

EDUCACIÓN SEXUAL:

su incorporación al Sistema Educativo



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Consejo Directivo Central - Programa de Educación Sexual

EDUCACIÓN SEXUAL:
su incorporación al Sistema Educativo

EDUCACIÓN SEXUAL:

su incorporación al Sistema Educativo



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Consejo Directivo Central - Programa de Educación Sexual



El análisis y las recomendaciones normativas de esta publicación no reflejan necesariamente las opiniones del Fondo de Población de las Naciones Unidas, su Junta Directiva y los Estados miembros.

© 2008, **Administración Nacional de Educación Pública**
Consejo Directivo Central
Programa de Educación Sexual

Edición a cargo de Editorial Nordan–Comunidad del Sur

Diagramación y armado: Javier Fraga y Ruben Prieto

Diseño de la tapa: Pablo González Acosta, en base a *La Danza*
de Henry Matisse, 1910. Oleo sobre lienzo.

ISBN: 978-9974-42-152-3

D. L.: 342.795/08 – Julio 2008

Autoridades	13
<i>Prólogo</i>	
Incorporación formal de la educación sexual al sistema educativo público uruguayo	15
<i>Luis Yarzábal</i>	
Lunes 2 de Julio de 2007	
MESA DE APERTURA	21
CONFERENCIAS	
Situación epidemiológica de la infección VIH/Sida en la región	27
<i>Dr. Pedro Chequer</i>	
Educación y ciudadanía	31
<i>Prof. Oruam Barboza</i>	
Resignificando la profesionalización docente.....	39
<i>Prof. Elsa Gatti</i>	
Apuntes para comprender la significación de la sexualidad humana	45
<i>Dr. Marcelo Viñar</i>	
La educación sexual en el sistema educativo público uruguayo hoy. Concepto - Filosofía - Objetivos.....	51
<i>Dra. Stella Cerruti</i>	
Martes 3 de Julio de 2007	
<i>Análisis de situaciones cotidianas en los distintos niveles del sistema educativo</i>	
Presentación del trabajo de los Grupos de Educación Primaria y Educación para la Salud.....	67
Comentarios sobre las situaciones y observaciones.....	68
Presentación del trabajo de los Grupos de Formación Docente y Educación para la Salud.....	72
Comentarios posteriores.....	74
<i>Dr. Marcelo Viñar</i>	

Presentación del Trabajo Grupal de Educación Secundaria	80
Comentarios posteriores.....	87
Presentación del trabajo del Consejo de Educación Técnico-Profesional	91

Miércoles 4 de Julio de 2007

La educación sexual en América Latina: realidades y desafíos.....	103
<i>Dra. Beatriz Castellanos – UNFPA – México</i>	
Caos en las ciencias. Aplicabilidad de sus conceptos y resultados.....	115
<i>Dr. Roberto Markarian</i>	
Sexualidad y comunicación	129
<i>Prof. Roque Faraone</i>	
El quiebre de la moral puritana del novecientos en Uruguay	141
<i>Prof. José P. Barrán</i>	

PANEL

Historia de la educación sexual en Uruguay. Dialogando con los actores.....	153
<i>Dr. Andrés Flores Colombino, Dr. Gastón Boero y Hno. José Luis Urrutia</i>	

Jueves 5 de Julio de 2007

Proceso de sexuación en la infancia

Aspectos biológicos del proceso de sexuación	171
<i>Dra. Rosalía Risso</i>	
Género y Socialización: Vínculos y Equidad.	185
<i>Prof. Gabriela Sarasúa</i>	
Aspectos psicológicos de la sexuación: Subjetivación-Identidad.....	197
<i>Prof. Dra. Maren Ulriksen de Viñar</i>	
Espacio de Desarrollo Armónico - Aporte de Regina Neves.....	211

PANEL – Presentación de Investigaciones

El Sistema Educativo y la Socialización de Género

El currículo oculto de la socialización de género	213
<i>Lic. Susana Rostagnol</i>	
Práctica docente y reproducción de las desigualdades de género.....	219
<i>Lic. François Graña</i>	
Políticas de género y discurso pedagógico, la educación sexual en el Uruguay durante el siglo XX	227
<i>Psic. Silvana Darré</i>	
Experiencias de trabajo con niños 0-36 meses	233
<i>Psicom. Ana Ceruti y Mtra. Pilar Petingi</i>	

Situación de la Niñez y Adolescencia en Uruguay hoy	241
<i>Psic. Víctor Giorgi</i>	

Viernes 6 de Julio de 2007

Proceso de sexuación en la adolescencia

Aspectos biológicos: pubertad y adolescencia. Estadios de maduración sexual	249
<i>Dra. Mirtha Belamendía</i>	

Maduración sexual en la adolescencia, poder e incertidumbre.....	257
<i>Psic. Blanca Do Canto y Psic. Carlos Kachinovski</i>	

Aspectos sociales de la adolescencia	267
<i>Prof. Verónica Filardo</i>	

PANEL

¿Qué esperamos y qué queremos de la educación sexual en el sistema educativo?

Jóvenes promotores que trabajan con jóvenes	277
AUPF – INLATINA – INFAMILIA	

Sábado 7 de Julio de 2007

Sexualidad adulta y desarrollo	287
<i>Dr. Andrés Flores Colombino</i>	

MESA REDONDA

La familia y sus transformaciones, desafíos para el sistema educativo	299
<i>Dras. Clara Fassler, Wanda Cabella y Gianella Peroni</i>	

MESA REDONDA

Presentación de Investigaciones y Experiencias de Trabajo hacia la familia

El sistema educativo ante los problemas de la niñez	317
<i>Dra. Teresa Herrera, As. Soc. Lida Blanc y Dra. Flor de M. Meza T.</i>	

MESA REDONDA

Legislación y Derechos de Niños y Adolescentes	331
<i>Dra. Ma. Elena Martínez, Dra. Diana González Pellet y As. Soc. Marisa Lindner</i>	

Lunes 9 de Julio de 2007

TALLER – Salud integral y desarrollo en infancia y adolescencia

Educación sexual y salud en la infancia	347
<i>Dra. Perla vivas</i>	

Salud integral y salud sexual y reproductiva en la adolescencia	351
<i>Dra. Susana Grunbaum</i>	

Género y salud sexual y reproductiva.....	359
<i>Dra. Cristina Grela</i>	
El sistema educativo y la prevención de ITS/VIH/SIDA	
Programas de Trabajo con la Comunidad Educativa	367
<i>Lic. Sandra Moresino y Soc. Ma. Luz Osimani</i>	
Investigaciones nacionales sobre salud sexual y reproductiva	
en la adolescencia	379
<i>Psic. Alejandra López, Dr. Carlos Güida, Psic. Gabriela Olivera y</i> <i>Doctoranda Teresa Herrera</i>	
MESA REDONDA	
Derechos Humanos y diversidades	395
<i>Mtra. Lilián Celiberti, Psic. Bruno Ferreira, Ed. Juan Pedro Machado,</i> <i>Sra. Ana Ma. Martínez y Sra. Gloria Alves</i>	
 Martes 10 de Julio de 2007	
PANEL	
Educación Sexual: abordaje conceptual y metodológico.....	419
<i>Psic. Renée Behar, Lic. Isabel Rodríguez Lima y M. Teresa Esperbén</i>	
MESA REDONDA	
Experiencias de trabajo desde las instituciones y la sociedad civil hacia el sistema educativo	
La estrategia lúdica, aprendizajes significativos, valores y habilidades sociales	
en afectividad y sexualidad.....	431
<i>Psic. Laura Morgade (INLATINA)</i>	
La intervención desde la sociedad civil para garantizar los derechos	437
<i>Lic. Lilián Abracinskas (MYSU)</i>	
Educamos en relación, experiencias en y para el sistema educativo	441
<i>Darío Ibarra (Espacio Salud)</i>	
Experiencia “Espacio Salud” desarrollada en el Liceo N° 3	
Dámaso Antonio Larrañaga	447
<i>Mag. Lía Fernández y Prof. Cristina Marquesano</i>	
Metáforas de la vida cotidiana: Arte y humor para el desarrollo	
de habilidades sociales en el campo educativo	453
<i>Psic. Rasia Friedler (SaludArte)</i>	
Una experiencia en educación no formal.....	457
<i>Enf. Mirta Ascué (Sexur)</i>	
Orientaciones para la incorporación de actividades no formales	
de educación sexual en las instituciones del sistema educativo	461
<i>Dra. Stella Cerruti</i>	

Martes 6 de Noviembre de 2007

Seminario Educación Sexual

Apertura	465
<i>Consejera Lilián D' Elía</i>	
Algunas reflexiones sobre educación sexual no formal	467
<i>Dr. Carlos Güida</i>	

Miércoles 7 de Noviembre de 2007

Cambios puberales y desarrollo físico	473
<i>Dra. Graciela Varin</i>	
¿Qué es un taller?.....	479
<i>Mag. Graciela Fabeyro</i>	
La transposición didáctica, y la elección metodológica en la educación de la sexualidad	491
<i>Prof. Isabel Rodríguez Lima</i>	

PANEL

Preguntas más frecuentes de las y los adolescentes en el aula	499
<i>Prof. Patricia Pivel</i>	
Educación sexual: una mirada desde el enfoque de la complejidad	503
<i>Mabel Quintela</i>	
Los adolescentes en la educación media hoy. Un enfoque subjetivo desde la visión institucional. Reflexiones para la construcción de visiones alternativas.....	511
<i>Mag. Hilda Surraco</i>	

Autoridades

CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Presidente y Director Nacional de Educación Pública

Doctor Luis Yarzabal

Vicepresidenta

Profesora Marisa García Zamora

Vocales

Profesora Lilián D'Elía

Maestro Héctor Florit

Profesora Laura Motta

CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Directora General de Educación Primaria

Magister Edith Moraes Vázquez

Vocales

Maestro Oscar Gómez Da Trindade

Inspectora Maestra María Inés Gil

CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

Director General de Educación Técnico Profesional

Profesor Wilson Netto Marturet

Vocales

Licenciado Maestro Técnico Juan José de los Santos Maisonave

Profesor Arquitecto Fernando Tomeo

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Directora General de Educación Secundaria

Profesora Alex Mazzei Zanone

Vocales

Profesora Herminia Pucci

Profesor Martín Pasturino

DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Director Ejecutivo

Profesor Oruam Barboza

Sub Directora en el Área Media y Técnica

Profesora Margarita Arlas

Sub Directora en el Área Magisterial

Profesora Cristina Hernández

Sub Directora del Área de

Perfeccionamiento y Estudios Superiores

Profesora Elsa Gatti

PROGRAMA DE EDUCACIÓN SEXUAL

Dra. Stella Cerruti Basso – Coordinadora

Profesora Beatriz Abero – Representante de Formación Docente

Maestra María del Carmen Aranda – Rep. Consejo Educación Primaria

Prof. Yannine Benítez – Rep. Consejo Educación Secundaria

Prof. Virginia Cardozo – Rep. Consejo Educación Técnico Profesional

Mag. Graciela Fabeyro – Programa Educación para la Salud CODICEN

Prof. Margarita Luaces – Directora del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES)

Soc. Ma. Luz Osimani – Representante del MSP

SECRETARÍA

Karina Tassino – Secretaria y asistente de publicación

Ana Laura Fernández – Secretaria

Incorporación formal de la educación sexual al sistema educativo público uruguayo



Luis Yarzabal¹

El seminario taller, cuyas ponencias se difunden hoy mediante esta publicación, significó un nuevo y trascendente hito en la política educativa destinada a profundizar la reflexión, el análisis y la acción sobre un tema muy sensible para la sociedad uruguayo, como lo es la incorporación de la Educación Sexual en el espacio de formación integral que ofrece el sistema educativo formal a los estudiantes de nuestro país.

Al asumir nuestras funciones, las actuales autoridades de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) consideramos que era de interés prioritario promover en todos sus ámbitos una política de derechos humanos decidida y firme, que incluya planes de educación que contemplen estos derechos. En ese sentido, nos orientamos a fortalecer la educación pública desde una perspectiva de derechos humanos en el marco de un proceso de desarrollo humano sostenible. Reafirmamos así la visión que identifica el desarrollo de las personas, sin distinción alguna, como el objetivo fundamental del desarrollo social.

En ese marco, consideramos que se debe cumplir con los compromisos asumidos por Uruguay al suscribir y ratificar, entre otros, la Carta Universal de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niño, y la Convención contra toda forma de discriminación de la Mujer. Entendemos que el derecho a la educación sexual, consignado en esos documentos, constituye uno de los aspectos menos desarrollados en

1. Director Nacional de Educación Pública. Presidente del Consejo Directivo Central de la ANEP.

la educación en nuestro país. Pensamos, en consecuencia, que el sistema educativo debe incorporar la educación sexual como parte de la formación integral de sus educandos, a través de una intervención sistemática en el ámbito curricular.

Transcurrido el primer lustro del siglo XXI, la educación sexual se tornó una legítima exigencia de la sociedad que ha sido manifestada reiteradamente por familiares, educandos y docentes, así como por un conjunto significativo de actores del sistema político, según expresaron en las comisiones de Educación y Cultura del Poder Legislativo.

Hoy no cabe duda que la sexualidad es un componente constitutivo de los seres humanos, y en particular de niños y adolescentes que se encuentran en una etapa de construcción de la personalidad. Es, pues, de suma importancia que los jóvenes reciban respecto a ella información fundada en bases científicas y éticas, vinculada a sus estadios de desarrollo y a sus contextos de vida y que responda a sus necesidades educativas e intereses personales y sociales. Esto permitirá que la propuesta educativa proporcione instrumentos adecuados a los jóvenes al tiempo que promueve actitudes y conductas elaboradas desde una ética de la racionalidad, la responsabilidad y la autonomía. Ninguna ética ni conducta humana puede construirse desde la ignorancia.

En este sentido el sistema educativo debe jugar un papel central, proactivo, que posibilite la generación de “espacios” educativos que habiliten a la reflexión crítica y acorde a cada edad, que favorezcan el crecimiento personal en estrecha relación con la vida afectiva, emocional y familiar, a lo largo de todo el trayecto educativo. Sobre todo hoy, cuando en materia de sexualidad, llegan a niños y jóvenes, transmitidos por los medios masivos de comunicación, variados modelos construidos desde cues-

tionables estereotipos. El sistema educativo debe ofrecer a sus estudiantes la posibilidad de analizar e interpelar estos modelos propuestos, proporcionando información y herramientas para que cada educando pueda elaborar su propio modelo, estimulando una ética de la autonomía y libertad, y evitando consiguientemente la manipulación, las informaciones distorsionadas y, muy especialmente, la coacción.

Sin duda los agentes educadores de la sexualidad son múltiples, destacándose en primer lugar la familia, que constituye un ámbito de socialización preeminente. También actúan como tales los medios de comunicación, los grupos de amigos, los centros sociales y religiosos. El sistema educativo formal constituye un espacio democrático privilegiado por su alcance y por la construcción de ciudadanía en un marco de respeto y participación. Es por esta razón que las actividades desarrolladas en el aula resultan insustituibles –en lo que refiere a la sexualidad– para la adquisición de conductas responsables, saludables y enmarcadas en valores éticos compartidos. Y, también, porque promueven la comunicación intergeneracional tantas veces demandada por padres e hijos.

La desatención histórica del sistema educativo público a esta tarea y el silencio académico que ha rodeado la temática configuran una grave omisión. Por el contrario, la decisión política de que la educación formal se constituya en un espacio pedagógico que aporte información científica y elementos de reflexión para incorporar la sexualidad en forma plena y enriquecedora significa un avance en el reconocimiento a los estudiantes como sujetos plenos de derechos, y en la construcción de ciudadanía en un ámbito democrático, laico y plural.

Sin duda existen hoy las condiciones históricas de pertinencia y viabilidad para la incorporación de la educación sexual al

sistema educativo formal. La Comisión asesora designada por el Consejo Directivo Central (Codicen) está propiciando y potenciando el intercambio de conocimientos entre los integrantes de los distintos subsistemas con enfoques interdisciplinarios, elaboró un proyecto sustentable en el tiempo con articulaciones al interior del sistema y con otras instituciones públicas y de la sociedad civil. Con este seminario la ANEP dio inicio a la formación del personal docente, mientras se estaba concretando la asignación de recursos presupuestales para sostener el programa en el tiempo, con el propósito de instrumentar

en forma permanente la educación sexual en escuelas y liceos.

Los trabajos que siguen constituyen aportes de gran valor al proceso de construcción de esta política pública, indispensable para la formación integral de los alumnos del sistema educativo uruguayo.

Luis Yarzábal

Director Nacional de Educación Pública.
Presidente del Consejo Directivo Central
de la ANEP.

Vista general estrado, autoridades del sistema educativo, representantes de organismos internacionales en Instituto de Profesores Artigas (IPA). Prof. Margarita Arlas (*subdirectora en el Área Media y Técnica Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente*), Prof. Wilson Netto (*director general de Educación Técnico Profesional*), Prof. Alex Mazzei (*directora general de Educación Secundaria*), magister Edith Moraes (*directora general de Educación Primaria*), Prof. Lilián D'Elía (*consejera Codicen*), Dr. Luis Yarzabal (*presidente y director nacional de Educación Pública*), Dra. Stella Cerruti (*coordinadora Programa Educación Sexual*), Econ. Juan José Calvo (*representante Unfpa*), Dr. Pedro Chequer (*representante Onu-Sida /CITC/ GTZ*), Prof. Oruam Barboza (*director ejecutivo Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente*).



Docentes y estrado durante acto de apertura del seminario-taller en Instituto de Profesores Artigas.



Ceremonia oficial y pública de inauguración del seminario-taller, Palacio Legislativo, Salón de los Pasos Perdidos.



Otra perspectiva de la ceremonia oficial y pública de inauguración del seminario-taller, Palacio Legislativo, Salón de los Pasos Perdidos.



*Ceremonia inaugural seminario-taller,
Palacio Legislativo.*



*Integrantes de la mesa que acompañó la conferencia
inaugural del seminario-taller, Palacio Legislativo.
Dr. Pedro Chequer (representante de Onu-Sida/CITC/
GTZ), Dra. Stella Cerruti (coordinadora Programa
Educación Sexual), Dr. Emilio García Méndez
(conferencista Unicef), Dra. Beatriz Castellanos (Unfpa).*



*Apertura oficial seminario-taller con autoridades
nacionales, Palacio Legislativo.
Prof. Marisa García (vicepresidenta del Codicen),
Prof. Lilián D'Elia (consejera Codicen),
Ing. Quím. Jorge Brovetto (ministro de Educación y
Cultura), Dr. Rodolfo Nin Novoa (vicepresidente de
la República), Dr. Luis Yarzabal (presidente y
director Nacional de Educación Pública),
Dra. María Julia Muñoz (ministra de Salud Pública),
maestro Héctor Florit (Consejero Codicen).*



*Integrantes del Programa de Educación Sexual
Paradas de izq. a derecha:
Mag. Graciela Fabeyro (Programa Educación
para la Salud Codicen), Prof. Yanine Benítez (Rep.
Consejo de Educación Secundaria),
Prof. Beatriz Abero (Rep. de Formación Docente).
Sentadas de izq. a derecha:
Prof. Virginia Cardozo (Rep. Consejo de Educación
Técnico Profesional), Dra. Stella Cerruti Basso
(Coordinadora), Maestra Maria del Carmen Aranda
(Rep. Consejo de Educación Primaria).*



Palabras de bienvenida

Prof. Betina Corti¹



Integrantes

Dr. Luis Yarzabal, presidente y director nacional de Educación Pública.

Prof. Lilián D'Elía, consejera del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública.

Magister Edith Moraes, directora general del Consejo de Educación Primaria.

Insp. Alex Mazzei, directora general del Consejo de Educación Secundaria.

Prof. Wilson Netto Marturet, director general del Consejo de Educación Técnico Profesional.

Econ. Juan José Calvo, representante Auxiliar del Fondo de Población de las Naciones Unidas.

Dr. Pedro Chequer, representante de ONUSIDA y Proyecto de Armonización de Políticas Públicas para la Educación Sexual y la Prevención de VIH-SIDA y Drogas en el Ámbito Escolar CITC/GTZ. (Deutsche Gesellschaft fuer Technische Zusammenarbeit, Agencia de Cooperación Técnica).

Dra. Stella Cerruti, coordinadora del Programa de Educación Sexual.

Es un honor para nuestro Instituto haber sido elegido como sede del Seminario-Taller de Incorporación Formal de la Educación Sexual al Sistema Educativo Público Uruguayo. Les damos a todos y todas nuestra más cálida bienvenida a este evento que significa un esfuerzo conjunto de quienes trabajamos en y por la educación pública. Nos sentimos muy halagados de que el lanzamiento de este proyecto se realice desde esta casa de estudios, por la que sentimos un alto grado de pertenencia y referencia y aspiramos a que se convierta en un referente de la cultura nacional.

Esta actividad organizada por la Comisión de Educación Sexual del Codicen movilizó nuestros mejores esfuerzos para el logro de un entorno que les permita no solamente sentirse a gusto sino, además, generar un ambiente de construcción, producción intelectual e intercambio de prácticas educativas vinculadas a una temática que por sí misma moviliza a quienes día a día nos enfrentamos a los alumnos en los distintos subsistemas de la ANEP.

La educación sexual -desde los distintos actores sociales, padres, alumnos y docentes- se ha constituido en una exigencia de la sociedad a nuestro sistema educativo. Este espacio de intercambio de saberes, prácticas y experiencias, que hoy se abre, permitirá una reflexión colectiva cargada de significaciones, confrontaciones conceptuales y concepciones, instalándose, a

1. Directora del Instituto de Profesores Artigas.

partir de este encuentro, como un espacio curricular de formación integral de niños, adolescentes y jóvenes de Uruguay. No debemos perder de vista que nuestro trabajo como docentes debe apuntar a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables, comprometidos ética, moral y socialmente, y que la sexualidad en este contexto forma parte del construirse como persona.

Dra. STELLA CERRUTI²: Muy buenos días, un saludo a las autoridades de la educación, a los integrantes de los organismos internacionales, a los visitantes y a nuestro equipo de trabajo y a todas y todos los compañeros docentes que nos acompañan en esta empresa. En este momento permítanme expresar algunos reconocimientos:

– A las autoridades del Codicen de la ANEP por la decisión de asumir el compromiso del Sistema Educativo para la formación integral de jóvenes, niñas y niños. Recordar que en estos días, precisamente en julio de 2007, se cumplen 20 años del momento en que, una vez pasada esa negra noche de la dictadura, las autoridades de Codicen de aquel entonces y la Inspección General Docente comenzaron las primeras acciones en julio de 1987, para la incorporación de la Educación Sexual a nivel del Sistema Educativo Formal. Muchas y muchos de los que en aquel momento estuvimos juntos, están ahora aquí celebrando que las actuales autoridades de Codicen han asumido este compromiso para la formación integral, para una calidad de vida mejor de nuestras y nuestros jóvenes y, en definitiva, de nuestra población. También quisiera agradecer públicamente el honor conferido al posibilitarme coordinar nuevamente esta empresa, este desafío.

– A las autoridades de la Dirección General de Formación y Perfeccionamiento

2. Coordinadora del Programa de Educación Sexual de Codicen - Doctora en Medicina. Especialista en Ginecología. Master en Bioética.

Docente y de todos los subsistemas por su compromiso manifiesto con la Educación Sexual, la comprensión y buena disposición para facilitar la tarea de la Comisión y los aportes creativos que nos han ofrecido en todo este tiempo de trabajo.

– Reconocimiento muy especial a la dirección del IPA por brindarnos y ofrecernos este lugar tan simbólico, tan paradigmático en la formación de los docentes del país y hacernos sentir como en casa.

– A los organismos internacionales que apoyaron y se sintieron sensibilizados con nuestro trabajo.

– Un agradecimiento profundo a las compañeras y compañeros de trabajo, del Programa de Educación Sexual Codicen, de las comisiones de los Subsistemas y de Formación Docente que junto a todas y todos las y los funcionarios día a día nos han ofrecido su creatividad, esfuerzo y dedicación para llevar adelante esta empresa.

– Finalmente, y de forma fundamental, el agradecimiento a ustedes, las y los docentes uruguayos en cuyas manos ha estado, está y estará la formación de ciudadanos libres, autónomos, democráticos, solidarios, en estas nuevas realidades que pretendemos construir.

Sabemos que nos esperan horas de trabajo intenso, por eso agradecemos que hayan dejado sus horas de descanso en estas vacaciones de julio para compartir jornadas de mucho trabajo, de mucha intensidad, en las que intentaremos, entre todos, ofrecer lo mejor de nosotros mismos. Deseo que al finalizar podamos sentir que hemos reforzado los vínculos y tener las certezas de este trabajo, como un elemento básico para poder seguir construyendo puentes y tejiendo redes entre los subsistemas y con la sociedad en su conjunto. Nos preguntamos, ¿a dónde llegaremos? Está en manos de

todas y todos nosotros, en cada uno de nosotros, desde el compromiso que asumamos para con nuestras jóvenes generaciones, en la coherencia de luchar unidos, cada uno en sus puestos, para lograr una sociedad más justa, más libre, más democrática y, en definitiva más feliz.

Ec. JUAN JOSÉ CALVO³: Hace dos años, cuando se abrieron por primera vez las oficinas del Fondo de Población en Uruguay, nuestro primer proyecto fue desarrollar, junto con el Ministerio de Salud Pública, el Instituto Nacional de Estadística, la Intendencia Municipal de Montevideo, la Universidad de la República y organizaciones de la sociedad civil un ambicioso proyecto de investigación académica en el área de reproducción biológica y social de la población uruguaya. Un proyecto de investigación de un volumen tal que no se había llevado a cabo en los últimos 20 años en Uruguay. Una demanda clara, el 96% de la población uruguaya de 15 a 79 años de edad estuvo de acuerdo con que debía implementarse formalmente la educación sexual en Uruguay. Y recuerdo las palabras de un periodista comentando la contraparte que dijo, qué fuerte que es el poder de ese otro 4% para inhibir el avance en ese tema. Pues bien, creo que este es un hito importante, no es lo primero que se está haciendo, pero el éxito de esta actividad está reflejando la profunda inteligencia con que las autoridades de la educación uruguaya llevaron adelante los inicios de este proceso. Ustedes lo saben, el país fue recorrido a lo largo y a lo ancho, realizándose consultas con un mecanismo participativo, plural, abierto, de forma de conformar juntos el camino a seguir.

Hoy, con el esfuerzo y el notable compromiso de ustedes, quienes están abandonando horas de descanso, horas de pasar junto a sus familias, implicando traslados, gastos

3. Representante Auxiliar del UNFPA.

de toda especie, financieros y emocionales. Hoy nos reunimos en una instancia que parece de lanzamiento pero que, reitero, tiene una sólida base desde la cual estamos lanzándonos a la siguiente etapa. De alguna forma la bandera quedará en vuestras manos a partir de las actividades que realizaremos en esta semana de trabajo, para la cual desde el Fondo de Población de Naciones Unidas les deseamos el mayor de los éxitos.

Dr. PEDRO CHEQUER⁴: Los saludo en nombre de ONUSIDA, el Programa de la ONU para el SIDA, en nombre de GTZ, la Agencia Alemana de Cooperación Técnica y en nombre del Centro Internacional de Cooperación Técnica, iniciativa conjunta de ONUSIDA y el gobierno de Brasil.

Es un honor para ONUSIDA, GTZ y CITC y demás agencias del sistema de NNUU sumarnos a esta iniciativa. Una iniciativa de gran importancia política, de gran importancia técnica y que seguramente tendrá repercusiones positivas en la región. Antes del lanzamiento formal de este Programa de Educación Sexual conocimos los documentos de política pública en el área establecidos por las autoridades. Al lanzar el Proyecto de Armonización de Políticas Públicas para la Educación Sexual y la Prevención de VIH-SIDA y Drogas en el Ámbito Escolar, donde fueron presentados por la representación del Programa de Codicen, apreciamos el interés que despertó en los otros países participantes por aprender de forma horizontal de la experiencia que está desarrollando Uruguay, del proceso de construcción efectuado y de la marcha de la implementación.

A las autoridades uruguayas congratulaciones, porque más allá de ser un tema de Edu-

4. Representante de ONUSIDA y Proyecto de Armonización de Políticas Públicas para la Educación Sexual y la Prevención de VIH-SIDA y Drogas en el Ámbito Escolar CITC/GTZ.

cación Sexual, significa un rescate efectivo del tema de ciudadanía, de derechos, para que construyamos una generación futura de niñas, niños, jóvenes y adolescentes preparados para enfrentar la realidad diversa de nuestros días.

Prof. ORUAM BARBOZA⁵: Es un gusto que desde Formación Docente comience este proceso, llamado a tener un fuerte impacto en la calidad de vida de los uruguayos a mediano plazo. No sólo porque representa el respeto a uno de los derechos humanos fundamentales que es la realización plena de las personas, sino que además impactará en todos los ámbitos, porque personas felices son personas que trabajan bien, estudian bien, viven bien. Y todo lo que hagamos en defensa de los derechos humanos, y este es uno de ellos, será un aporte fundamental.

Me parece muy loable la intención de la Comisión de Educación Sexual de comenzar desde la formación docente. Siempre hemos dicho que es un punto donde los procesos se multiplican más fácilmente que en cualquier otro de los subsistemas. Por eso comenzar acá es correcto, nos pareció muy apoyable este proyecto, Formación Docente en pleno decidió apoyar y especialmente el Instituto de Profesores Artigas (IPA) hizo un gran esfuerzo para tener en condiciones y en forma sus instalaciones y ponerlas al servicio de ustedes durante 10 días.

Prof. ALEX MAZZEI⁶: Este lugar emocionalmente bastante, conmueve mucho que hayan pasado 20 años y que hoy estemos retomando nuevamente esto cuando ya podíamos haber avanzado tanto. De todos modos lo que quería compartir con ustedes, y sobre todo con los docentes que son quienes van a tener que hacerse cargo de este gran desafío, es que cuando nos proponemos y

apostamos a un cambio cultural es difícil implementarlo, desarrollarlo, las resistencias son fuertes, los apoyos también son fuertes, pero vamos a tener que trabajar desde una perspectiva rigurosa, muy dedicada y tratando de buscar grandes consensos.

En Secundaria no lo integramos al currículum como una asignatura, tal como se hizo en UTU o en otros espacios. Vamos a trabajar desde la transversalidad y ustedes, los que hoy salgan de este seminario, trabajarán desde tres dimensiones: el trabajo directo con los estudiantes, el trabajo con los docentes y el trabajo con los padres desde una perspectiva territorial.

Realmente estamos muy contentos, y no hago otra cosa que sumarme al entusiasmo que tenemos todos.

Mtra. EDITH MORAES⁷: Sin duda que este es un evento trascendente, que marcará aspectos que son muy importantes para la política educativa de hoy. Hubo muchos intentos para que esto se hiciera, o se llevara adelante, pero hoy algunos aspectos son distintos. Que estemos todos juntos acá es una de las cosas que es importante remarcar. Y cuando digo todos juntos me refiero a los distintos niveles del sistema educativo. Que este transversal sea desde los 4 años hasta los 18, o lo que sea cuando egresan de nuestro sistema educativo, es fundamental que haya algo sistematizado. Es de destacar que el currículo de Primaria lo encarará como un transversal. Tenemos que decir que hasta ahora la educación de la sexualidad estuvo en el currículo nulo, es decir, no figuraba. Pero de hecho y reactivamente aparecía y se traducía como currículum oculto. Es el momento de mostrar que los niños tienen derecho a recibir una educación integral de su persona. Hemos avanzado, aunque queda mucho por

5. Director Ejecutivo de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.

6. Directora General del Consejo de Educación Secundaria.

7. Directora General del Consejo de Educación Primaria.

delante. Pero cuando tenemos conciencia la fuerza nos permitirá lograrlo.

Prof. WILSON NETTO⁸: Es un orgullo para un docente pertenecer hoy a un colectivo que asumió la responsabilidad política de delinear claramente una política definida y clara respecto a los derechos humanos. Y en segundo lugar agradecer a la Comisión que es la verdadera protagonista, junto con el colectivo de compañeros que serán los responsables de llevar adelante este emprendimiento y que sin duda marca una diferencia sustancial con ese trabajo bordeando el verdadero problema que compartimos durante todos estos años y que ahora asume la tarea de crear las herramientas que consoliden la búsqueda de igualdad en esta temática. Por eso es un día de alegría para todos nosotros. Hoy inclusive se planteó el término “felicidad”, concepto que no es menor cuando una sociedad quiere construirse en base a él. Agradecer el trabajo de la Comisión, que es el trabajo participativo, el fuerte trabajo participativo que ha llevado adelante y que es un ejemplo para que todos nosotros, a partir de ahí, profundicemos esa metodología en las distintas áreas que la educación pretende abordar.

La educación técnica como tal tiene que ser un instrumento en la búsqueda de la igualdad de género y como tal comenzaríamos en este Consejo, partiendo del segundo semestre, a introducir la educación sexual dentro de la estructura curricular en la propuesta de Ciclo Básico.

Prof. LILIÁN D'ELÍA⁹: Bienvenidos al futuro que en algún momento nos atrevimos a soñar y que hoy estamos construyendo entre todos. Un futuro donde los derechos humanos sean hechos, como reza una consigna de conmemoración del 8 de marzo,

un futuro de justicia social, de igualdad, un futuro en el que aseguremos a todas y todos una vida digna. Bienvenidos también a este seminario que constituye un punto de inflexión en este proceso que comenzó ya en el primer año de nuestra gestión, al definir como una de nuestras principales líneas estratégicas la incorporación de la Educación Sexual en la enseñanza pública. Entendíamos, en aquel momento, y creo que estábamos en lo correcto, que nuestra realidad social exigía la incorporación en el sistema educativo formal de la Educación Sexual como conocimiento que, por referirse a una dimensión constitutiva del ser humano, debía ser parte ineludible de la formación de nuestros alumnos. Durante demasiado tiempo nuestras niñas, niños y adolescentes fueron dejados solos frente a situaciones de riesgo totalmente evitables. Nosotros asumimos el compromiso de propiciar formas de vivir la sexualidad sin miedos, sin culpas, de manera responsable y respetuosa, y para ellos debíamos hacer explícito este conocimiento que durante mucho tiempo permaneció oculto. Porque por omisión también formamos. De manera explícita o implícita los docentes transmiten sus propias perspectivas, ideas, prejuicios acerca de la sexualidad. Forman incluso cuando no hablan de sexualidad, ya que el hecho de omitir referencias a la misma transmite la idea de que la sexualidad es algo así como un tabú o un misterio. En definitiva, la escuela ha formado ideas acerca de la sexualidad aun cuando la ha considerado como una cuestión privada y personal. Estamos convencidos de que la incorporación curricular de la Educación Sexual implica hacer más democrática la escuela al promover aquella no sólo centrada en la prevención y control médico, sino entendiéndola como un componente sustantivo de la vida de las personas.

Desde la recuperación democrática se malograron distintos emprendimientos anteriores. A partir del análisis de los

8. Director General del Consejo de Educación Técnico Profesional.

9. Consejera del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública.

mismos, así como del actual estado de situación tuvimos claro que sólo podía concluirse en que por un lado había señales inequívocas de la necesidad de abordar la educación sexual. Por otro, no debíamos arriesgarnos a que, por las causas que fuera, el próximo proyecto se perdiera como los anteriores. Sin querer reducir los fundamentos pedagógicos que un proyecto educativo de esta entidad tiene, tampoco podemos despegarnos de realidades sociales que nos interpelan fuertemente, el embarazo adolescente, la violencia contra la mujer, el VIH-SIDA. Realidades éstas que no tenían un lugar preponderante en épocas no tan lejanas, pero dentro de las cuales nuestros jóvenes deben hoy aprender a vivir. Y en ese aprender a vivir que no se entienda resignación o aceptación del contexto socioeconómico y cultural como inmodificable. Que se entienda sí conocimiento para la superación de lo dado. Información para poder lograr la transformación y la emancipación de aquellos condicionamientos que si no comprendemos mal podremos desactivar.

La socióloga Eleonora Faur a propósito de la ley que creó el Plan Nacional de Educación Sexual argentina señala: Educar en la sexualidad implica entender que, con frecuencia, ha operado el silencio o la omisión en cuestiones tan importantes en la vida de las personas como lo es la relación con su propio cuerpo y con las demás personas. Que esta omisión tiene efectos diferenciales para distintos adolescentes y jóvenes que en el contexto de las desigualdades sociales muestran que existen también diferencias en los niveles de embarazo y maternidad, y en los riesgos asociados a ellos. La escuela, entonces, puede operar como una de las instituciones que contribuya a equiparar las oportunidades de acceso a información y recursos. Entendida desde una perspectiva amplia la educación en sexualidad responde entonces a la necesidad de cuidado del otro, de

los alumnos y las alumnas que hace parte de toda práctica pedagógica.

Dr. LUIZ YARZÁBAL¹⁰: El Consejo Directivo Central de la ANEP, desde que sus miembros asumimos nuestros cargos, ha creído impostergable, desarrollar un sistema educativo que apunte a estimular y a facilitar el desarrollo integral y completo del ser humano, y que lo hace desde la perspectiva de un desarrollo humano sostenible y con la convicción de que este sólo es posible si se estimula el conocimiento y el ejercicio de todos los derechos humanos.

En ese sendero hemos comenzado a dar pasos sin prisa pero sin pausa y como resultado de ellos en una temprana etapa de esta gestión se abrieron las puertas de los centros educativos para que en ellos los docentes -libre y responsablemente- le entregaran a sus alumnos lo que saben de la historia contemporánea de este país. Y ahora se abren las puertas para que nuestros docentes, libre y responsablemente, le enseñen y aprendan todo lo que es necesario sobre la sexualidad humana a sus alumnos y a la comunidad con la cual se relacionan. Esto no habría sido posible si no hubiéramos logrado el apoyo de las integrantes de la Comisión de Educación Sexual que designamos el año pasado. Esto tampoco sería posible si no hubiéramos contado con el apoyo de la comunidad de las organizaciones de las Naciones Unidas, representadas fundamentalmente por el Fondo de Población de Naciones Unidas y, estoy seguro, por todo el conjunto de las agencias de manera sucesiva. Pero tampoco hubiera sido posible si no contáramos con la comprensión y el apoyo de los docentes. En las manos de ustedes queda este proyecto. Estamos seguros de que alcanzaremos el éxito al final de esta gestión y que quedará como un legado para las gestiones sucesivas.

10. Presidente del Codicen y Director Nacional de Educación Pública.

Situación epidemiológica de la infección VIH/Sida en la región



Conferencista: Dr. Pedro Chequer¹

Es un honor para ONUSIDA, GTZ y CITC estar asociados a esta iniciativa. Tomaremos algunos minutos para hablar del tema SIDA en el mundo y sobre el proyecto regional que se suma a esa iniciativa que se encara y se implementa ahora en Uruguay.

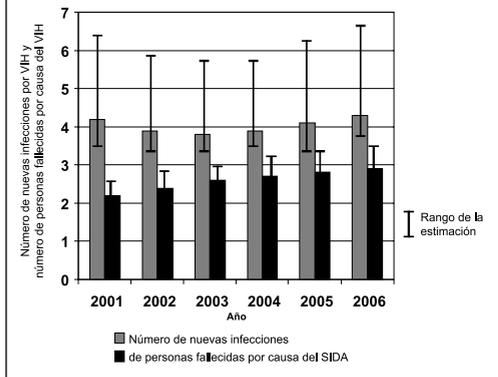
En el mundo tenemos estimado, para el año 2006, 40 millones de personas con VIH. Tenemos un número creciente de nuevas infecciones, también defunciones, como verificamos en la figura 1. Verificamos



que al final tenemos un número creciente también de personas viviendo con VIH. Y tenemos un cuadro bastante preocupante en la medida en que hay un cambio profundo del tema género, de hombres y mujeres en la epidemia. Verificamos que desde el inicio en la región subsahariana la epidemia básicamente es femenina. Y verificamos que en América Latina poco a poco tenemos un crecimiento progresivo y consistente de la

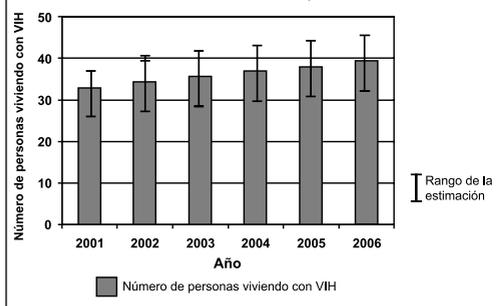
1. Representante de ONUSIDA y Proyecto de Armonización de Políticas Públicas para la Educación Sexual y la Prevención de VIH-SIDA y Drogas en el Ámbito Escolar CITC/GTZ.

Figura 2. Número estimado de nuevas infecciones y número de personas fallecidas por causa del SIDA, 2001-2006.



frecuencia relativa de mujeres infectadas por el VIH. A partir de la decisión tomada en la Asamblea mundial de las Naciones Unidas hacia el acceso universal de la prevención y el tratamiento, intentamos crear, construir y desarrollar estrategias para efectivamente tener implementado en los países ese carácter de acceso universal, principalmente en la prevención. En muchos países, como Uruguay por ejemplo, hace tiempo que el acceso al tratamiento es una realidad. A partir de ese entendimiento y a partir de las consultas realizadas en América Latina y principalmente en la región del Mercosur se estableció un proyecto que viene a incidir y a apoyar dicha iniciativa. Uruguay es un socio efectivo que encara la armonización de la política pública para la educación sexual y prevención del VIH-SIDA, drogas, en el ámbito escolar. Entendemos que la

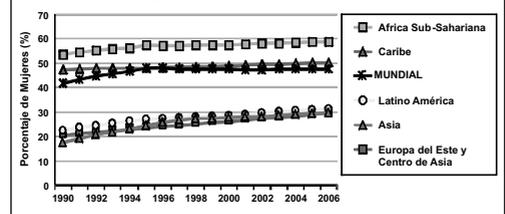
Figura 3. Número estimado de personas viviendo con el VIH en nivel mundial, 2001-2006.



preparación de las generaciones para el futuro se hace a través de la educación en las escuelas, en el ambiente escolar de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes. Pienso que seguramente tendremos, en un futuro cercano, una generación preparada para el enfrentamiento del SIDA, y en ese sentido estamos avanzando para su control.

Hubo numerosas consultas nacionales en América Latina y también consultas regionales. Las nacionales identificaron varias dificultades, como por ejemplo, la falta de políticas públicas en VIH-SIDA y prevención en las escuelas. Poca o casi nula articulación del sector de salud

Figura 4. Porcentaje de adultos (>15) viviendo con VIH que son mujeres (%), 1990-2006.



y educación. De un modo general los programas actuales de educación sexual tienen cobertura escasa o son inexistentes. Bajo presupuesto es un tema que también fue discutido y analizado como la realidad para inversión en el área de salud y educación, desarrollo integral en salud, educación sexual, prevención de VIH, infecciones de transmisión sexual dirigidos a niñas, niños y jóvenes. Lo que buscamos es lograr un enfoque integral. Que no tengamos un programa para drogas, otro programa para educación sexual, otro para SIDA, otro para prevención de fumar, etcétera, o de alcohol. Lo que se pretende con ese proyecto es que Uruguay avance en la propuesta y que tengamos un enfoque político global para efectivamente construir una perspectiva global de prevención y promoción de la salud.

Por otro lado, también se detectaron obstáculos ideológicos en general en todos los países relativos al tema.

Marchamos con una serie de actividades y apoyos y GTZ apoyó integralmente el proyecto de carácter regional. En Buenos Aires hicimos un seminario que sirvió de base efectiva para la construcción del proyecto final. Y destacamos que algunos temas fueron considerados como desafíos, sobre todo el de la multisectorialidad. Es fundamental que tengamos para la educación sexual y el VIH-SIDA un enfoque multisectorial. También la articulación entre salud y educación y sociedad civil fue considerada como tema crítico a fin de que podamos avanzar en la implementación de un proyecto de esa naturaleza.

En cuanto a la participación juvenil es vital que tengamos el protagonismo de los jóvenes, que el proceso sea hacia los maestros, pero que también construyamos un proceso de educación entre pares para que podamos prepararlos a fin de que en el futuro, su vida pueda estar apoyando y construyendo el enfoque educacional. El tema del monitoreo y evaluación, el de sustentabilidad es político. Creo que en Uruguay, a partir de la decisión política, es un problema que será solucionado hacia el futuro. Otro tema, como es un proyecto regional, es establecer una base común de educación sexual y prevención del VIH-SIDA.

Resulta fundamental que el proyecto al final alcance un proceso de política pública en salud y educación en forma armonizada, científica y sustentable. La intersectorialidad, interinstitucionalidad e involucramiento de diversas agencias está incluido en su mandato, y, como es un proyecto regional pretende establecer un proceso de cooperación horizontal entre los países involucrados. Las áreas temáticas involucradas en el proyecto son educación sexual, salud sexual y reproductiva con énfasis en

métodos contraceptivos, y en ese aspecto el método contraceptivo de elección en función de la prevención de ETS y de VIH es el preservativo. El tema del abuso sexual, prevención de uso de drogas, alcohol y tabaco y el tema de SIDA, discriminación y diversidad sexual se encara de manera integrada. De modo alguno podemos discutir el tema de educación sexual y VIH-SIDA sin discutir el tema de SIDA, discriminación, diversidad sexual, el tema de la inequidad y el tema de la violencia contra la mujer.

El proyecto avanzó, la fase inicial de coordinación y planificación está completa. La fase que investigamos a partir de junio y julio, es de coordinación, planificación e implementación. Y la tercera fase será de estimación de resultados y evaluación, de manera de compartir las experiencias. Es un proyecto de tres años, 2007 hasta 2009.

Esta es la estructura gerencial, el sector de educación y salud nacional son los coordinadores efectivos del proceso y tenemos también una coordinación más regional que involucra al CITC, GTZ, ONUSIDA. Actualmente estamos en la fase de implementación del proyecto.

Tomaré dos o tres minutos para traer algunas reflexiones acerca de los insumos de prevención. Seguramente no podemos de modo alguno trabajar el tema de educación sexual y el tema de prevención de VIH-SIDA sin discutir de un modo concreto y directo el tema de los insumos. Y el insumo de prevención sexual para el VIH es el preservativo. Traigo algunas reflexiones para consideremos en la implementación del proyecto. Aunque el proyecto es regional, cada país define lo que considera más adecuado para su implementación.

El acceso gratuito al preservativo en las escuelas representa un modo efectivo de ofrecer protección a los adolescentes sexualmente activos del embarazo no pla-

neado, infecciones sexualmente transmitidas y VIH. Estudios científicos muestran que la disponibilidad del preservativo en las escuelas no aumenta la frecuencia sexual de los jóvenes, pero sí aumenta la tasa del uso, significando reducción efectiva de ocurrencia de enfermedades de transmisión sexual y también de gravidez no planificada y seguramente de abortos. Es un tema importante para reflexionar: cuando se discute el tema preservativo y su disponibilidad en las escuelas no es verdad que estaremos promoviendo sexo en exceso.

Razones que posibilitan el acceso al preservativo evidencian un importante mensaje de que la sociedad ha optado por la protección contra enfermedades, embarazo no planificado y el aborto.

Hay una polémica en los Estados Unidos, desde el gobierno de George Bush, acerca de la abstinencia y la fidelidad. Hay varios análisis, inclusive uno oficial del Congreso estadounidense sobre la eficacia o ineficacia de ese enfoque. Acá traemos algunos estudios, que demuestran algunos hallazgos interesantes. Según estos estudios, recién difundidos por el Congreso, la educación sexual dirigida a la abstinencia, sorprendentemente, no interrumpe o retarda la actividad sexual de los adolescentes sometidos a esa orientación. La verdad es que promueve la necesidad o la búsqueda de lo desconocido, de lo prohibido y crea un efecto inverso. Investigadores acompañaron a 2.000 niñas y niños desde la enseñanza fundamental hasta el secundario. El 60% fueron sometidos a la educación sexual dirigida a la abstinencia y los demás fueron definidos como grupo sin intervención. Al final del estudio, se constató que los miembros de ambos grupos tuvieron su primera relación sexual con el mismo promedio de edad y que apenas 23% informaron usar preservativo. Este dato es preocupante: hubo baja protección tanto en el grupo que no recibió información, como el que recibió

información sobre la abstinencia. El estudio concluye que los adolescentes practican el sexo aunque los educadores los orienten y estimulen en otra dirección.

Evaluando en los programas del gobierno estadounidense, donde el tema de la abstinencia y el tema de condones prácticamente es una prohibición, se verificó que ningún programa que propuso la abstinencia hasta el casamiento demostró impacto positivo. Un estudio en el estado de Minnesota reveló que estudiantes sometidos al programa de abstinencia sexual se tornaron sexualmente activos más temprano y usaron métodos anticonceptivos menos frecuentemente. Comparado con los estudiantes de períodos anteriores que no fueron sometidos a ese tipo de programa se verificó que la intervención volcada hacia la abstinencia en las escuelas para los jóvenes y adolescentes logra exactamente lo opuesto a lo que pretenden los que plantean esta propuesta.

En esos estudios se concluyó que el acceso al preservativo en las escuelas no aumenta las tasas de actividad sexual de los alumnos, pero sí resulta significativo el incremento del uso del preservativo. Otro estudio, con 13.000 estudiantes de Nueva York y Chicago mostró un efecto de protección de 40% y para los participantes de alto riesgo casi el doble de protección. Por lo tanto la preocupación por el acceso al preservativo en las escuelas es totalmente infundada.

Traigo este mensaje para la reflexión, para que tomemos en cuenta ese aspecto científico de los investigaciones y para que pongamos en práctica lo que plantea el proyecto regional acerca de decisión local a partir de un proceso de discusión local con los maestros, padres, directores de escuelas y la comunidad para que, efectivamente, se implemente algo en el contenido de educación sexual a fin de que logremos una preparación de la gente en la prevención de VIH-SIDA y hacia su control.

Educación y ciudadanía



Conferencista: Prof. Oruam Barboza¹

Vamos a referirnos a la democracia, porque democracia está unida al tipo de ciudadanía que podemos pensar. Y, por supuesto, otro tema de referencia por el ámbito en el que estamos es la educación, sobre el cual haré también alguna consideración.

Con respecto a la democracia normalmente se manejan, en un mecanismo simplificador pero que es útil para comprender, tres grandes propuestas de democracia. En primer lugar tenemos la que llamamos representativa, la democracia de corte liberal, que acompañó el proceso de constitución de los estados modernos y cuya característica fundamental es que los ciudadanos son convocados en forma periódica a ejercer el derecho al voto. Esa es prácticamente toda la actividad que se le pide a un ciudadano en una república organizada con un sistema republicano representativo. Se supone que racionalmente el ciudadano evalúa los resultados de los gobiernos anteriores, evalúa las propuestas de las distintas organizaciones y partidos políticos y racionalmente elige la mejor opción según sus intereses.

El segundo tipo de democracia es la democracia directa, tiene más que nada un origen antiguo, especialmente de la cultura griega, pero en las sociedades modernas representa una curiosidad académica. En ella las personas no tienen representantes, los gobernantes o administradores son meros ejecutores de las órdenes directas que realiza el pueblo, de alguna forma reunido y

1. Director ejecutivo de la Dirección General de Formación y Perfeccionamiento Docente.

convocado periódicamente para tomar posición sobre los grandes temas nacionales y particulares de los lugares donde viven.

Digo curiosidad académica porque en este momento es difícil pensar y construir una democracia de participación directa tal cual fue pensada en los tiempos de la Grecia clásica, por ejemplo, en Atenas, y que como bien sabemos estaba solamente referida a los ciudadanos, que eran una pequeña minoría de los habitantes de una *polis*, pero que en tanto ciudadanos podían participar directamente en la definición de los temas que interesaban a la *polis*.

Por último y más recientemente, ha aparecido una propuesta de democracia que se llama procedimental, donde el centro está en la idea de la participación de los ciudadanos en espacios públicos. Y hay una diferenciación entre el espacio público que pertenece a la vida de los ciudadanos y el espacio político que es un espacio especializado donde se le da forma jurídica a los grandes temas que emergen de los espacios sociales, de los espacios de la comunidad. ¿Qué quiere decir esto? Que hay un sistema político especializado capaz de construir en un lenguaje jurídico, que sea común a toda la sociedad, aquellas normas que regulan la actividad de esa sociedad. Pero el origen de esas normas, si la democracia procedimental se ejecuta adecuadamente, proviene de las tematizaciones que hace la población en los espacios públicos y que mediante mecanismos continuos puede elevar a las representaciones políticas para que se incorporen a la agenda política. Esto quiere decir que no es exactamente la democracia representativa tal cual la concebía el modelo liberal. Porque en ese caso el poder de iniciativa lo tienen los representantes interpretando la opinión de la ciudadanía. En la democracia procedimental en realidad la clase política, el sector político especializado, existente y necesario, lo que hace es recibir las tematizaciones que surgen de

los espacios públicos, los proyecta hacia el debate político y los determina como normas. Es una diferencia bien importante en cuanto al sistema de funcionamiento de estos tipos de democracia.

Una aclaración, la democracia procedimental que tiene, sin duda, una raíz en la escuela crítica de Frankfurt, de mediados del siglo XX, diferenció claramente lo que sería la moral y el proceso por el cual aspectos sustantivos de la moral se van transformando en normas de derecho. Y después los rasgos de las éticas particulares que hacen opciones sobre formas de vida buena. Esto significa que las sociedades enteras siempre están regidas por algún tipo de orden moral que es el que orienta a los ciudadanos, a las personas para la resolución de los conflictos que cotidianamente se presentan. Hay algunos principios, juicios, normas morales que establecen los criterios por los cuales debemos resolver correctamente aquellas situaciones de conflictos de interés. Pero hay algunas normas, algunos principios que por su desarrollo histórico, por su consolidación como elementos clave para la convivencia son extraídos del debate moral y se transforman en normas jurídicas, porque eso les da una estabilidad, les da una permanencia y los saca de la densidad del debate moral, porque no se puede estar en cada circunstancia rediscutiendo cada uno de los elementos que ya la sociedad tiene asumidos como válidos.

Ese sería el primer aspecto, una moral que está en la base de las normativas y los juicios que rigen los criterios de accionar correcto de los ciudadanos y que algunos de ellos están excluidos del debate y transformados en normas jurídicas. Pero por debajo de esos grandes criterios, que son los que definen las normas generales y los principios que la comunidad ha elaborado históricamente, porque esta concepción elimina, por ejemplo, que la moral tiene un origen divino, que tiene un proceso

trascendente, deviene de entelequias metafísicas trascendentes que son las que después -a determinada altura- los ciudadanos pueden acceder mediante procesos de racionalización, sino que parten de los procesos históricos, se van incorporando y desarrollando en los propios procesos históricos de la civilización. Es decir que las normas morales y las normas jurídicas que devienen de ellas tienen fundamentación lógica, tienen una fundamentación racional, se pueden argumentar, no hay que asumirlas como principios *a priori*, ni desde lo teológico, ni de lo deontológico, de un deber que se establece previamente a la propia vida del individuo.

Respetando los principios establecidos por esas normas -que son las claves para la convivencia de una sociedad- las personas pueden hacer opciones diferentes desde el punto de vista religioso, filosófico, político, sexual y de toda índole, siempre y cuando no se enfrenten ni se contradigan aquellas normas morales ya establecidas y hasta positivadas en el derecho que son las que rigen en forma general la vida de una comunidad.

Este proceso de normalización o positivización de algunas normas morales vivió dos grandes etapas, una con la conformación de las ciudadanía modernas en el siglo XIX y XX que derivó en lo que se llamó la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, que fue el origen de los estados modernos y que de alguna forma sustentó un nuevo proceso de transformación que llevó a las democracias liberales del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

Más adelante, y estoy salteando algo que después retomaremos, una nueva instancia se abre en el siglo XXI cuando esas normas que se fueron construyendo históricamente y que podemos argumentar con buenas razones en cuanto a su validez, hoy en día están normalizadas, positivadas en los dere-

chos humanos, en la declaración universal de derechos humanos. De la misma forma que el siglo XX construyó la nacionalidad a partir de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, el siglo XXI construye la ciudadanía universal a partir de los derechos humanos tal cual están explicadas en la declaración del año de 1948 realizada por las Naciones Unidas.

La nación que surge en el siglo XIX tiene dos características, para reseñar con respecto al tipo de ciudadanía que implica esa estructura que surge en el siglo XIX, XVIII y en los estados modernos.

El concepto de nación es un concepto que abarca a todas las personas que por alguna razón viven dentro de un territorio, o tienen una identidad común. Digo esto porque los dos procesos de construcción de la nación fueron, o bien la unidad territorial de ciertos espacios geográficos que por proximidad fueron constituyéndose, asociándose y transformando externamente fronteras con respecto a otros, o si no procesos en los cuales ciertas poblaciones identificaron rasgos culturales comunes y transformaron sus naciones basados en el principio de identidad de la lengua o de la cultura. Son dos procesos distintos, pero que llevan hacia la conformación de los estados nacionales y con consecuencias distintas. Solamente observemos qué puede significar en una nación que se constituye a partir de la identidad de raza o cultura con respecto a la alteridad, al otro, al diferente, quien pasa a ser alguien distinto, alguien que tiene una cultura distinta, una raza distinta, que tiene una lengua distinta, por lo tanto no se le incluye como a un igual, es el diferente. Hay naciones que se constituyeron de esa forma y como caso paradigmático podemos mencionar el caso de Alemania. Fue un caso paradigmático que terminó en un nacionalismo acendrado y con las consecuencias que todos conocemos en el siglo XX. El Estado, por su parte, esa

nación que se constituye en el siglo XIX es parte de un proceso de desarrollo de los derechos naturales. Se considera que el derecho de los hombres ya no deviene ni de la gracia divina ni del otorgamiento de la monarquía, por lo tanto es parte de un proceso de desarrollo natural. Y la nación, por cualquiera de los dos mecanismos, garantiza a sus nacionales esos derechos que están establecidos en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, que surge de la Revolución Francesa y que es la declaración paradigmática.

El Estado, por su lado, es el que tiene la otra función: debe garantizar el orden. Más que ser un concepto abarcativo que establece que todos los nacionales tienen los mismos derechos, el Estado cumple -y con perdón de los psicólogos y psiquiatras que están acá y que pueden saber de esto mucho más que yo- la función paterna de establecer los límites. Por eso el Estado se funda sobre la idea de contrato. El Estado liberal se funda sobre la idea de contrato que establece derechos y obligaciones. Ya no es el otorgamiento de derechos por el simple hecho de ser con-nacional, sino que ahora hay que establecer un disciplinamiento a esa conducta, porque el Estado tiene que garantizar el ejercicio de los derechos, pero también tiene que garantizar el cumplimiento de los deberes para que el ejercicio de los derechos de todos sea posible.

Ese fue un poco el proceso de consolidación y construcción a través de los dos conceptos, Estado, nación –la madre, el padre, según algunos enfoques psicoanalíticos– que llevó a la construcción de un tipo de ciudadanía durante el siglo XIX y comienzos del siglo XX. Pero estas circunstancias han cambiado, en el siglo XXI las necesidades económicas, recordemos que aquel comienzo en el siglo XVIII y XIX llevó a los estados nacionales liberales se hizo en el marco de una lucha de la burguesía industrial en plena fase de desarrollo por

consolidar espacios nacionales donde tener sus bases de operación, sus bases de acción política y económica, a efectos de expandirse hacia un mercado incluso internacional, consolidar el mercado interno y expandirse al mercado internacional, necesitaban esas bases seguras, por eso consolidan los estados nacionales dentro de estos criterios.

Pero en el siglo XXI estas variables, estos contornos, estas coordenadas están cambiando. Las necesidades de la burguesía cambiaron. Estamos en un mundo en donde el proceso que realmente se plantea es el de la globalización. No debemos ocultar, ni debemos negar que los procesos de internacionalización, globalización surgen a partir de una propuesta económica desde el capital en los países desarrollados. No es un proceso de integración, inicialmente de orden cultural o de orden social, es en primera instancia de orden económico. Esa globalización económica que es visible y que nos está llevando a un nuevo concepto de ciudadanía tiene dos posibilidades en pugna sobre las cuales los educadores y los ciudadanos hoy tenemos que resolver.

En primer lugar, esa nueva integración a un orden mundial de alguna manera implica un tipo de ciudadanía basada esencialmente en el consumidor. Porque la unificación económica, la globalización de la perspectiva económica implica integrar a los individuos al mercado. La condición que los identifica, que los pro forma es ser consumidores. Los derechos por lo tanto que están asociados a los consumidores son los relativos al acceso a los bienes. Esa es la libertad, o el principio, la declaración de los derechos de esos ciudadanos consumidores, el de acceso a los bienes que pueden satisfacer sus necesidades. Por lo tanto toda la organización, política, económica y social debe tender a organizar, nacional e internacionalmente, sistemas que garanticen la libertad de movimiento de capitales, de bienes, de servicios, de mano de obra para que se produzca lo

que está definido como la esencia del ciudadano del siglo XXI, la globalización, el acceso al mercado y al consumo.

Esa es una perspectiva. La otra perspectiva es pensar una ciudadanía mundial en base a los derechos humanos. De la misma forma que dijimos que en el siglo XIX los estados nacionales se construyeron sobre la base de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, podemos pensar una mundialización, que son dos términos que a veces se manejan con sentidos semánticos distintos. Globalización como el sistema organizado desde las grandes corporaciones y mundialización como un sistema de origen más social, cultural y político. Podemos pensar en una mundialización con la construcción de una ciudadanía cimentada en la declaración de los derechos humanos, ahí está, la misma base de constitución de una ciudadanía que tuvo en el siglo XIX los derechos del hombre y el ciudadano, sólo que aquella correspondió a una etapa histórica que está superada y que en este momento nos impone repensar la ciudadanía desde otra perspectiva.

¿Qué implica la primera de estas dos posibilidades, la de la globalización y la definición del ciudadano como un consumidor? Implica, en primer lugar, la hegemonía de los países ricos, que son los que producen, manejan los mercados, definen los intereses globalizados y son los que organizan la forma de vida y los gustos mediante el marketing, definen todo lo que sería esa ciudadanía del consumidor. Pero tiene una consecuencia peor, que es la exclusión. Porque la integración al mercado es de aquellos que, por alguna razón, están posibilitados a ingresar en ese mercado de consumo. Quienes no están posibilitados, porque sus recursos o situaciones no se lo permiten, son excluidos. Para ellos no hay una política de desarrollo e integración plena al mercado en las mismas condiciones que los demás consumidores, para ellos hay

políticas focalizadas de pobreza. Políticas de contención de las situaciones de pobreza extrema que pueden llevar simplemente a evitar colapsos, enfrentamientos, como los que estamos viendo que emergen continuamente en los países del Tercer Mundo desde las zonas más marginadas, menos visibles, para este tipo de sistema.

La segunda opción es la de definir a la ciudadanía desde la perspectiva de la aceptación y la integración de los derechos humanos como forma de construcción de ciudadanía. ¿Qué implicaría? En primer lugar un cambio radical respecto a la economía de mercado y a los elementos sustanciales que la conforman. Implicaría ponderar, en primer lugar, la justicia social. Hay una definición integral de hombre que son todos los artículos que están en la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, de los derechos humanos del año 1948, hay toda una definición de las distintas características y qué conforma la integridad de una vida. Y esa integridad es la que se necesita para cumplirse el principio de justicia social. Algunos autores como Adela Cortina han dicho que los derechos en general y los derechos en particular han vivido varias generaciones, por lo menos ella identifica tres. La primera es la que deriva de la construcción del primer tipo de ciudadanía que era la libertad liberal. Para los liberales en general, su primer principio, principio rector en cualquier postura o en cualquier concepción ética liberal, es el principio de libertad. La segunda generación de derechos, que comienza incluso en el siglo XIX y se desarrolla en el siglo XX, con las luchas sociales de los sectores de izquierda y los sectores trabajadores, incorpora el derecho a la justicia social. Una segunda generación de derechos relativos no solamente a la libertad, porque la libertad es un término que no dice en el fondo lo que realmente las personas pueden hacer con sus vidas. Decir que una persona es libre, si no tiene los recursos

que hacen posible y eficaz la libertad, que permitan realizar planes de vida razonables y llevarlos a cabo, si esa persona no tiene ese derecho es muy difícil que podamos asumir que estamos frente a una persona libre en el sentido pleno de la palabra. Es formalmente libre porque tiene igualdad de derechos, pero no es real, sustantivamente libre porque no puede vivir como quisiera o como los cánones actuales de calidad de vida lo determinan.

Y, por supuesto, la tercera generación de derechos –Adela Cortina habla de solidaridad– yo la situo en la solidaridad de aceptar las diferencias. Los derechos humanos son principios comunes y que todos deben respetar porque ya están fuera del debate, están fuera de la densidad moral del debate cotidiano y nadie puede negar a otro su derecho a una identidad, a los medios necesarios para la vida y a todos esos enunciados que tienen los derechos humanos. Entonces debajo de esa aceptación aparecen las diferencias que decíamos al principio, deben ser aceptadas como diversidad. E incluso este es el único mecanismo que garantiza el respeto de la diversidad. Porque si nosotros partimos de posturas de moralidad densa de quienes no aceptan los derechos humanos, sino que aceptan su propia óptica de la vida buena como único principio válido, están obligados o se sienten obligados a intervenir sobre aquellos que no tienen los mismos principios de vida buena porque son los equivocados, los malos, los que piensan distinto, los que no conocen la libertad o la justicia o la religión verdadera.

La única forma de construir un mundo donde se respeten la dignidad de las personas y las diferencias es partiendo de esta concepción de los derechos humanos y autorizar, permitir, aceptar profundamente que las diferencias de vida y las opciones de vida buena deben ser asumidas por todas las personas, siempre y cuando no violenten los principios de los derechos humanos, única

razón por la cual toda la comunidad internacional estaría obligada a intervenir para restablecer la validez de esos principios, pero no en los otros, en las opciones de vida buena. Nadie tiene derecho a intervenir sobre la vida de una persona ni de un país para dirigirlo hacia sus concepciones de vida buena, sobre todo si ellos son respetuosos con los derechos humanos. Este es el nuevo concepto de ciudadanía que –creo– se nos presenta como alternativa frente a lo que sería la ciudadanía del siglo XIX.

Por último: cómo insertamos educación acá. Creo que en primer lugar los educadores debemos decidir de qué lado de las dos propuestas queremos estar. Si vamos a defender una visión de ciudadano como consumidor nos orientaremos a desarrollar al máximo sus competencias competitivas para lograr el máximo de consumo personal para que eso le haga feliz, o debemos optar por el desarrollo de una ciudadanía basada en los derechos humanos y el respeto a la diversidad como complemento necesario de los derechos humanos.

De acuerdo a lo que vine diciendo, obviamente que mi opción sería optar por un educador comprometido con la defensa de los derechos humanos y con el respeto de las diversidades de vida buena a partir del respeto de los derechos humanos. Lo repito muchas veces porque no quiero que se confunda que la diversidad de opciones de vida buena implica pasar por encima de los derechos humanos. Por ejemplo la pobreza, la exclusión, la miseria, no son opciones de vida buena, son una injusticia, están en el plano de los derechos humanos. No cumplir con ellos es no ser respetuosos con los derechos que están consagrados de la dignidad de todas las personas en cualquier parte. No es una opción de vida buena que podemos decir, bueno, el pobre opta por ser pobre, por lo tanto no es mi problema. No, es una injusticia, está en el primer plano, está en el plano de los derechos humanos que deben

cumplirse necesariamente en todas partes del mundo. Lo que sí debemos respetar es si quiere ser cristiano, judío, si quiere dedicarse al candomblé o quiere ser ateo. Esas son opciones de vida buena que tenemos que respetar. O si quiere hacer distintas opciones sexuales también se las tenemos que respetar, porque son opciones de vida buena. Pero eso es el otro plano que sí es de opción; la pobreza no es una opción. Sería una opción si todas las personas hubieran tenido, desde el comienzo, las mismas posibilidades y hubieran optado por alguna decisión moral o filosófica; renunciar a esos bienes para dedicarse a una vida de asceta como pasó en determinados momentos de la historia. Pero esa no es la situación de los niños que nacen en los cantegriles, no han tenido todos los recursos para optar por la vida de asceta o la vida de pobreza, están obligados y condicionados por un mundo que los ha llevado a esa situación. Eso es injusticia, no es opción. Por lo tanto el deber del docente es asumir posición respecto a ese problema.

Como se ha hablado últimamente de los temas de ética docente, en la última parte de esto y referido a la docencia, a la educación, quería conectar con alguno de estos aspectos que veníamos hablando. No soy muy partidario de los códigos de ética docente, porque son códigos muy detallados que normalizan demasiado y le dan rigidez a la riqueza que tiene la vida académica y la vida de los alumnos, la diversidad en la cual nos encontramos en las aulas. Creo que por eso es una de las pocas profesiones que no pudo desarrollar coherentemente un código de ética como lo tiene la medicina, la bioética y otras profesiones, pero la docencia creo que no. Pero podemos lograr algún acuerdo de lo que podría ser una ética mínima basada en principios de superior jerarquía que deberían regir la vida de los docentes en el aula y en sus prácticas con sus alumnos y con sus colegas. El primer principio, que ya está referido y repetido muchas veces y

que lo reitero ahora en este contexto, es el principio de justicia. Los docentes tenemos un compromiso de tematizar la pobreza y demostrar que sus causas son injustas. Porque si los derechos humanos muestran que todos somos iguales y tenemos la misma dignidad y por lo tanto deberíamos tener los mismos derechos a una vida digna, si hay personas que no tienen el deber, si los derechos humanos están asumidos como principios que se nos imponen y nos obligan a defenderlos, es tematizar la pobreza y la injusticia de las causas ésta. Ese es el primer acto y aquí me estoy afiliando a la pedagogía de Paulo Freire.

El segundo principio que debería organizar una ética mínima del docente sería el principio de solidaridad. ¿A qué le llamo principio de solidaridad en este contexto? Dijimos que la democracia debe ser procedimental. Que la democracia procedimental implica que el ciudadano participe de los espacios públicos con los discursos, que tengan en esos lugares derecho a la palabra, que pueda tematizar sus problemas y hacerlos visibles ante la opinión pública. Pero los marginados no tienen palabra, no tienen acceso a la palabra ni tienen acceso a los espacios donde esa palabra podía ser escuchada para ser tematizada. Por eso el principio de solidaridad es un principio de comprometerse con la palabra de los silenciados, hablar por ellos si es necesario, ayudarlos a tomar la palabra para que la democracia sea realmente una democracia plena, para los silenciados, los invisibles, como decía aquel narcotraficante que estaba en una cárcel de Brasil: Nosotros no éramos visibles, pero ahora tenemos armas, nos defendemos y nos hemos hecho visibles de golpe. A los marginados si no tienen uso de la palabra, si no tienen acceso a formas democráticas de participación y de apoyo, la visibilidad que les queda para reivindicar sus derechos y los derechos a la vida es esta otra, la violencia, porque sino no son visibles y siguen siendo ignorados.

Y por último el principio de imparcialidad, que habla de la tolerancia y el respeto por las opciones de buena vida que tengan los demás. El docente puede tener su propia opción de vida buena, pero no es la que debe transmitir en su clase. Su defensa debe ser de los principios de los derechos humanos, pero no de las opciones de buena vida, ahí tiene que convivir con todas y crear una cultura de tolerancia y respeto por todas las opciones de vida buena que se den dentro de un aula. Ese es el principio de imparcialidad. Y acá estoy parafraseando alguno de los principios de la justicia que están establecidos en ciertos códigos de bioética. Por supuesto que estos tres grandes principios que para mí organizan la práctica del do-

cente para un nuevo concepto de ciudadanía y democracia no agotan todos los deberes del docente. Tenemos los principios, pero después vienen las normas y hasta los juicios concretos que los docentes deben hacer frente a situaciones determinadas ante sus alumnos y encontrar mecanismos didácticos que faciliten las relaciones y vínculos. El docente debe respetar a sus alumnos, debe reconocer la comunidad en la que viven y los problemas que de ella devienen. Estos son también deberes de un docente. Pero los principios sustanciales son los que me parece que deben regir como grandes principios las conductas de los docentes, relacionados con ética, ciudadanía y democracia.

Resignificando la profesionalización docente



Conferencista: Prof . Elsa Gatti¹

En el marco de este panel inaugural del Seminario-Taller “Incorporación formal de la educación sexual en el sistema educativo público”, entiendo que este proyecto, junto a la incorporación de la historia reciente son quizá las dos definiciones de política educativa más relevantes de esta Administración. Lo son en la medida en que suponen la superación de viejos paradigmas y la asunción del ser en formación. Ser con una historia personal y colectiva que lo conforma, aunque no lo sobredetermina, y con una multidimensionalidad y complejidad que no lo reduce a ser un ente que piensa, un ser meramente racional, sino un ser con una complejidad de dimensiones que nuestro sistema educativo ha escamoteado durante largo tiempo. Creo, entonces, que estas dos medidas adoptadas en los últimos tiempos, de incorporación, repito, de la historia reciente en los programas de estudio y ahora de incorporación de la sexualidad también en los programas formales, hacen a la definición de políticas de identidad realmente relevantes.

En segundo lugar, me resulta placentero participar porque entiendo que este seminario apuesta a la profesionalización docente como eje estructural de la transformación educativa. Como dice el título de la ponencia que a mí se me solicitó, resignificando la profesionalización docente. La expresión profesionalización docente fue un *leit motiv* en las reformas de la década de los noventa. Pero el discurso de la reforma asi-

1. Directora del Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de la Dirección de Formación Docente.

milaba profesionalización con capacitación continua. En los últimos tiempos algunas medidas administrativas tomadas respecto al lugar de la profesionalización, sobre todo del perfeccionamiento docente son bastante simbólicas respecto al cambio de paradigma. En primer lugar la sustitución del área de capacitación por una subdirección que constituye un área dentro de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, el área precisamente de perfeccionamiento y estudios superiores. Y como último paso, quizá, de ese proceso de cambio de paradigma, en lo que tiene que ver con medidas simbólicas, está el cambio de nombre del CECAP por Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores. Considero que esto es más que un cambio de nombre, implica resignificar la profesionalización, dejar de pensarla como mera capacitación y empezar a pensarla como un proceso de formación en profundidad. Que estamos tratando, desde la subdirección que ocupo, de perfilar, de definir en un programa sostenido de perfeccionamiento y posgrados.

Lo primero que quiero plantear es que, para mí, la profesionalización docente no puede ser sinónimo de capacitación y además no puede ser continua. Pero no es casual que en la década de los noventa se hablara tanto de capacitación continua. Se observa que en las sociedades de control que sucedieron a las sociedades de encierro o disciplinarias descritas por Foucault, la fábrica –como modelo de producción y paradigma de organización– fue sustituida por la empresa cuyo discurso y práctica nos atraviesa a todos como un gas y nos conforma sin que a menudo seamos conscientes de ello. Y bien, en la lógica de la empresa, el control de las personas es menos visible pero más continuo. Por eso la escuela, el hospital, la cárcel van siendo sustituidas por lo que Foucault llama ultrarrápidas de control al aire libre. La capacitación hoy es, en ese sentido, un instrumento de control social, por eso es a corto plazo y de rotación rápi-

da. Pero también continua, porque –como dice Foucault– en las sociedades de control nunca nada se termina. El individuo está sometido constantemente a una exigencia de actividad y de rendimiento que se traduce en que hay que estar reciclándose continuamente. Mariano Nadorosky lo decía muy gráficamente cuando señalaba que permanentemente te dicen: Aprovechá, recicláte, convertíte, hacé convenios y buscá sponsors que se acaba el mundo y, sobre todo, no mires para atrás que no hay pasado, no hay historia, no hay leyes más que las de la oferta y la demanda. Esta sed de capacitación tiene como características el ser un proceso inducido desde afuera. De ahí que los capacitadores son, en su mayoría, expertos, no necesariamente docentes que enseñan cómo hacer bien las cosas. La pedagogía del cómo sustituye entonces a la pedagogía de qué y del para qué. Cuando hablamos de concebir a la profesionalización como un proceso de formación permanente pero no de capacitación continua, decimos que estamos proponiendo un cambio de modelo en la profesionalización. Sería el pasar de lo que Foucault llama un modelo centrado en las adquisiciones, adquisiciones de conocimientos, de destrezas, de habilidades, a un modelo centrado en el proceso de autoformación y en el análisis de situaciones concretas a las que se ve enfrentado en el día a día el docente.

Históricamente el modelo centrado en las adquisiciones fue prevalente en nuestro medio. Diría que desde antes de la reforma, profesionalizarse significaba adquirir más conocimientos o nuevas destrezas. Esto se volvió especialmente fuerte durante la reforma en la medida en que se nos estaban ofreciendo esos cursos de capacitación en los que distintos expertos nos aseguraban el éxito en nuestra tarea docente en la medida que incorporábamos nuevas destrezas. Pero, reitero, la raíz de este modelo de formación centrado en las adquisiciones viene de más lejos, entronca en la historia

de la modernidad y, sobre todo, en nuestro medio con toda la influencia del positivismo en la constitución de nuestros sistemas educativos nacionales.

Hoy, cuando estamos tratando de resignificar la formación docente, decimos que no basta con adquirir esas destrezas, que es necesario pasar de lo que Ferri llama el nivel técnico de la formación, que sería el de la adquisición de destrezas a nivel praxiológico. Esto supone por lo menos dos cosas, primero rescatar el valor de la teoría en la formación y perfeccionamiento docente. En segundo lugar, rescatar el valor de la historia personal del docente como un continuo en el que se insertan las nuevas habilidades que va adquiriendo. Una historia que hace a los modelos de aprendizaje que él incorporó a lo largo de su vida, que hace a las distintas influencias que tuvo en su trayectoria, y que es imposible que deje de lado a partir de un cursito en el que se le diga cómo debe pararse ante la clase.

Esto que vengo diciendo no es nuevo, las Asambleas Técnico Docentes (ATD) lo han trabajado desde hace muchos años. En 1992 se conformó, dentro de la ATD de Formación Docente una subcomisión de posgrados. Y en el informe que presentó a la Asamblea Nacional del año 1994 esa subcomisión informaba: Esta comisión se propone visualizar y explicar los nudos conceptuales y las posiciones teóricas en las que consideró debería sustentarse una propuesta en relación a la formación y al perfeccionamiento de los formadores de tercer nivel.

Con este punto de partida esta subcomisión asumió posición contraria a una visión instrumentalista de la educación que limitaría sus cometidos a visualizar y proponer soluciones para los problemas que plantea la práctica en el campo que nos ocupa. Esta visión no instrumentalista de lo educativo lleva a una perspectiva no instrumentaliza-

dora, sino crítico-reflexiva de la docencia y de allí a una determinada visión correlativa de la formación docente. De lo anterior se deduce la indispensable necesidad de una sólida formación teórica que logre, antes que nada, problematizar al docente sobre la complejidad de lo educativo y de todo lo que subyace y está implicado en su práctica cotidiana y le permita, a su vez, realizar lúcida y críticamente las opciones técnico-instrumentales que requiere esa práctica cotidiana. La teoría es despreciada en el discurso modernizador de corte pragmático positivista como mera especulación inconducente, reivindicándose, en cambio, el empleo de recetas de probado resultado según parámetros de eficiencia y eficacia acuñadas muchas veces en otros contextos de tiempo y espacio. Desde nuestra perspectiva, en cambio, la formación teórica en la formación docente resulta la dimensión indispensable de reflexión desde la que se puede propiciar el pensamiento autónomo en relación a lo educativo, fundamentando desde la conformación de esquemas referenciales claros en relación a los supuestos de partida, la adopción de una o más líneas determinadas en lo instrumental o la construcción de otras.

En este sentido la profesionalización docente apuntaría, más que a darle a los docentes todas las respuestas, a enseñarse a plantear las preguntas y a buscar colectivamente respuestas que son siempre provisionales. En ese sentido, dice Larrosa, la formación y profesionalización docente es una especie de viaje de desaprendizaje al final del cual el mundo aparece abierto a una nueva lectura.

No se trata, entonces en este seminario y en la concepción de la profesionalización que estamos propiciando, de transmitir recetas de lo que ustedes tendrán que hacer en el aula. Se trata de abrir un espacio de reflexión en el que como seres autónomos, como profesionales críticos, nos planteemos

mos nuevas preguntas frente a las situaciones concretas en las que tendremos que trabajar. Jean hablaba de formar prácticos reflexivos, es decir, un práctico que tiene capacidad de pensar, de reflexionar sobre su acción en todos sus aspectos, y no sólo en los técnicos, sino también en los ideológicos, sociales, psicológicos, es decir todo lo que está en juego en la complejidad de una realidad dada. Esto supone entonces recuperar para el maestro y el profesor su condición de intelectual, pero no de intelectual vigilado como decía Narodosky, sino de intelectual crítico o transformativo o de práctico reflexivo.

Esta línea de pensamiento ha sido reafirmada en el último año en el debate educativo. Si revisamos los documentos que se presentaron al Congreso Nacional de Educación en la Comisión 5 –referida a formación y perfeccionamiento docente– en el librito anaranjado que contiene el resumen de los aportes documentales que se presentaron, leemos: Respecto a las concepciones político-filosóficas las Asambleas Técnico Docentes de los distintos subsistemas coinciden en su rechazo a la orientación instrumentalista del saber hacer, que convierte al docente en un sujeto que aplica. Se argumenta que es un modelo que disocia académicamente separando al que piensa o concibe del que ejecuta o aplica, congelando al docente en una dimensión pasiva de ejecutor de una concepción y organización que le son impuestas a partir de un conjunto de decisiones políticas que lo excluyen. Genera un sesgamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tener que responder al modelo de proceso producto de eficiencia-calidad que reclama resultados inmediatos y cuantificables. Se señala que es un modelo neopositivista que privilegia el desarrollo de competencias en una apuesta a la adaptabilidad y por ende a la reproducción de las prácticas y entendimientos sociales que el *statu quo* requiere. Queda por el camino la formación acadé-

mica propiamente, la construcción de las relaciones dialógicas y educativas que son fundamentales en la formación profesional del futuro docente. Como contrapartida se postula un modelo que rescata las mejores tradiciones pedagógicas humanistas de Uruguay y se insertan los paradigmas críticos, producto de un largo proceso de resistencia frente a los modelos instituidos. Desde esta perspectiva la formación teórica resulta la dimensión indispensable de reflexión desde la que se puede propiciar el pensamiento autónomo en relación a lo educativo, la conformación de esquemas referenciales claros en relación a supuestos de partida, la adopción de una o más líneas determinadas en lo instrumental o la construcción de otras. Ser profesional docente supone entonces una formación acorde a una época y una cultura, el dominio integral teórico y práctico de la profesión, autonomía personal y compromiso ético.

Esta concepción de la formación docente integra, por lo menos, tres dimensiones. La académica promoviendo una relación activa con el saber, incluyendo las ciencias de la educación, los saberes disciplinares de enseñar y la práctica docente como eje vinculante de ambos campos. La socio-profesional estableciendo una relación central con lo público como camino para reconstruir redes de socialización que contrarresten los procesos de fragmentación social a través de una cultura profesional colaborativa, que permita elaborar políticas educativas que respondan a legítimos intereses de una sociedad democrática. Y la ética, centrada en el compromiso y responsabilidad con el hombre, la sociedad y la educación, lo que implica como principio la coherencia entre el pensar y el actuar en la construcción de ciudadanía, de democracia, de conciencias críticas y autónomas, es decir, una actitud laica.

En una palabra, una formación que recupere el saber, saber enseñar, conocer a quién

enseña, en qué medio enseña y para qué enseña. Como se advertirá, esta concepción de la profesionalización hace complejo el campo, supone un nuevo relacionamiento del docente con el campo educativo y con el campo disciplinar, en el cual el docente deja de ser –como decía la maestra argentina María Sáleme– un peón de la cultura para pasar a ser un agente constructor de cultura en la medida en que se convierte en un profesional que investiga su realidad educativa en vistas a la transformación. Sin embargo, María Sáleme dice que lo que en este sentido se puede hacer ya está bastante dicho, lo que se debe hacer, pero el gran problema es qué puede hacerse. Y en ese sentido creo que cuando nos planteamos esa pregunta de qué es se puede hacer, tenemos que plantearnos cuáles son los obstáculos para que esto –que está tan claramente señalado por las ATD desde el año 1992– y reafirmado ahora en el debate educativo pueda realmente traducirse en políticas concretas de profesionalización docente. Por supuesto que hay intereses que se oponen a esta transformación, y esos son los enemigos más visibles. Pero quiero referirme también a los enemigos internos que nos ponen trancas a la hora de aceptar esta nueva concepción y no seguir exigiendo, en definitiva, una profesionalización que se limite a lo que la quiso convertir la reforma, a una capacitación continua. Animarnos a

soñar, animarnos a inventar, porque este camino de la profesionalización es un camino de crecimiento en profundidad en el cual los derroteros no están trazados y los tenemos que construir entre todos.

Dejo por acá esta reflexión, que me gustaría que después se re trabajara en el curso del taller respecto a visualizar este seminario como un pasito en este proceso de resignificación de la profesionalización docente. Tengo la experiencia de otros cursos por ejemplo, el de formación de directores, en el cual se intentaron también hacer algunos cambios en esta dimensión y donde la gente que ha participado señaló como lo más valioso el rescate de la autonomía profesional como un eje estructurante de la formación. Sobre el último punto, querría decir que pensar la profesionalización en esta dimensión supone también un marco institucional que la habilite y que, por lo tanto, como dice el doctor Ares Pons, los profesionales en los distintos campos se forman en general en Universidades y no en otras instituciones de nivel terciario. Por lo tanto, el reclamo de que la formalización y profesionalización docente se inscriban en un marco institucional universitario que habilite la conjunción de las tres dimensiones clásicas de la Universidad occidental me parece ineludible para lograr este objetivo.

Apuntes para comprender la significación de la sexualidad humana



Conferencista: Dr. Marcelo Viñar¹

No vengo como experto o especialista, sino porque el diálogo entre disciplinas y el cotejo de situaciones es lo que enriquece y legitima eso que llamamos conocimiento.

Para comenzar, una particularidad del tema que vamos a exponer. En general el acto educativo transfiere conocimientos del que sabe hacia el que ignora. Lo peculiar de mi tema, es que todo lo que voy a decirles, todo lo que pueda decirles, tiene ya en todos ustedes un saber experiencial previo. Por lo tanto mi tarea de hoy, mucho más que explicarles, es implicarlos en una reflexión y un debate.

Es un saber sobre las sensaciones del cuerpo, de lo que tiene relación al placer, incluso con la emoción estética. Un saber lleno de curiosidades y tentaciones, también de temores, de ascos y prohibiciones, que arrastramos desde que tenemos memoria o conciencia de nosotros mismos. Es un saber que existe desde los albores de nuestra vida psíquica, desde los comienzos. Que concierne más a lo que nuestra cultura llama afecto o experiencia vivencial que al tono intelectual del conocimiento ordinario.

Es un saber a la vez buscado y temido; la curiosidad sexual es una fuerza irresistible pero llena de resistencia, en ello radica la naturaleza paradójica de nuestro tema. Una postura adecuada del adulto es acoger estas contradicciones, no sofocar ni fomentar esa curiosidad, pero estar disponible a acompa-

1. Psicoanalista, ex docente de la Facultad de Medicina. Asesor del Codicen en la Comisión de Convivencia Saludable.

ñarla y sostenerla sin huir, sin temor. Es un aprendizaje diferente al de la gramática o aritmética, que son metódicos y graduales. El aprendizaje de lo sexual, si me permiten una metáfora un poco exagerada, es como el terremoto o el Tsunami, todo está calmo y sereno y súbitamente irrumpe algo que invade y descontrola, (pero por suerte no mata). Eso que nos descentra es la pulsión sexual, que opera desde que tenemos recuerdo hasta poco antes de morir, aunque hay tiempos de intensificación que vale la pena mencionar y que nos detengamos. Pero antes quiero volver a la naturaleza de ese saber diferente a la información, de ese aprendizaje que sigue caminos e itinerarios diferentes a cuando aprendemos a leer o escribir, o memorizamos el Himno, o la canción de la bandera. Con Barrán diríamos que es algo bárbaro o salvaje que se adapta

“El término que mejor se acopla al de sexualidad no es el de pecado, sino el de amor; las fronteras entre amor tierno y erótico son tenues y borrosas”

mal al disciplinamiento. No sabemos si es un saber innato, o si viene de la experiencia o de la educación, pero sí sabemos que hay una sexualidad infantil, que la invención de que la sexualidad comienza con la pubertad es un cuento que el occidente judeocristiano se hizo durante siglos, pero es un cuento chino. La curiosidad y la indagatoria sobre lo sexual puede constatarla toda madre no prejuiciosa, todo padre y todo adulto que comparta y observe la intimidad de un niño. Una de las dificultades para procesar el desarrollo de la sexualidad humana radica justamente en el hecho de que el apetito, el anhelo irrumpe antes, mucho antes, de que el sujeto en desarrollo tenga los recursos físicos y mentales para resolver adecuadamente esas sensaciones o excitaciones que lo solicitan, y a veces lo asedian o lo

invaden. Más bien ha sido tarea del siglo XX la de interrogarse sobre el origen y las causas del por qué el mito de que no hay sexualidad infantil, tuvo en la historia de Occidente tanta fuerza y persistencia... Y lo sigue teniendo en algunos sectores. ¿Por qué la idea de sexualidad estuvo siempre asociada a la de pecado? Degradación, descomposición y es casi indigno –o malavenido– considerarla como una dimensión valiosa de la existencia humana, personal y colectiva y que el término que mejor se acopla al de sexualidad no es el de pecado sino el de amor, que las fronteras entre amor tierno y amor erótico, son fronteras tenues y borrosas.

Hoy día, un sector (que esperamos mayoritario y casi unánime) de la humanidad considera que la sexualidad no está solo asociada y subordinada a la función reproductiva (a la perpetuación de la especie) sino que la vida erótica es autónoma y se legitima por sí misma, para concluir en algo tan obvio como que el derecho al placer es tan legítimo como cualquier otro derecho humano.

- Hay cambios *tecnológicos*, como el descubrimiento de la fisiología reproductiva y los anticonceptivos;
- hay también cambios *simbólicos (o de mentalidad)*: la *emancipación femenina* y el *cuestionamiento del dogma de lo sexual como pecado*.

Estos son logros y conquistas de la modernidad, contra prejuicios atávicos y arbitrarios.

Sin embargo, no nos quedemos en afirmaciones simples y obvias, no eludamos las dificultades, ya que sabemos que en la vida erótica, en las pasiones, se condensa lo mejor y lo peor de la existencia humana como combate y como riesgo. Que los límites borrosos entre el amor casto y el erotismo plantean a lo largo de la existencia de cada

quien encrucijadas difíciles de resolver: la violencia del incesto, la del adulterio, la de la perversión, son hitos a los que la mayoría de los humanos nos vemos confrontados en algún momento de la vida. Conflictos para los que no tenemos la solución óptima, sino que solo podemos aspirar a la menos mala, la que comporte consecuencias menos devastadoras para sí mismo o para los otros. En esos momentos difíciles estamos solos. Podemos recurrir al amigo, al consejero, al cura, al rabino o al psicoanalista, podemos ser sumisos o transgresores del mandato social, o religioso, o jurídico, o laico; podemos adaptarnos o rebelarnos contra la moral convencional o a las costumbres prevalentes, pero en la decisión absolutamente solos y lo único que es exigible es un sujeto crítico, responsable de sus actos y de su ética; que escape a la caricatura del pelele sumiso o del rebelde sin causa.

Tengo claro que mi tarea hoy no es contarles mis cuitas de psicoanalista, que pasa buena parte de su vida metido en los laberintos de la vida erótica, sino hablarles de la función de educador, que todos lo somos –aficionados o profesionales–, ya que el objeto de preocupación son aquí los niños y los adolescentes.

Pero si elegí este rodeo de partir de nosotros, los adultos, de nuestras cualidades, de nuestras virtudes y miserias, es porque pienso que lo que damos y transmitimos es lo que somos, en nuestros valores y convicciones, pero también en nuestras contradicciones, conflictos y censuras. Y que la educación sexual nos involucra, nos implica, en la totalidad de nuestra condición de sujetos. De sujetos virtuosos, problemáticos o conflictuales.

Sobre la muerte y el sexo, sobre lo sagrado y sacrílego, sobre lo bueno y lo malo, hay un saber primigenio, anterior a la experiencia, del que el pichón de humano dispone desde su acceso al lenguaje.

La génesis de la moral y la del erotismo son coextensivas y con fundamento en la experiencia clínica, los psicoanalistas pensamos que se remontan a los orígenes de la vida psíquica. Cuando la madre amamanta, no sólo da alimento, da también ternura y felicidad, y cuando no tiene recursos para este don lo marca como carencia, como daño, como avería de ese don de amor que es inherente al amamantar. Es amamantándose que el pichón descubre el rostro de su madre, rostro que es espejo de ternura o de hostilidad y también descubre, adosado al acto de alimentarse, la relación de la madre, con el amor y el placer de lo que está haciendo.

Esa experiencia, originaria y matricial, se despliega en todos los cuidados corporales del primer o los primeros años de vida. En todos los cuidados corporales coexisten,

Sobre la muerte y el sexo, lo sagrado y lo sacrílego, lo bueno y lo malo, hay un saber anterior a la experiencia que el ser humano tiene desde que accede al lenguaje

(con límites imprecisos), los imperativos de la higiene, la ternura de la intimidad, y las primeras excitaciones. El olor y el tacto, fuentes sensoriales de la proximidad, que luego se atrofian y subordinan a la organización del mundo por la vista y el oído. Lo que sella desde *el origen la unidad indisociable de lo sublime y lo carnal. Es por eso que afirmo como axioma que moral y erotismo tienen ese tronco común.*

La inmadurez humana al nacer (característica que nos distingue de otros mamíferos), genera un período prolongado de simbiosis, de dependencia del pichón al adulto, que es específico de la especie humana. Aunque biológicamente el niño sujeto sea otro, no se puede con derecho calificarlo como individuo o sujeto hasta tiempo después, donde

pueda reconocer a su madre (o sus subrogados) no como su pertenencia o una prolongación de su cuerpo; sino como alguien autónomo y distinto al sujeto mismo.

Este comienzo marca profundamente la sexualidad humana. La marca de una contradicción insuperable: ¡lo que más amo y deseo (habla un niño en la primera infancia), lo que me es vitalmente necesario, es lo que me está vedado y prohibido! La prohibición del incesto, ley fundadora de la cultura, y único mandato cultural que tiene la universalidad de las leyes de la naturaleza. (En todo lo demás, las culturas suelen ser diferentes y singulares –la prohibición del incesto las asemeja radicalmente.)

Mi anhelo es que este marco teórico que he procurado transmitirles, haya sido comprensible. Se preguntarán, ¿qué utilidad puede tener en la práctica cotidiana del ejercicio de su oficio de maestros y profesores? Digo en mi defensa, que no hay nada más práctico que una buena teoría. Nada de lo que dije es pasible de una observación directa en vuestra práctica educativa, pero al menos los alerta de que la educación sexual no es informar. No que informar sea superfluo o innecesario; sí que informar es accesorio y a veces anodino, en todo caso insuficiente para hablar de educación sexual. Lo esencial no está en el escenario, sino entre bambalinas, que por más que se informe la anatomía y la fisiología de la genitalidad, hay otro saber que se juega en otro escenario, que se parece más a la literatura fantástica o de terror que al clima cordial que promueven en la escuela.

La iniciación sexual: El shock sexual primario

Ningún niño puede ahorrarse la experiencia del *shock sexual primario*, de los ruidos que escucha y/o inventa del coito parental, de

la buscada o evitada desnudez del cuerpo de la madre o del padre, de los hermanos. Ninguna figura de anatomía puede reproducir el shock emocional que produce el descubrimiento del genital del propio o del otro sexo, donde el quid de la cuestión *no está en la percepción sino en la excitación que ésta provoca, y que tanto la atracción irresistible como el castigo y la condena son parte constitutiva de la experiencia de la excitación*. No alcanza con la realidad de un adulto permisivo o prohibidor. En pocos territorios de la vida psíquica *la deformación de la experiencia vivida es tan intensa como en el territorio de lo erótica*. Muchas veces las experiencias masturbatorias de la infancia son olvidadas; otros individuos creen recordarlo nítidamente. Ídem para los juegos sexuales con compañeritos del mismo grupo etéreo del propio o del otro sexo; las más de las veces son recuerdos borrosos y angustiados, donde el que se confiesa o esconde tiene dificultades en discernir, en distinguir qué ocurrió en realidad y qué es producto de su imaginación o invención. Esta *conciencia onírica*, es decir, que ocurre en la penumbra del sueño sin distinguir entre lo que es real y lo que es alucinado, resulta muy angustiante para el sujeto mismo y crea problemas muy complicados y difíciles de resolver en los *procedimientos periciales sobre abuso*. Aquí debemos detenernos. Pensar juntos un tema crucial, candente y central en educación sexual y que provisoriamente voy a formular así: *¿Con qué pautas y con qué criterios vamos a definir las fronteras diferenciales entre las fantasías sexuales –que son universales– y el abuso sexual, que es un acto delictivo?* Yo creo que trazar los límites (entre abuso sexual –acto condenable y dañino– y fantasías eróticas del niño, componente natural del desarrollo) es absolutamente deseable y necesario, pero a veces no es fácil llegar en los hechos al rigor de una definición sostenible y es menester que con la investigación o durante la investigación no se aumente el daño

eventualmente existente. El tratamiento de la denuncia del abuso es un trámite delicado y sutil, y el actor educador que lo lleva a cabo está confrontado muchas veces a ser dañinamente intrusivo o cómplice de la impunidad. Como cada caso es particular habrá talleres para exponerlo y pensarlo, yo solo tengo tiempo para sobrevolar algunas generalidades y las voy a mencionar para estimular el debate en grupo. Como adelanto puedo decirles que este tema es difícil para todos, tanto para el maestro rural, como el juez o el psiquiatra que hacen las pericias más sofisticadas. Los límites de la verdad y la mentira, de la realidad y la fantasía dejan dudas muchas veces y hacen vacilar al más avezado. Por eso considero que es mucho mejor que los maestros asuman la situación, a pesar de dudas y vacilaciones, que recurrir a expertos, a un aparato tecnocrático que a veces resuelve los casos y otras los complica.

Un hecho a destacar es la frecuencia. Abuso, acoso, incesto, violación, prostitución infantil, forman parte del repertorio de conductas humanas frecuentes. Nada se gana con hacer la del avestruz y procurar resolver el problema de la aberración, minimizándolo. Tampoco transformarlo en un éxito televisivo, competitivo con el *Gran Hermano*, del espectáculo del horror. En la crónica policial los límites entre el deber de informar y el deleite en el espectáculo del terror son también difíciles. El descubrimiento y la divulgación de las redes internacionales de pornografía y de prostitución infantil nos dan la pauta de la dimensión y magnitud del problema. Pero el acto educativo no está en la exhibición del espectáculo, sino en la cocina donde se procesan y trabajan los problemas.

El abuso incestuoso no es privativo de la promiscuidad propia de la pobreza de las poblaciones marginales, es una pandemia que toma todos los estratos sociales. Claro que hay una violencia discriminatoria

cuando el abuso –en las clases medias y altas– lo tratan psicólogos, psiquiatras y abogados, y en las clases de bajos recursos lo hace el comisario del barrio, y las cualidades del comisario son aleatorias, puede ser sagaz o puede ser un bruto. Aunque en verdad estos extremos también se ven en los profesionales universitarios que dirimen estos temas. En el tema de la violación, que es axiomáticamente una aberración y un abuso, me parece necesario, en una comunidad de docentes, discutir sus límites y *no confundir violación* con las experiencias, *a veces sórdidas y traumáticas de la iniciación sexual*. Hay violadores adultos, o adolescentes de 16 años para arriba. No hay violadores de 13 o de 11, y muchas veces

“El abuso incestuoso no es privativo de la promiscuidad propia de la pobreza de las poblaciones marginales, es una pandemia que toma todos los estratos sociales”

en la vagancia propia de esa edad y de las miserias sociales conexas, en esos tiempos de ocio infinito, de tiempo vacío, sin escuelas o centros deportivos que encaucen la energía, allí surgen conductas que desde nuestra mirada adulta y desde nuestra moral convencional podemos llamar conductas depravadas. Pero no hay derecho a calificar a ese actor infantil de delincuente, sino de niño en formación y, más que buscar sanción y castigo, debiéramos pensarlo en su miseria y sus riesgos. Nuestro deber es inventar dispositivos educativos que lo rehabiliten antes de que se consolide su itinerario hacia la delincuencia.

Para terminar: Lo poco que puede hacer el educador o el adulto es muchísimo, aunque no tenga la llave maestra o el recetario de la solución. Lo mucho que podemos hacer es estar disponibles y acompañar. No dejar solo al pequeño sujeto en su drama.

Poner límites a su desborde y a su angustia, con actos y palabras. *La angustia que acompaña algo que se cree inconfesable puede y suele contagiarse al interlocutor y este se protege de ser invadido, haciendo de Poncio Pilatos o tomando las de Villadiego.*

Los comportamientos evitativos del adulto son muy frecuentes, yo diría lo más frecuente. Se requiere temple de educador para quedarse y estar disponible en la peripecia de un niño o un joven desbordado que no sabe qué hacer con lo que le ocurre. Los comportamientos desquiciados y desquiciantes que traducen la peripecia de algo inmanejable de la excitación, se pueden reprimir disciplinada o dictatorialmente. Ustedes saben mejor que yo lo difícil que es manejar un grupo infantil alborotado. Quizá peor aún si son adolescentes.

Tolerar, y contener, y encauzar algo de este alboroto me parece un punto nodal de educación sexual, de esa desmesura en la conducta que tiene casi sin dudas una apoyatura o un punto significativo en el desasosiego de la vida erótica temprana. La educación sexual no se hace con angelitos ni en un clima celestial. Más bien se acerca a la violencia del infierno, pero es parte de nuestro oficio, de psicoanalistas o de docentes, estar atentos a asumir los desafíos de la educación sexual, tanto en la poética de su vertiente saludable, como componente esencial en el desarrollo de un ser humano; como en la vertiente mortífera, en el rostro sórdido de la aberración sexual.

Para lo sano y para lo aberrante, lo esencial es que los adultos estemos disponibles.

Entiendo que lanzar el tema de la educación sexual al debate educativo es un acto de coraje. No digo que hablarlo esté exento de riesgos, pero callarlo es aún más peligroso.

Es adoptar la solución del avestruz, que es una solución falsa y absurda: lo que callo no existe. Y quizá esto es lo que prevaleció durante siglos.

La dificultad reside en que se pone al rojo vivo la frontera entre lo íntimo y lo público, que es siempre una frontera delicada, y que la intrusión de la instrucción pública, de los poderes del Estado en la vida familiar puede llevar al abuso y conllevar deslices y errores. También en nombre de proteger la intimidad se encubren los peores maltratos. En fin, la frontera es muy compleja.

Creo que en la sociedad contemporánea el riesgo es el opuesto, es ser omiso y dejar su difusión a la llamada libertad de expresión del mercado, donde quien educa es la televisión (siempre proclive a lo obsceno y pornográfico), es asumir para la escuela la responsabilidad de intervenir porque, a pesar de nuestras limitaciones e incertidumbres, el acto docente siempre es más decente.

Asumir la incertidumbre, la falta de certeza entre lo correcto y lo sacrílego. A lo largo de la historia, las culturas han producido las normas y costumbres que delimitan lo permitido, lo transgresor y lo aberrante, y siempre nos llevan a considerar situaciones donde la diferencia entre lo correcto y lo aberrante son nítidas, y otras donde estos límites son borrosos. En un mundo que cambia a ritmo acelerado no siempre es fácil pronunciarse con criterios conservadores y otros renovadores acerca de lo que está bien y está mal. Este es un desafío crucial para los maestros de hoy, no sólo enseñar lo que es sabido y aceptado, sino poder incursionar en aquello que los interroga y los inquieta en la incertidumbre; porque en ese mismo gesto —el de aventurarse en las dudas y la falta de certezas— es que se transmite el desarrollo de un pensamiento crítico y la aptitud para explorar lo nuevo e inesperado.

2 de julio de 2007

La educación sexual en el sistema educativo público uruguayo hoy.

Concepto-Filosofía-Objetivos



Dra. Stella Cerruti¹

¿Qué podría decirse en este momento, frente a tanta literatura acumulada en décadas y siglos anteriores, cuyos resultados han sido tan dispares como los enfoques utilizados y los logros obtenidos?

¿Cuál es la aproximación conceptual a la educación sexual que se corresponde con este particular momento histórico de Uruguay y nuestra región, dramático en sus turbulencias e inequidades, pero inexorablemente esperanzador de nuevos amaneceres posibles?

“¿Dónde instalar la educación sexual y cómo abordarla para que sea una estrategia que favorezca el desarrollo y la salud integral de las nuevas generaciones?”

¿En qué escenario instalar la educación de la sexualidad y con qué mirada abordarla para que se proyecte como estrategia válida por excelencia para favorecer el desarrollo y la salud integral de las nuevas generaciones?

¿Desde qué perspectiva abordar la sexualidad humana? ¿Desde el abordaje tradicional vinculado al riesgo o desde uno integrador y crítico, relacionado con el desarrollo humano?

La mirada desde el riesgo enfatiza en la caracterización de la sexualidad...

- Como conducta identificada con el “hacer”, es decir, sexualidad entendida como actividad sexo-genital, para la caracterización de la que se utilizan indicadores exclusivamente cuantitativos: edad de iniciación sexual, concepto de

1. Coordinadora del Programa de Educación Sexual del Codicen. Doctora en Medicina. Especialista en Ginecología. Master en Bioética.

“sexualmente activo”, número de relaciones, compañeros sexuales, medidas de prevención.

- Las acciones educativas se encaminan específicamente a la prevención de posibles patologías o problemas, que ignoran la dimensión cualitativa, personal, vincular, relacionada con el bienestar individual y social.

El abordaje integrador y crítico caracteriza a la sexualidad humana como

- un eje clave del desarrollo en la niñez y adolescencia,
- destaca su papel protagónico en el proceso de organización de la identidad de las personas y establecimiento de vínculos,
- reconoce que constituye un derecho humano inalienable,
- reconoce el papel protagónico de la sexualidad en el proceso de organización de la identidad de las personas, destacando el papel de la identidad sexual como elemento dinamizador / organizador de la construcción de la identidad de las personas.

Marco conceptual de la propuesta de educación sexual

El abordaje teórico en que se sustenta la propuesta de incorporación al sistema educativo:

1 – Ubica la educación sexual en la confluencia de tres vertientes conceptuales, que en las últimas décadas del siglo pasado han incorporado nuevos paradigmas:

- A. La sexualidad y su significación en el proceso de constitución de la persona y establecimiento de vincularidades

B. El desarrollo y la salud integral como elementos claves para el desarrollo humano.

C. El proceso educativo como formador de sujetos autónomos y base de ciudadanía.

2 – ¿En qué escenario se instala?

En el escenario que ofrecen la bioética y los derechos humanos, reafirmados en las últimas décadas desde por diversas convenciones y declaraciones internacionales.

A- La sexualidad y su significación en el proceso de constitución de la persona y establecimiento de vínculos.

La sexualidad humana constituye una dimensión de las personas, por tanto, resulta inseparable de su ser y de existir, lo que le otorga profunda resonancia en la construcción de la identidad y en el establecimiento de vínculos entre las personas.

Al hacer referencia a la sexualidad humana se alude a *“un elemento constitutivo de los seres humanos, que se expresa como un lenguaje que posibilita una comunicación plena, total y trascendente”*.

El documento de Posición de la Organización Mundial de la Salud a la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo de El Cairo, señala: *“La personalidad humana se expresa e diversas formas y la sexualidad humana constituye una parte integral de la misma, que influye en pensamientos, sentimientos, interacciones y acciones, y que constituye a la energía que motiva a las personas a buscar amor, proximidad, calidez e intimidad, y de esta forma alcanzar la salud mental y física”*.

La sexualidad es un elemento inherente al ser humano desde el momento de la concepción hasta la muerte; integrante de

la personalidad, es la “función orgánica que más repercute y está influida a la vez por el contexto social en el que está inmersa y se desarrolla” (Stella Cerruti, “*La Educación Sexual en el Contexto de la Salud Integral en la adolescencia*”, OPS/OMS, 1996).

Desde el punto de vista cualitativo, deben tenerse en cuenta distintos aspectos de la sexualidad humana que le dan su perfil propio: (Ibídem)

- *Placentero*: Contribuye al bienestar individual, al enriquecimiento de la personalidad y al desarrollo del vínculo con los otros.
- *Afectivo*: La capacidad de amar constituye un componente eminentemente humano y es un elemento sustantivo en la plenitud y profundidad de las relaciones entre las personas.
- *Comunicacional*: Constituye un modo de expresión integral de las personas y resulta la forma de comunicación de mayor profundidad y trascendencia entre los seres humanos.
- *Creativo*: Como forma de expresión integral, potencia la creatividad en la que se conjugan elementos estéticos y lúdicos.
- *Ético*: como toda dimensión humana, la sexualidad se estructura en un marco de valores que resultan patrimonio de cada grupo y sociedad, orientadores acerca de lo “bueno-malo, correcto-incorreto” y repercute en sus sentimientos, actitudes y conductas.
- *Procreativo*: se destaca esta potencialidad como un extraordinario logro de dos personas que consciente, libremente y con responsabilidad compartida asumen la procreación de un nuevo ser

humano. En este sentido, se rescata el concepto de que la procreación no es una función orgánica más, sino que *es una extraordinaria y privilegiada potencialidad de los seres humanos*.

Así entendida la sexualidad humana en “la plenitud de sus cualidades es un derecho inalienable del ser humano, como el derecho a la vida, a la libertad, a la justicia, la educación, el trabajo y la salud”.

La adolescencia es el momento donde los cambios que se procesan tienen intensa resonancia en la esfera de la sexualidad y al mismo tiempo, la sexualidad se constituye en importante elemento estructurador de la identidad total.

El proceso de sexuación, entendido como aquel en que se constituye un ser humano varón o mujer y se determinan sus comportamientos como seres sexuales es un complejo proceso, en el que intervienen distintas vertientes, biológica, psicológica, social, cultural y axiológica, entre otras. El mismo se articula armoniosamente con la elaboración de la identidad psico-social y para muchos autores se constituye en el elemento organizador de la misma.

La constitución de la identidad total, es decir, la posibilidad de que cada ser humano perciba su mismidad, resulta un hecho básico para la salud mental y para la salud integral. Al igual que la elaboración de un referente axiológico propio, que lo identifique como sujeto moral y le posibilite articular un proyecto de vida son tareas que si bien comienzan en la niñez se intensifican y culminan en la adolescencia. En este sentido, el sistema educativo posee un enorme potencial para favorecer y dinamizar estos procesos, básicos para los y las futuros ciudadanos.

Por ello es fundamental tener presente que la sexualidad se encuentra constituyendo un

todo con la vida misma, y particularmente en la niñez y adolescencia se expresa con espontaneidad y adquiere diferentes modos de expresión acordes con el proceso de desarrollo psicosexual que viven las y los educandos. Con frecuencia repercuten en las dinámicas de aula y de las instituciones, aspecto que debe ser conocido y considerado por docentes y personal de las instituciones, lo que hace posible comprenderlas, contextualizarlas y actuar de forma positiva

Como expresa la Propuesta de Incorporación de la Educación Sexual al Sistema Educativo, *“De modo universal, todas las y los docentes, cualquiera sea el subsistema en el que estén inscriptos y cualquiera sea la asignatura que dicten, debieran recibir una formación que les permitiera:*

- Tomar conciencia y tener la posibilidad de incorporar a su quehacer profesional la valoración de sus alumnas/os y él/ella como personas sexuadas, reconociendo que esta dimensión de la existencia está presente y se expresa también en el espacio pedagógico del aula y de la institución educativa.
- Que la sexualidad está manifiesta explícita o implícitamente en todas las formas de comunicación: verbales/ gestuales/ actitudinales y permea los propios procesos de intercambio conceptual y la dinámica de relacionamiento del grupo en la intimidad del aula, con repercusión directa en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Conocer las características y las formas de expresión más comunes del momento evolutivo del desarrollo biológico, psicológico, social, sexual y moral por el que transitan sus alumnas/os, para poder interpretarlo, comprenderlos y favorecer el proceso de maduración que están viviendo.

Estos puntos requieren un sustrato conceptual y una propuesta pedagógica que posibilite:

- Rescatar la presencia del cuerpo en el ámbito institucional, conociendo aspectos sustanciales del desarrollo biológico en tanto anatomía y funciones, así como los procesos de cambios corporales y la repercusión en lo cotidiano.
- Valorar el proceso de desarrollo psicológico, afectivo, cognitivo e intelectual, en donde el proceso de maduración psico-sexual se integra y expresa en las actitudes y comportamientos.
- Conocer y reflexionar sobre los procesos de identificación sexual, los estereotipos de género y otras situaciones que reproduzcan situaciones de inequidad, sufrimiento y discriminación en la dinámica del aula o de la institución.
- Favorecer el proceso de desarrollo moral, generador de autonomía a través del ejercicio del pensamiento crítico y de propuestas problematizadoras.
- Estar atento a posibles situaciones en las que las y los alumnos pueden requerir apoyo ante situaciones de conductas de riesgo, violencia y abuso entre otras, no para resolverlos personalmente sino como nexo con instituciones o profesionales para las diversas situaciones existentes.

B- El desarrollo y la salud integral como elementos clave para el desarrollo

El Programa Regional de Salud de la Adolescencia de la OPS/OMS propone un nuevo marco conceptual centrado en “el desarrollo humano integral y la promoción de la salud”, donde el nuevo paradigma del desarrollo se convierte en la estrategia clave de prevención de los problemas. (OPS/

OMS - Kellogg - *Lineamientos para la planificación*). Define el desarrollo como “el proceso continuo a través del cual el adolescente satisface necesidades, desarrolla competencias, habilidades y redes sociales”, y para su logro son necesarios “la salud y bienestar, la educación, el empleo y la participación social” en un ámbito de apoyo familiar y comunitario.

A su vez sostiene que la promoción de la salud resulta una herramienta sustancial para lograr el desarrollo y la salud en la adolescencia, haciendo referencia al concepto de salud integral que las ciencias de la salud han aportado en las últimas décadas, redimensionando el tradicional enfoque del proceso salud-enfermedad.

Resiliencia y habilidades para la vida

La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos subjetivos, personales y sociales que hacen posible superar situaciones y circunstancias adversas, generando mecanismos de fortalecimiento para revertirlas exitosamente. Estos procesos se realizan a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre los atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. Así la resiliencia “no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen o que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso que caracteriza un complejo sistema social, en un momento determinado del tiempo.” (Rutter. 1992, citado en *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. OPS/OMS-Kellogg-ASDI).

Este concepto de resiliencia ha sido incorporado a la conceptualización de la salud integral como complementario del enfoque de riesgo y en estas dos últimas décadas ha sido el centro de numerosos trabajos científicos. Se identificaron distintos factores protectores que actúan a nivel individual, familiar y social y su consideración resulta

fundamental en la planificación de estrategias de salud y desarrollo. En este contexto, las habilidades para la vida surgen como aquellas competencias y destrezas que hacen posible el desarrollo de niños y jóvenes.

“Las habilidades para vivir son aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que nos permita enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria son necesarias para la supervivencia, la convivencia con otros y para tener éxito en una sociedad compleja”. (Programa *Habilidades para la vida*. Colombia/OMS).

La OMS ha considerado que las habilidades esenciales son:

- capacidad para tomar decisiones,
- habilidad para resolver problemas,
- capacidad de pensar en forma creativa,
- capacidad de pensar en forma crítica,
- habilidad para comunicarse en forma efectiva,
- habilidad para establecer/mantener relaciones interpersonales,
- conocimiento de sí mismo,
- capacidad de establecer empatía,
- habilidad para manejar las propias emociones,
- habilidad para manejar las tensiones y el estrés.

La participación de las /los adolescentes

Por lo general, el mundo adulto no ha sido permeable a la participación de niños, ado-

lescentes y jóvenes en la elaboración de los programas dirigidos a ellos. No obstante, distintas propuestas participativas llevadas a cabo, a lo largo de las dos últimas décadas en la región, han llamado la atención por sus logros y el impacto obtenidos.

Se considera fundamental la activa participación de los protagonistas ya que:

- Reconoce como sujetos de derecho y favorece la asunción de la titularidad de los mismos a niñas, niños, adolescentes y jóvenes,
- rescata los valiosos aportes de este grupo, resaltando su creatividad, dinamismo y capacidad transformadora,
- potencia su conocimiento de la realidad y el análisis crítico de la misma,
- posibilita el diálogo intergeneracional, la solidaridad y búsqueda común de soluciones compartidas,
- promueve la asunción de su configuración axiológica mediante una práctica concreta, que auspicia el encuentro consigo mismo y el establecimiento de vínculos con el entorno,
- fortalece el ejercicio de la ciudadanía, promoviendo la convivencia, el respeto hacia las diversas cosmovisiones, la libertad de conciencia y, por lo tanto, de la democracia.

C- El proceso educativo como formador de sujetos autónomos y base de ciudadanía: los alcances de la educación sexual en este contexto.

Desde las ciencias sociales, las ciencias de la educación y la psicología se ha enfatizado la importancia del proceso de socialización en la transmisión de valores en las primeras etapas de la vida de las personas. De modo

particular, en lo relativo a la sexualidad humana se extiende este proceso a la etapa previa a la concepción, en la que el proyecto del hijo comienza a cobrar realidad en el imaginario de los padres e imprime características específicas en lo atinente a la identidad sexual del futuro ser.

La socialización forma la base de la educación informal, a través de la que se incorporan en las personas creencias, valores y normas, sin que exista un proceso activo y reflexivo acerca de las mismas. La educación formal y la no formal son los procesos educativos activos, intencionales, a través de los cuales se produce el “verdadero proceso de crecimiento interior y la formación de la autoconciencia” (Renée Behar).

Este proceso educativo debiera estar orientado desde etapas tempranas a aportar conocimientos, desarrollar destrezas y habilidades y a favorecer, a través de la reflexión criticista, la construcción de un referente axiológico propio, que los convalide como sujetos autónomos, titulares de derecho. En materia de educación sexual, una educación que no promueva la consideración de los valores o que exclusivamente los transmita desde “el afuera”, sin generar un espacio de reflexión y problematización, podría encontrarse en la génesis de muchas situaciones en que se aprecian dicotomías e incoherencias entre “el pensar” y “el actuar” en situaciones concretas, particularmente vinculadas a la salud.

En este sentido se considera que la educación constituye un instrumento excepcional para propiciar el desarrollo de un razonamiento moral que, entre otras cosas, sería sustancial en la génesis de conductas responsables y autogestoras en el diario vivir.

Las experiencias de Matthew Lipman acerca del *Curriculum de filosofía para niños*, orientan acerca de la importancia de esta faceta en la formación integral de las

personas. Los trabajos en esta misma línea sostienen que la educación y el desarrollo ético explícitos desde la infancia “apuntan a la importancia del conocimiento del sí mismo y de los otros. Al mismo tiempo, enfatizan acerca del desarrollo personal, en el que el tema de los valores tiene significación.” Del mismo modo hacen énfasis en los aspectos de autoestima y en la construcción del proyecto de vida. Los aspectos relativos al desarrollo moral, planteados por Piaget y profundizados por Kohlberg y Gilligan resultan de gran interés cuando se plantean los aspectos axiológicos vinculados a la educación en general y a la educación sexual en particular.

Para muchos estudiosos el aporte esencial de Piaget, se vincula con la distinción entre moral convencional (heterónoma) y la que deviene de un código racional (autónoma), que surgiría de forma paralela al proceso de desarrollo de las relaciones lógicas. Profundizando el análisis de la *Psicología del Desarrollo Moral*, los aportes de Kohlberg, sostiene que “en el proceso de desarrollo moral, las personas incorporan reglas sociales y, a la vez, construyen estructuras de razonamiento interactuando con el medio”. Busca determinar las características universales de estas estructuras y sus niveles de jerarquización y afirma que “la moral no es fruto de procesos inconscientes de socialización, sino que el juicio moral es un proceso cognitivo que en situaciones de conflicto permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos jerárquicamente”.

Establece seis estadios en el desarrollo moral reunidos en los tres niveles conocidos como preconventional, convencional y posconventional, en que “existiría una progresión desde la moral heterónoma a la moral autónoma, pasando por una etapa convencional en la que el sujeto respetaría las normas de la sociedad”. Resulta de interés rescatar la importancia que Kohlberg asignó al proceso educativo en la formación del juicio moral,

donde sugería la necesidad de “provocar el conflicto cognitivo” y la asunción de la deliberación “generando la posibilidad de apreciar la perspectiva del otro”.

A su vez, Carol Gilligan efectúa otro aporte fundamental, que posibilitó una reconceptualización del desarrollo moral en las mujeres, jerarquizando diferencias inadvertidas y cuestionando algunas de las generalizaciones de Kohlberg. Rescata en sus conclusiones las “*imágenes complementarias entre jerarquía y red*”, considerándolas vinculadas al desarrollo social. Identifica la moral del cuidado y de la responsabilidad como recíproca a la moral de los derechos; una referida al apego y otra a la individualidad.

Los aportes conceptuales citados confluyen en la idea del papel de la educación en el “construirse persona”. Resulta el marco teórico desde el que se sustentan las características que para la Psicóloga Renée Behar debiera tener un proceso educativo en el ámbito de la sexualidad, que fueron recogidas en la publicación de la OPS/OMS *La travesía de la vida* y que están explicitados por la autora en su conferencia en el seminario taller, que aparece en esta publicación en el espacio correspondiente al día 10 de julio.

Resumiendo los Puntos clave de la Propuesta:

- Propone la necesidad de un cambio de paradigma.
- Trasciende la educación sexual tradicional y mayoritariamente centrada en “los aspectos biológicos, las conductas sexuales, el hacer sexo-genital y sus consecuencias para la salud en los ámbitos reproductivo e infecto-contagioso, como muestran la mayor parte de las evaluaciones de los programas efectuados en la región.

- Incorpora una perspectiva más abarcativa, basándose en que la sexualidad constituye un aspecto legítimo e imprescindible para el desarrollo saludable de las personas y es un derecho humano inalienable, de importancia sustantiva para la construcción misma del “ser” y de los vínculos que establece.
- Suscribe la posición de que *niños y adolescentes debieran ser apoyados por el mundo adulto, para lograr un desarrollo pleno y armónico de su sexualidad como elemento necesario y fundamental para favorecer su proceso de desenvolvimiento integral.*
- Parte de la premisa que *desde el “ser, se fundamenta el hacer y se ubica el tener”*, particularmente en lo atinente a la sexualidad humana para lo que es sustancial la existencia de un proceso educativo que explícitamente en este ámbito promueva la construcción de sujetos morales, desarrollando la autonomía y el pensamiento crítico, generando un espacio de reflexión y problematización sobre los valores involucrados, en lugar de transmitirlos acriticamente desde “el afuera”.

Formulación de la propuesta

Concepto

La educación de la sexualidad en el sistema educativo formal, es el proceso educativo vinculado estrechamente a la formación integral en la niñez y adolescencia que:

- Apunte al desarrollo de un pensamiento crítico y autogestor,
- aporte información científica actualizada, veraz y oportuna y
- ofrezca un espacio de reflexión de modo de incorporar la sexualidad de forma,

plena, enriquecedora, saludable y responsable en los distintos momentos y situaciones de vida, en un ámbito que posibilite y estimule la expresión y desarrollo de sus potencialidades como sujetos de derecho y ciudadanos activos y participativos en la sociedad. (S. Cerruti - R. Behar).

Objetivos

- * Lograr el desarrollo de un pensamiento crítico que posibilite incorporar la sexualidad humana como una dimensión de las personas, como elemento inherente al ser humano, más que la acumulación de contenidos e información *per se*.
- * Favorecer el proceso a través del cual es posible reconocerse, identificarse y aceptarse como ser sexual y sexuado durante toda la vida, sin temores, angustias ni sentimientos de culpa.
- * Favorecer el desarrollo de roles sexuales en el marco de una dialéctica de valores basada en los derechos humanos, que propicie relaciones de respeto y equidad entre las personas, superando toda discriminación de género.
- * Revalorizar la importancia del componente afectivo en la vida de las personas y de sus relaciones entre sí, más allá del vínculo de la pareja.
- * Favorecer un mayor conocimiento y relación con el propio cuerpo, como elemento de autoestima y de sustento del autocuidado de la salud.
- * Favorecer la asunción de conductas sexuales libres, placenteras, conscientes y responsables hacia uno mismo y los demás.

- * Propiciar la comunicación en la pareja y en la vida familiar promoviendo relaciones equitativas y horizontales dentro del hogar, destacando el respeto y consideración que en tanto personas merecen todos los integrantes, cualquiera sea su sexo, edad y condición.
- * Promover criterios equitativos y conductas de responsabilidad compartida en la pareja, tanto en la procreación y el cuidado de la descendencia, como frente a la decisión y empleo de métodos anticonceptivos.
- * Promover conductas de responsabilidad recíproca en la prevención de las enfermedades de transmisión sexual.
- * Dentro de este marco conceptual, la educación de la sexualidad contribuye a mejorar la calidad de vida de los adolescentes, promoviendo su salud integral.

En este sentido se aprecia la educación de la sexualidad, como una estrategia privilegiada del desarrollo humano que:

I - En el plano de la salud y el desarrollo contribuye a mejorar la calidad de vida de los adolescentes, ya que aporta elementos favorecedores para:

- un desarrollo integral y armónico de la personalidad;
- asumirse como ser sexual integral incorporando la importancia del placer, afecto y comunicación para los seres humanos y la creatividad, lo estético y lo lúdico en el vínculo con los otros en un ámbito de respeto, equidad y tolerancia;
- desarrollar un mejor conocimiento y relación con el propio cuerpo que posibilite lograr su aceptación, mejorar la autoestima y favorecer el autocuidado de la salud;

- favorecer la construcción de roles sexuales desde una dialéctica de valores que privilegie la equidad, los derechos humanos y promueva la reflexión acerca de rígidos estereotipos de género que originan conductas de riesgo para la salud y son la base de prácticas que implican mutilación y severas agresiones físicas;
- contribuir a un saludable desarrollo en la infancia y adolescencia, despojándolo de mitos y tabúes y aportando información científica y objetiva acerca de las características del desarrollo psico-sexual en estas etapas de la vida, como base del conocimiento imprescindible para la familia, los propios jóvenes y su entorno;
- reflexionar acerca de la influencia del medio familiar, del grupo de pares, así como de los medios de difusión en la adopción de patrones de conducta sexual, en la construcción de modelos, metas y motivaciones; confrontando los valores implicados en los mismos con los principios universales y los derechos humanos, como base para la toma de decisiones y la gestión equitativa en las distintas instancias de la pareja como la decisión de iniciar la actividad sexo-genital.

II – En el plano ético y legal

- Da cumplimiento a lo expresado en la Constitución de la República referido al derecho a la educación; la salud y la misión del sistema educativo formal en el logro de estos objetivos, los deberes asumidos por nuestro país al suscribir y ratificar la Carta Universal de los Derechos Humanos, así como la Convención de los Derechos del Niño, la Convención contra toda Forma de Discriminación de la Mujer; el Pacto de Derechos Humanos de Viena, el

Plan de Acción de la Conferencia de Población y Desarrollo de El Cairo; la Plataforma de Acción de la Conferencia Internacional de la Mujer en Beijing y la Resolución de la Conferencia de Belén do Pará para la Prevención de la Violencia contra la Mujer.

- Da vigencia a los DD.HH. contribuyendo a la formación de ciudadanía promoviendo la democracia, equidad y el respeto a la diversidad, afirma los Derechos de la Niñez y Adolescencia reafirmados en el Código y atiende la vigencia de los derechos sexuales y reproductivos.
- Se articula con los principios de la bioética.
- Responde a las responsabilidades profesionales y a los compromisos éticos por parte de los profesionales que trabajan con la población infantil y adolescente.

Algunas razones para la incorporación de la educación sexual al sistema educativo

El sistema educativo constituye un espacio democrático privilegiado, por la naturaleza de su alcance y sus características específicas en la formación personal y en la construcción de la convivencia social, la ciudadanía y la participación en un ámbito de respeto y equidad.

Dada su amplia penetración y el tiempo de permanencia de los educandos en el mismo, es la institución que tiene una extraordinaria potencialidad para promover la reflexión crítica de las actitudes y los valores en los que descansan las motivaciones y la toma de decisiones, así como para la adquisición de habilidades y competencias que propicien conductas saludables, de autocuidado y responsables para con uno mismo y los demás.

Las actividades que se desarrollan en el aula resultan insustituibles para la adquisición de conductas saludables, pues se instalan en la cotidianidad. Su carácter universal, posibilita que un gran número de adolescentes y jóvenes accedan a niveles de información y reflexión, en temas poco abordados por otras instancias de la sociedad.

Su repercusión en la comunidad educativa favorece el encuentro y la comunicación familiar, actuando como agente dinamizador de un proceso vincular intergeneracional.

La incorporación de la sexualidad humana en el proceso educativo legitima una dimensión de la persona que ha permanecido marginada, condenada al silencio académico. Su omisión en ese espacio ha privado a las y los educandos, particularmente a aquellos de menores recursos de:

- Acceder a elementos pedagógicos que pudieran aumentar la comprensión del momento de vida por el que transcurren.
- Favorecer la construcción de su identidad personal apoyando el proceso de maduración sexual.
- Favorecer el proceso por el que se construyen sujetos morales, valorando críticamente entre otros aspectos, los modelos y estereotipos de género que ofrecen la sociedad y los medios de comunicación, fuente de inequidades y discriminación
- Promover el desarrollo de un pensamiento crítico que les aporte elementos de autocuidado y responsabilidad compartida en materia de salud actual y futura.

Sin duda, esta omisión ha repercutido y repercute también en las causas de la

morbi-mortalidad en la infancia y adolescencia, entre las que el embarazo y parto en la adolescencia, las enfermedades de transmisión sexual y el VIH/Sida, la accidentalidad, consumos y otras adicciones, bajo rendimiento escolar, intentos de autoeliminación y otras situaciones que repercuten seriamente en la calidad de vida de la joven generación, están vinculados directa o indirectamente con las dificultades de información, diálogo y comunicación en la materia.

El sistema educativo no es la única institución de la que depende la salud y calidad de vida de los alumnos, pero, al mismo tiempo, no puede permanecer omiso ante su posibilidad de aportar desde su propio espacio, elementos que contribuyan al bienestar actual y futuro de la población.

Algunas ideas finales acerca de qué no debería ser la educación sexual...

1. La educación de la sexualidad no puede ser *monopólica*; ninguna institución o grupo puede adjudicarse “el derecho en exclusividad”.
2. La educación de la sexualidad no puede ser *hegemónica*, e instalarse en el *dogmatismo maniqueo*, donde desde “lo externo” se quieran imponer “los valores, las propias ideas sustantivas del bien y el marco axiológico que determina como sujeto moral a cada persona”.
3. La educación de la sexualidad no puede ser *patrimonio de un grupo privilegiado*, al que acceden desde sus recursos y posibilidades económicas, culturales y sociales. Debe garantizarse su *accesibilidad*, como base de los Derechos Humanos, según lo establecido en la Convención de la Niñez.
4. No puede ser *improvisada*.

De gran importancia

- *Reivindicar el lugar de la educación formal en la vida de las personas.*
- *Jerarquizar la labor del docente, resignificando su rol en la construcción de la sociedad, la democracia y la convivencia.*
- *Hacerlos partícipes de primer orden en la toma de decisiones.*
- *Dignificar sus condiciones de trabajo.*
- *Brindar oportunidades reales a su formación continua.*

Del mismo modo la experiencia acumulada orienta a sostener que:

1. La educación de la sexualidad debe mantener niveles de *calidad*, lo que requiere *compromiso y formación* del personal involucrado docente y no docente de los distintos sectores desde los que se acomete la tarea.
2. Como *proceso educativo*, debiera privilegiar el *pensamiento crítico* y ofrecerse en un *ámbito de comunicación y fluidez*, que parta y recoja las *motivaciones, experiencia y vida cotidiana de los educandos*, así como *su propio lenguaje*.
3. Debe brindar *información veraz, oportuna* y adecuada al momento de vida de las y los alumnos *sin manipulación, coacción, tergiversación, fragmentación, ni omisión de la realidad*.
4. *Tener presente que educar no es transmitir valores.*
5. *Como responsabilidad inherente a su función, el equipo docente debe haber reflexionado profundamente acerca de su propio marco axiológico y no intentar trasladarlo como verdad absoluta.*

La formación de los docentes debe apuntar a:

- Solvencia en los contenidos.
- Perspectiva desde visión interdisciplinaria.
- Manejo de recursos didáctico - metodológicos.
- Incorporación de las perspectivas ética y legal.
- Vinculación estrecha con el hogar y la comunidad educativa.

La labor educativa es una función de servicio, que responde a una ética de la virtud, del compromiso y de la responsabilidad y de la protección.

El derecho a la libertad de conciencia hace que cada persona deba ser respetada en sus valoraciones acerca de la sexualidad

Reflexiones para un abordaje ético de la educación de la sexualidad²

Una propuesta relativa a educación de la sexualidad en el sistema educativo debiera propiciar algunos de los aspectos destacados por el Prof. Diego Gracia Guillén en los *Principios de la Práctica Médica*, 1ª sección, al referirse a los requerimientos éticos a considerar en la instalación de programas públicos:

2. Extraídos de la tesis *Abordaje Bioético de La Educación de la sexualidad en el ámbito de la Salud y Desarrollo en la Adolescencia* de Stella Cerruti, para optar por el Magíster de Bioética en la Universidad de Chile. Agosto 1996.

I - Una ética civil, acorde con la real diversidad social, cultural y religiosa existente en nuestro país, que respete el derecho a la libertad de conciencia de todas las personas.

Por tanto, un programa educativo en el ámbito público relativo a la sexualidad debe *promover y responder a un mínimo moral común exigible a todos por igual, a establecerse desde "criterios estrictamente civiles o racionales"*.

A lo largo de la historia existieron diversas posturas y concepciones acerca de la sexualidad humana, que perviven hasta nuestros días. Los distintos aspectos que a través de los tiempos estructuraron la sexualidad de hombres y mujeres han sido y son celosamente establecidos y normatizados por cada cultura y religión en un momento y lugar determinado.

En este contexto no puede escapar a la consideración que a nivel regional somos tributarios de la cultura occidental y de la religión judeocristiana, que se instalaron sobre grupos humanos con su propia cultura y valores, lo que ha determinado sin duda, el sincretismo cultural.

Sobre esta realidad se produjeron aportes de otros grupos y culturas que llegan al continente americano en distintas situaciones y circunstancias de vida. Desde la incorporación de grupos humanos procedentes de África y Asia varios siglos atrás, con carácter de esclavos, hasta distintas corrientes migratorias –fundamentalmente europeas– desde fines del siglo pasado hasta mediados del actual. En el presente, numerosos países de la región reciben aportes migratorios de diversos confines, particularmente del sudeste asiático, con lo que la dinámica de aporte e integración resulta permanente, a lo que se añaden los efectos de la globalización y las posibilidades de comunicación impensables en otros tiempos.

Diversidad y cambio parecen constituir la dinámica de nuestras sociedades, en un desafío constante por mantener la identidad nacional, dentro de un proceso cada vez más acentuado de integración regional.

En esta dinámica social se considera que solo desde una ética civil que posibilite la diversidad se puede articular un programa educativo de la sexualidad a nivel público. Cualquier otro marco elegido, dejaría excluida a parte de los ciudadanos que no profesaran determinada religión o tuvieran determinada ideología, con lo que no sería respetada su libertad de conciencia. Es por ello necesaria la existencia de:

II - *Una ética pluralista*, que pueda integrar la multiplicidad de posiciones relativas a la sexualidad que existen en cada país.

Desde este punto de vista, las estrategias educativas a implementar en el ámbito de la educación de la sexualidad tienen que *sustentar posturas éticas universalizables con lo que se les confiere la categoría de acciones morales*.

En este sentido se señala que *el derecho a la libertad de conciencia* hace que cada persona *deba ser respetada en sus valoraciones acerca de la sexualidad, como legítimo aspecto de su intimidad y privacidad*.

Cada persona es libre de valorar la sexualidad como un elemento enriquecedor de su potencial humano o como elemento de conflicto al que hay que negar y reprimir. Del mismo modo, podrá sustentar posiciones donde la sexualidad y la procreación sean una misma entidad o, por el contrario, sostener que son dos ámbitos diferenciados de la existencia humana.

También en el ejercicio de la sexualidad existirá diversidad de opiniones entre quienes opten por la abstinencia y el no ejercicio del vínculo sexoerótico,

hasta quienes asuman su importancia como legítimo espacio humano desde el cual construir una pareja y una familia.

Múltiples pueden ser las situaciones referidas como multidimensionales en la vida humana, pero todas estas situaciones, que responden a la privacidad y a la intimidad, *serán éticamente válidas si se articulan en una ética social en la que todas las personas sean tratadas con igual respeto, dignidad y consideración, sea cual sea la posición que sustenten*.

Del mismo modo, nadie debiera ser sometido a trato inhumano e indigno por su sexo, opiniones u orientación sexual. En este sentido la marginación, coacción, discriminación, el abuso y la violencia sexuales, así como la utilización de prácticas que resultan inhumanas y mutilantes, deben ser consideradas injustificables e inaceptables desde el punto de vista ético.

III - *Una ética autónoma*, construida desde el “*sí mismo*” como producto del análisis y desarrollo personal.

Solamente una ética de estas características, puede promover la autogestión responsable en el ámbito de la salud y la sexualidad, que propicie el desarrollo personal como producto “*eminentemente humano*” y como verdadero favorecedor del crecimiento personal y social.

En el momento actual, los adolescentes viven en un mundo permeado e impregnado de modelos construidos y transmitidos “*desde el afuera*”. Esto que podría considerarse beneficioso para la riqueza y diversidad humana, si existiera un ámbito para la reflexión crítica, generalmente es presentado a los jóvenes “*como imperativo de acción*” y “*única vía de o para*.”

En materia de sexualidad humana son innumerables los modelos que llegan a los ado-

lescentes de los dos sexos desde los más variados espacios sociales y, particularmente, a través de los medios de comunicación. En este sentido es que se valora imprescindible rescatar el valor de una *ética autónoma*.

El proceso educativo deberá tener en su base la capacidad de problematizar y analizar críticamente los modelos propuestos, con la consiguiente posibilidad de que los adolescentes puedan elaborar los propios, evitando la manipulación y la coacción.

Debe ser un espacio en el que se reflexione acerca de las diferencias entre el “*tener*”, “*hacer*” y “*ser*” y desde el que, a la vez, se promueva que “*todas las personas deben ser consideradas como fines en sí mismos y no como medios de o para*”.

IV - Una *ética racional*, que se incorpore al doble nivel operativo y secuencial de la racionalidad ética:

- a - Momento *a priori*, principialista o deontológico.
- b - Momento *a posteriori*, consecuencialista o teleológico.

Desde este punto de vista, la propuesta en educación de la sexualidad debe propiciar en las personas la reflexión referida a las actitudes y prácticas en el plano de la salud y sexualidad. En este sentido resulta sustancial que el análisis valore la perspectiva de una *ética de la responsabilidad*.

En la propuesta educativa es oportuno propiciar la reflexión acerca de:

- a. Principios y derechos universales que constituyen la base de la convivencia humana y digna entre las personas.
- b. Principios y valores personales que constituyen el propio sistema de referencia moral.

c. Los vínculos humanos y las relaciones recíprocas que se establecen entre las personas, en las que todos los individuos merezcan el mismo respeto y consideración.

En este sentido resulta importante que los adolescentes puedan, a través de la educación, tomar conocimiento y vincularse con su cuerpo, sus sentimientos y percepciones, lo que les posibilitará incorporar el autocuidado. Del mismo modo es fundamental que puedan reflexionar acerca de los requisitos que implica el ejercicio de la sexogenitalidad, en cuanto generar responsabilidad por las consecuencias que podrían surgir del mismo hacia uno mismo y hacia los demás.

V - Una *ética que “aspire a ser universal”*.

En este sentido la propuesta de educación de la sexualidad debiera apuntar al establecimiento de normas de vigencia universal, que se mantuvieran en permanente proceso de convalidación y abiertas a una posible dinámica de cambio.

En el plano de la moral sexual, como en otros ámbitos humanos, la racionalidad moral se instala sobre una matriz de creencias y presupuestos, a los que, sin duda, deberá someterse a un permanente análisis crítico, como aspecto irrenunciable de su esencia propia.

Es en este lugar donde se produce la revisión de las creencias y supuestos acerca de la sexualidad y desde donde se realizan las modificaciones históricas en base a un proceso crítico que pone en marcha la propia racionalidad. Este proceso explica las modificaciones del contenido valórico de una persona, de un grupo o toda la sociedad en el devenir. Y es en este nivel donde se promueven los cambios de ac-

titudes y conductas a través del proceso educativo.

Por lo tanto, un proceso educativo referido a la sexualidad debiera estar sustentado en la misma racionalidad moral que las restantes dimensiones de la existencia.

Aspectos éticos acerca del rol del educador

Quienes intentan efectuar una labor en el campo de la educación de la sexualidad debieran, en primera instancia, tomar conciencia de la diversidad de opiniones y valores que existen entre la población referidos al tema.

Por otra parte es vital tener presente el derecho de libertad de conciencia y el principio de tolerancia, como elementos básicos de convivencia y de integración social.

Con estos puntos cardinales, es básico articular aspectos éticos que remitan a una profunda reflexión acerca de los alcances y límites de la gestión en esta materia.

Ello implica estar ubicado en un contexto ético individual, referido a una ética personal y profesional de compromiso con la tarea, desde la que se respeten los derechos de las personas a decidir libre y autónomamente en base a una información adecuada, veraz y oportuna.

En este sentido, resulta sustantivo efectuar una concientización acerca de las propias ideas y representaciones relativas a la sexualidad para poder, en lo posible, separar los valores personales de las informaciones y orientaciones a realizar en el plano de la educación y la atención sanitaria.

A la vez es fundamental mantener la perspectiva de una ética social del bien común,

que haga posible los principios de justicia y equidad.

Es real que en el universo de la educación de la sexualidad aparecen múltiples dilemas éticos.

En muchas oportunidades los educadores pueden verse enfrentados a situaciones donde sus propios valores estén implicados. Conocer el alcance y los límites de la labor resulta sustancial, para no transmitir a otro sus propias valoraciones personales y para, en caso necesario, tomar distancia de las mismas, si pueden vivirse como inaceptables éticamente en lo personal.

Nunca el educador puede dar la solución e imponer su criterio personal o profesional; deberá promover el análisis de los valores que sustenta cada posición y favorecer que cada educando escoja, en el curso de la deliberación, sus propias opciones, acordes con su propio contexto de vida.

De este modo se efectúa el análisis en varios planos de la existencia, lo que encauza y organiza el camino de la toma de decisiones. Por otra parte, resulta sustancial que los profesionales vinculados a estas acciones estén consustanciados con una *ética de la virtud*, en la que se conjugue “el ser bueno y el actuar bien”.

Resulta una labor de compromiso para con los otros. Este compromiso se acrecienta cuando el otro se encuentra en un momento de la vida en el que, nada más ni nada menos está construyendo su identidad. Respetar la dignidad de las y los educandos propiciando la elaboración y definición de sus propios caminos de vida, es promover su formación como, sujetos morales. Asumir esta postura resulta un imperativo ético sobre el que deberían reflexionar profundamente quienes, voluntariamente, han decidido asumir tareas en el ámbito de la educación sexual.

Análisis de situaciones cotidianas en los distintos niveles del sistema educativo



Coordinación: Mtra. Psic. Alicia Musso¹

Comentarios a cargo del Dr. Marcelo Viñar y las Profesoras María Teresa Esperbén y Susana Biraben

Presentación del trabajo de los Grupos de Educación Primaria y Educación para la Salud

Subgrupo 1 - Eva Levy²: El equipo realizará una representación de la situación que tuvimos que analizar.

-¿Qué te pasó maestra?

-¿Qué me pasó? Fui arbitraria, autoritaria, tomé una decisión unilateral. ¿Qué dirán los padres?, ¿mis compañeros, la Dirección, el inspector?, ¿y si me denuncian? ¿Qué pensarán? Si además acá actuó la emoción y, bueno, mis frustraciones, mis propios temores, mi sexualidad y procedí así.

-Nos sentíamos tan bien, nos divertíamos tanto, qué alegría experimentábamos. ¿Por qué se suspendió el juego? ¿Qué tiene de malo jugar?

SUBGRUPO 2: En el grupo de reflexión se dieron dos situaciones bien claras. Uno de los equipos dijo que no había ningún problema, que la situación había que mirarla así como era. Y por otro se dio, ya que nos pidieron que lo interpretáramos desde el marco de la educación para la sexualidad, la búsqueda de lo que subyacía. Entonces hay que considerar esos dos puntos de vista. Desde el punto de vista del juego y de la actitud de los niños y niñas se dio una situación cotidiana, normal, que no

1. Maestra. Psicóloga

2. Psicóloga, educadora sexual, sexóloga.

era en sí un problema ni era vivido por los niños como una situación problema. Pero había que verlo desde el punto de vista de la maestra. Entonces, los supuestos que consideramos desde el punto de vista de la maestra no estaban explícitos. Podía estar jugando la presión institucional, los medios de comunicación, ya se había vivido alguna situación previa donde había alguna denuncia, y desde la familia hubo alguna queja con respecto al contacto de los niños entre sí. También consideramos lo que implicaba desde lo personal de la maestra y también el contexto, que pesaba por ser su primera experiencia con el grupo, o porque ella podría tener algunos conflictos personales no resueltos. Además se la analizó desde los roles de género. Es decir, si eso lo veía desde una primavera hormonal, como se dijo en uno de los grupos, si era una efervescencia. O si era también desde los juegos para niños y para niñas. Todo eso que podía estar en juego y atravesando la situación, los temores o prejuicios personales de la maestra. Entonces, se plantearon algunas formas de resolución. Si no había problema lo lógico era no intervenir, seguir observando, dejar la situación y ver si eso tenía otras connotaciones. Si había un problema, puesto que también surgió algún planteo –la gota que rebasó el vaso– algunas situaciones que imaginamos, por supuesto, de miraditas, de mirá que es la novia de, que mirá que es el novio de, que la cartita. Entonces ¿cómo resolverlo? A través de la comunicación. Porque en ningún momento la maestra planteó analizar cómo los niños lo estaban viviendo, como una situación problemática, o no. Vimos también que podía haberse cortado la comunicación y que se transformaba en un continuo, con la maestra ejerciendo el poder para cortar todo tipo de juego, y que así podía traer otro tipo de complicaciones.

Retomar y revisar entonces las reglas de juego con los chiquilines para ver si las estaban cumpliendo o no. Aunar criterios

con el colectivo docente, hacer acuerdos institucionales para conocer opiniones de colegas, por lo menos quienes estén más cerca, para analizar cómo hubieran resuelto la situación. Y ver si lo que subyace era realmente que lo sexual estaba explotando ahí en esa situación, y tenía que abordarse desde múltiples ángulos.

SUBGRUPO 2: La situación mostró a los niños y las niñas de 5° año jugando al manchado durante el recreo. María y Juan pelean por la pelota y forcejean en actitud de juego. La maestra interviene suspendiendo el juego en una tensa actitud. Reprende a ambos levantando la voz de forma desmedida en relación a la situación. Es una docente con sólida formación y experiencia.

Comentarios sobre las situaciones y observaciones

Dr. VIÑAR: Sobre esto, una de las cosas que queríamos plantear, como parte de las conclusiones, es que cuando uno analiza una situación también está haciendo un recorte. De alguna manera, en lo que nos propone el texto, ese recorte se da, hay una simplificación porque la realidad siempre tiene un nivel de complejidad que arbitrariamente recortamos en algún punto para poder sacar conclusiones. Y de acuerdo a ese recorte será nuestro análisis y nuestras conclusiones. Por lo tanto no hay una sola manera de ver las cosas, sino que depende de ese recorte. Y muchas veces en las escuelas, en las situaciones de la vida cotidiana se producen recortes que no necesariamente nos llevan a conclusiones adecuadas para intervenir. Probablemente, con los datos que tenemos acá –también lo que está sucediendo, como mostraba el grupo anterior– es que hay un montón de elementos que quedan como por fuera de este recorte y que no permiten quizás estar seguros de cuáles podrían ser las conclusiones más adecuadas para intervenir.

También nos parece interesante plantear como conclusiones en este grupo que las actitudes individuales de las personas dentro de la institución no responden solo a sus características individuales y a sus conflictos, sino que además responden a su implicación con la institución. Por lo tanto, para entender las reacciones del docente y de los niños no sólo debemos remitirnos a su situación personal o conflictiva individual, sino también a su vínculo con la institución escuela. De alguna manera también podría explicar parte de la actitud del docente y no sólo por su conflictiva individual.

Pasamos al trabajo de los subgrupos.

El grupo 1 plantea una mirada triangulada en los siguientes sentidos: la situación de los niños, la situación del docente o la respuesta del docente o la docente, y la sexualidad que si bien lo ponemos como tercer punto sabemos que subyace en cualquier ser humano. En cuanto a la situación de los niños se plantea que es un juego, una actividad, como una expresión sublimada quizá. Estuvo un poco en discusión en el grupo y se consensuó, aun sin profundizarlo demasiado, que la sexualidad se sublimaba a través del juego.

Desde el punto de vista de la respuesta de la docente se valoró que de alguna forma fue una formación reactiva censurando, quizá adecuadamente, las situaciones.

Por otro lado se planteó también la necesidad de formación en educación sexual como un aporte más, no el único, sino uno más lo que permitiría un mayor manejo, más saludable si se quiere para las situaciones escolares.

En el grupo 2 se hizo énfasis en el autocontrol del docente que tiene mucho que ver con lo que decía el grupo anterior acerca de la capacidad de reflexión previa, de darse un tiempo antes de actuar en forma impulsiva.

Tiene que ver el autocontrol del docente, de sus propios impulsos, sentimientos, opiniones. Y después se preguntaba en qué contexto se había dado esta situación, que tiene que ver con el recorte que hoy señalaba. Para entender esto deberíamos saber qué había pasado antes, qué cosas sucedieron alrededor de esta situación de juego, para poder entender un poco mejor la actitud del docente.

El grupo 3 también valoró la situación de juego como una situación común. Otro elemento importante que se consideró fue la falta de elementos de análisis. Sabemos que se da un recorte, pero igualmente el subgrupo opinó que los elementos de análisis eran escasos, se caricaturizaba demasiado la situación. Otra cosa destacable que surgió fue que pueden haber distintas posiciones, que no necesariamente debemos analizarlo exclusivamente desde el marco conceptual que habla de la existencia de una sexualidad infantil, sino que habría que respetar esas distintas posiciones. Esto no se contradice con lo que plantea el primer grupo, sino que plantea una posición que hay que tener en cuenta ya no porque se nos repita –la sexualidad nos atraviesa, somos sexuados– analizaremos siempre las situaciones desde ese lugar. Porque ahí justamente estaríamos negando la individualidad, la particularidad de cada docente, su formación, su experiencia. Entonces nos parece importante también explicitar que estamos en distintas situaciones todos y no necesariamente podemos aceptar el mismo nivel, conscientemente sí, pero cuando vamos a analizar, a través de un juego de pelota, la sexualidad se expresa de modos distintos.

Para no reiterar, en el grupo 4 se planteó que el docente hace una lectura de la situación que está viviendo para intervenir. Y que esa interpretación es la que genera la forma de actuar del docente. Es allí donde se produce, por lo menos, una especie de defasaje entre lo que está sucediendo y lo

que es la reacción del docente. Y que en tanto resuena en él como una situación de violencia, la que lo percibe o lo ve como una situación violenta responde multiplicando esa situación, o sea amplificando con una actitud que también puede entenderse o leerse desde afuera como una actitud violenta, o donde la violencia se multiplica más que se disminuye. Nos parece interesante, porque puede ser una forma, como un norte, que cuando se interviene desde el mundo adulto en una situación de vida infantil, se debería tener como horizonte disminuir la violencia y no multiplicarla.

En cuanto a la capacidad de sorprenderse, la experiencia y los años de trabajo pueden disminuir esa capacidad frente a lo que sucede en lo cotidiano, porque se siente que ya se tiene, de alguna manera, un acervo que permite responder a cualquier situación. Eso a veces genera como rituales, o respuestas similares en situaciones diferentes, o prejuicios frente a ciertos momentos donde yo ya sé lo que va a pasar, o ya me imagino en qué va a terminar esto. Eso, a veces, impide que uno pueda sorprenderse de lo que sucede como si fuera la primera vez que lo está viendo y poder entenderlo de una manera distinta de la que lo entendió en otro momento. Porque es un grupo distinto, porque son otros niños, porque es otro momento histórico. Por lo tanto con los años uno va perdiendo, en cualquier profesión, no solamente en la docencia, esta capacidad de sorpresa que tiene cuando uno comienza su actividad en cualquier lugar, o cuando ingresa a una institución. No es lo mismo ingresar a una escuela, que estar 10 años trabajando allí.

PARTICIPANTE: Consideramos la mediación y negociación como algo necesario en cualquier equipo humano y sobre todo en un equipo docente. En el subgrupo se rescató el principio de la bioética de no maleficencia, dado que interrumpir el juego o hacerlo cuando el juego naturalmente

no acabó, o no declinó, sino que una intervención adulta es la que lo interrumpe, genera algo que no es bueno para el que está jugando. Se consideró como necesarios los acuerdos previos del equipo docente y un manejo con prudencia en cuanto a evaluar la situación y no actuar impulsivamente, ya sea reprimiendo o del tipo que fuera, porque es necesario actuar en bien del niño.

PARTICIPANTE: ¿El equipo no pudo procesar una relectura común de la situación planteada? ¿Las interpretaciones fueron inconciliables? No entiendo por qué no pudieron consensuar.

PARTICIPANTE: No es que no pudimos sino que nos parece rico y necesario que se plantee la mirada de todos los subgrupos, ya que de alguna manera reflejan la complejidad del asunto. Fue una opción, sí.

PARTICIPANTE: Sí, fue una opción del grupo porque la falta de tiempo no permitió profundizar el tema. Nos llevó mucho tiempo la discusión en los subgrupos y después no quisimos anular algunas diferencias que se dieron dentro de los subgrupos para que todas estuvieran expresadas.

Dr. VIÑAR: Es más fácil hablar adentro de los códigos de la tribu que arriesgarse a esto que la colega llamaba transposición de teoría y que yo llamo transferencia de discurso. ¿Qué tienen en común y qué tienen de diferente los quehaceres de un psicoanalista y los quehaceres de un docente? O en esta época de expansión científico-tecnológica, donde se sabe tanto de tanta cosa, que de tanto que sabemos es difícil pensar. Y es distinto conocer que pensar. Es cierto que el profesor de matemática tiene que saber matemática y el de historia, historia, y así con cada una de las asignaturas. Pero qué relación hay entre los saberes específicos de cada quien y algo mucho más global, que es un lazo humano que se da entre seres humanos, que es constitutivo de lo

específico de la experiencia de educar, o de la experiencia del psicoanalizar.

Pienso que lo que tienen en común la tarea del psicoanalista y la tarea del docente –del maestro, del profesor– es, como decía Freud, que ambas son tareas imposibles. Tenemos la posibilidad de hacer muchas cosas más correctas o menos correctas, pero no la pericia y la exactitud ya que nuestro hacer se nutre siempre de aciertos y de errores. Y lo peor que puede pasarle a alguien es tener un maestro perfecto o un padre perfecto, o un psicoanalista perfecto, eso es muy agobiador, es capaz de aplastar; quiero decir que el defecto y el error son parte constituyente de nuestro quehacer.

El otro aspecto que me parece que tienen en común nuestras tareas, y me parece que es una cosa a redescubrir cada vez, es que por más que sepamos teoría y por más que tengamos conocimiento, la experiencia no es acumulativa porque cada grupo, cada paciente para mí, cada grupo de aprendizaje para ustedes, trae algo de novedad, trae algo de un perfil singular y distinto que los pone en jaque. Es cierto que uno agarra oficio. Sobre lo de la primavera hormonal espero que dure hasta los 80 años. Es distinto ser novel o ser joven, que ser veterano o que ser viejo. Pero hay un cambio respecto a que antes la sabiduría de los viejos era considerada algo sagrado y ahora ya nadie se cree ese verso. Tampoco vale la pena revertir y decir que sólo los jóvenes son magníficos y los viejos no servimos para nada. Entonces me parece que lo que tiene en común la tarea del docente es siempre experimental y creativa, como se vio en la dramatización. Yo admiro mucho eso porque soy muy inepto para hacerlo. Pero ahí lo que nos mostraron en un gesto muy breve, es un docente descontrolado por un juego de manos de los niños, donde se sabe que los límites entre el jugar, el toquetear, la violencia y el daño son límites borrosos. Y ahí uno tiene que ensayar aproximativa-

mente hasta dónde cercena, hasta dónde pone límites, y para eso no hay recetas. Líbrenos Dios, y estamos en un país laico, de una escuela sin conflictos y sin ruidos. Debe ser lo peor esa paz del cementerio de cuando todo se pacifica. Pero el grado, el tipo de violencia, la semiología no es cuantitativa, medida en más o en menos violencia, sino que es algo a leer de modo más fino. Las cualidades de un conflicto, de una violencia y de una agresividad que es productora de lazos sociales, que es productora de vínculos, que es enriquecedora de vínculos deben ser leídas cuidadosamente. Nada más aburrido por ejemplo que un matrimonio que no se pelea. Ahora, hay cualidades y cualidades del pelear. Con esto quiero decir algo muy simple, me parece que la función del docente es leer la calidad del conflicto que se produce entre los alumnos, entre ellos y los alumnos, y en la medida que pueda mantener un espacio lúdico y sin sanciones, o dónde debe poner límites y establecer sanciones. Esto no se logra con recetas, sino con esto que pretendemos hacer ahora y que debemos seguir haciendo por la eternidad, que es cotejarnos con colegas. Me parece que la rutina puede empobrecernos burocráticamente y que el intercambio con colegas, el intercambio controversial, el usar a los colegas de espejo para ver lo que no vemos de nosotros mismos y el verlos sin la situación de sospecha y sin la situación de descalificación es clave. No es sólo un problema de la escuela. No es sólo un problema de Uruguay y del cambio de gobierno. Es un problema de todo Occidente ya que hoy lograr una convivencia saludable en una urbe inhóspita es un problema de toda la civilización occidental. Existe una noción admitida y aceptada de que hay un derrumbe de la calidad de los lazos sociales.

Entonces creo que hay otros aspectos en el pequeño territorio de la escuela o del liceo donde trabajamos y donde poder restablecer algo de la riqueza. Porque eso es un tesoro.

Con la edad que tengo, puedo nombrar y tener recuerdos bien precisos de las maestras de Primaria y de algunos profesores de Secundaria. Son figuras muy marcantes en mi formación. Educar es la más vieja y la más sagrada de las tareas. Puedo decir, por supuesto que los niños saben –y saben mucho más de lo que creemos, y son mucho más sagaces en el diagnóstico de lo que creemos– incluso para decir que una maestra es buena o es mala. Y poder leer no sólo lo que queremos, sino lo que el otro espera de nosotros, me parece un aprendizaje, que es una dificultad de nuestra tarea pero es, al mismo tiempo, lo que la hace interesante. No somos repetidores rutinarios, tenemos la virtud de tener un oficio que cada año, en marzo, nos lleva a descubrir una novedad.

Presentación del trabajo de los Grupos de Formación Docente y Educación para la Salud

Compartiremos la presentación de un grupo de Formación Docente con el que estuvimos trabajando. Teníamos la consigna de trabajar sobre situaciones referidas a nuestro subsistema y empezamos con una dramatización que actuó como disparador para la discusión, en cuatro pequeños grupos y luego hicimos una puesta en común.

En la situación disparadora un practicante de Formación Docente estaba dando una clase sobre derechos de la mujer ante la presencia además de su docente didáctica. Tras intentar un breve intercambio con los estudiantes a partir de algunas preguntas para poder ubicar el contexto en el cual surge, por ejemplo, el derecho al voto de la mujer en Uruguay, y frente a una pregunta de un estudiante de si esto siempre había sido así, el practicante dice que no y hace un gesto con su pierna y con su pie como de quien aplasta una cucaracha. El practicante, que era un varón, dice: No, antes

estaban acá debajo de la pata o las teníamos así. Cuando es recriminado por su docente didáctica, frente a los estudiantes, de por qué ese gesto y esa actitud, el practicante intenta legitimarlo diciendo que Tinelli también lo hace. Eso ocasiona las risas de los estudiantes presentes. Los compañeros comentarán un poco otras situaciones que se estuvieron trabajando tras la situación disparadora y después hacemos la síntesis de algunos puntos discutidos.

REPRESENTANTE: Uno de los grupos plantea como ejemplo, un alumno de un tercer año de magisterio con algunas características delicadas. Ya estarán pensando qué significa un alumno varón con características delicadas. Esto genera algunas reflexiones en el momento en que se piensa en la palabra delicado. Algunos compañeros se referían a él tildándolo de afeminado. Otros decían, no, afeminado no. ¿Qué significa delicado, qué significa afeminado, a qué nos lleva esto? En función de esa realidad vimos que a veces se suceden situaciones de discriminación respecto a algunas de estas formas de ser, de estas características. Otro de los grupos toma esta situación para su análisis.

La situación es específica de un tercer año de educación común, de magisterio, plan 2005, en una asignatura de expresión corporal en la cual el profesor, o el docente en este caso, le pide a un grupo de alumnos que, sin utilizar la voz, se manifieste utilizando primero su mirada y después el cuerpo. Surge, como resultado de esta actividad, que había una persona del sexo masculino a quien le costaba mucho más que a los demás utilizar su mirada y expresarse a través del cuerpo. En lo que se refiere, por ejemplo, a mantener la mirada hacia otras personas, especialmente a personas del sexo femenino. En este grupo también tenían algunos problemas para manifestarse, por vergüenza. Surge como interrogante a qué se debe ese miedo, principalmente

en el varón. Si es un miedo a lo que van a decir los demás, o si es un miedo interno. ¿Cómo se sentirá cuando le toque trabajar con alumnos? En el caso de que se haya sentido cómodo en ese momento, ¿qué le pasará después? Surgieron un montón de interrogantes y a partir de ellas hicimos un análisis para tener las ideas generales de lo que opinaban todos.

REPRESENTANTE: Tratamos de sacar algunas temáticas muy generales que atravesaban las cuatro situaciones que se trabajaron y el análisis que, en los distintos grupos, se hizo de esas situaciones. Por razones de tiempo, hicimos una síntesis del comentario del grupo. Primero nosotros veíamos que estaba implícita la necesidad de diferenciar la transmisión de conocimientos en cuanto al tema de la sexualidad de la transmisión de valores. El practicante podría haber dado una brillante clase sobre los derechos de la mujer, sin embargo ese gesto contradijo con el contenido de lo que estaba transmitiendo. Hay que establecer dos niveles distintos: por un lado el conocimiento, la transmisión de información, etcétera y, por otro, los valores que se están jugando por otros carriles que no son los de la verbalización. Al respecto, veíamos además que no hay condiciones institucionales para que todo lo que ocurra en los espacios intersticiales de las instituciones pueda ser de alguna manera tomado, traído a otro ámbito y tematizado. Tampoco hay condiciones institucionales para generar espacios, fuera del aula de clase tradicional, para trabajar lo relacionado con la transmisión que se hace en torno a la sexualidad.

Tenemos la necesidad de trabajar con nosotros mismos primero para después trabajar con las estudiantes y los estudiantes de formación docente. Si no hay un trabajo previo -sobre nuestra sexualidad, miedos, prejuicios, identidad, marcas culturales, género- mal podremos trabajar con los estudiantes, tanto sea en la transmisión de

conocimientos como en los valores relacionados al tema.

Entonces existe también la necesidad de generar espacios, instancias o dispositivos de trabajo que permitan que nos pongamos en juego desde otro lugar, desde el lugar de nuestra historia. Y que podamos revisar cómo fuimos construyendo nuestra sexualidad, cómo estamos marcados en eso para poder, por lo menos, conocer qué nos pasa y poder manejarlo en el momento de trabajar con los estudiantes. Para no imponernos como modelo, o no imponer nuestras orientaciones y nuestros valores y elecciones. Porque además nos puede pasar que para legitimarnos como modelo tengamos que apelar, como ese practicante, a un modelo como el de Marcelo Tinelli. Para que nuestros docentes de formación docente puedan trabajar en torno a la sexualidad con niños y adolescentes, es necesario generar los espacios donde puedan trabajar esa historia en cuanto a la sexualidad, marcas culturales, marcas de género, marcas identitarias que tienen y que transmiten, sin darse cuenta, en el trabajo con los niños y los adolescentes en escuelas y los liceos. Por lo tanto generar instancias que salgan de los formatos tradicionales de trabajo en las instituciones de formación docente para lograr dar cabida a esto. Vemos que solamente la transmisión de conocimientos y de información es algo que no tiene realmente ningún impacto a la hora del trabajo cotidiano, en lo que puede ser la transformación de la subjetividad de cada uno. También, y sobre todo a partir de algunas de las situaciones analizadas, está el tema de dónde se ponía en juego la mirada o la necesidad de buscar una palabra que definiera al otro como diferente, afeminado, delicado, al parecer había una necesidad de buscar una palabra que lo pudiera fijar en algún lado. Tenemos además todo el tema de que inevitablemente nos construimos a partir de la mirada de los otros, entre otras cosas, y cómo esas miradas nos marcan, así como

también nosotros estamos marcando con nuestra mirada a los estudiantes, a partir de considerar si es bueno o malo, que pueda o no sostener la mirada en determinado ejercicio de expresión corporal. Si le pasa eso tanto a los varones o a las mujeres, porque en ese caso era un varón al que le pasaba, pero a las mujeres aparentemente no. Qué marcas de género hay en juego ahí. Por qué la necesidad de nombrar al otro como delicado o nombrarlo de alguna manera. Entonces con esas cuestiones también estamos construyendo y la necesidad de construir de alguna manera esas formas con que nos construimos y lo hacemos con los otros a partir de la mirada. Inevitablemente ahí está en juego la construcción de la personalidad. Porque se habló mucho de la construcción de la persona, construirnos como persona, la mirada de la sexualidad como variables, o como aspectos ineludibles en lo que es la construcción de la personalidad. Y después el tema de género, de cómo impacta a nivel de la docencia por ser una profesión fundamentalmente feminizante o femenina, y cómo juega en nosotros, en los estudiantes y también en los padres de los alumnos de Primaria, Secundaria y Educación Inicial el tema del género. Qué diferente actitud tenemos nosotros, tienen nuestros estudiantes y los padres frente a una docente inicial o a un docente inicial, frente a una maestra en una escuela rural con internado. Y cómo nosotros también, desde nuestro trabajo en Formación Docente, ayudamos a desmontar esos prejuicios, o a veces a reforzarlos o a reafirmarlos a partir de las categorizaciones que podemos hacer. Estas fueron las cuestiones que atravesaban a todas las intervenciones. Por supuesto que hay muchos más matices, o diversidad de opiniones.

Comentarios posteriores

Dr. VIÑAR: Quería hacer relevante la escena disparadora, esa sobre el derecho del voto de la mujer que era el pretexto y que

incorporó el gesto de pisotearle la cabeza. Es cierto que la noción de emancipación de la mujer satura el discurso contemporáneo. Y todos lo celebramos, algunos pensadores lo consideran como el hecho más relevante del siglo XX. El estatuto pleno de la mujer en igualdad de derechos y oportunidades y las luchas feministas. Ese tema, además de valer por sí mismo, vale como ejemplar de cómo en muchas relaciones humanas se combinan y se condensan vínculos de jerarquía y vínculos de reciprocidad. Y es de prototipo, en la relación también de padres e hijos y de docentes a alumnos, es decir en la relación intergeneracional, una combinatoria compleja de hasta dónde se pueden tener relaciones jerárquicas, donde lo que importa es la autoridad, el límite y el control de otras relaciones. Ahí se da también el escape al abuso, a la dominación, a la subordinación de las otras, donde lo que enriquece la transmisión intergeneracional es el intercambio. Cómo leer entonces ese gesto del pasante, del que estaba en el entrenamiento frente a su docente guía criticándolo, frente a ese gesto. Hay realidades superpuestas. Una cosa que me sorprende es cuánto comunicamos con los gestos, más allá de las palabras. Una de las cosas que tenemos que aprender por la eternidad a entender es cómo se combinan las maneras verbales y extraverbales de la comunicación humana. Cómo a veces un gesto y un acto pueden ser más significativos en la transmisión que cualquier discurso, o cualquier forma explicativa. Un grito, un gesto, condensa desde el punto de vista ahí del afecto. Considero que los dos ejes, el de relaciones de jerarquía y de autoridad y el de relaciones de reciprocidad, primero no son excluyentes, sino el problema es cómo se combinan. Porque a veces hay un discurso no igualitario, o igualitarista que es desdiferencial. Para mí la emancipación de la mujer no quiere decir, Dios nos libre y nos guarde, que las mujeres sean iguales a los hombres. La lectura unisex de la emancipación de

la mujer y decir que somos iguales es lo peor que nos puede pasar. Es decir, somos iguales en derechos y oportunidades, lo cual debe enriquecer. Nuestras diferencias y las diferencias son siempre ríspidas, son siempre arduas de transitar. Distinguir en esa semiología lo que es igualdad de derechos, que no es desdiferenciante sino que hay que mantener la diferencia como es necesario. En relación a la sexualidad mantener la diferencia adulto-niño, y que la erotización de un niño no tiene el mismo valor y la misma significación. Es decir que, por ejemplo, la homosexualidad de adultos por mutuo consentimiento tiene, a mi modo de ver, una escala de significación absolutamente distinta a la pedofilia. Tendremos prejuicios o seremos aprobativos o desaprobativos respecto al mundo *gay* y al mundo lesbiano, pero es radicalmente una escala de valor distinta que respecto a la pornografía y a la prostitución infantil. Porque para nosotros, los psicoanalistas, la diferencia de sexos y la diferencia de generaciones son los elementos constituyentes básicos de la civilización.

PARTICIPANTE: Doctor, ¿cómo puede usted ayudarnos, por ejemplo, si un docente, no acepta la homosexualidad como una opción y le rechina, le molesta? Y resulta que en Formación Docente, esta persona tiene conocimiento de que sí que hay alumnos que son homosexuales por elección. O puede pasar en el futuro cercano que un alumno que va a la escuela fue adoptado por una pareja homosexual. ¿Cómo podría ayudar a ese docente a tratar un tema que en su vida personal no puede manejar?

Dr. VIÑAR: Si tuviera la respuesta a lo que usted pregunta sería millonario o dictador, y no tengo vocación para ninguna de las dos cosas. Es decir, si tomo la cuestión históricamente, en el tema de educación en general una cosa es la herencia y la tradición y, otra cosa, es la actualidad. Cómo conjugar

las dos cosas, lo que heredamos y lo que debemos innovar es un trabajo en todos los planos muy difícil. El segundo eslabón de mi razonamiento sería que desde tiempos inmemoriales la sociedad ha tratado de normalizar, de moralizar las relaciones entre las conductas sexuales admitidas, aceptadas, las transgresoras tolerables y las transgresoras castigables. Sin eso, en todas las sociedades la convivencia sería imposible. La ley de prohibición del incesto es una de las cosas que lo prueba, pero la sanción de los transgresores, o cómo cada época resuelve la relación a las minorías, a las costumbres y normas prevalentes es diferente. No hay duda, para los uruguayos que tenemos una cierta edad, que nuestra relación respecto a la homosexualidad en la última década es distinta. Nuestra relación de tolerancia, por lo menos en el espacio público explícito y manifiesto es distinta ahora que hace dos o tres décadas y ha tenido una evolución. Puede ser que a nivel íntimo la cosa de desdén, de burla, de descalificación de las minorías sexuales, siga tan vigente como antes. La burla al maricón a lo que llamaban el marimacho. Esa descalificación del diferente que tiene un aspecto, no sé cómo será en Oriente, conozco Uruguay y algunos países más, siempre dentro de las culturas occidentales, pero este problema de cómo se establecen las relaciones sociales entre un grupo hegemónico, hegemónico por su número, por su poder normatizante, y la situación de las minorías de culturas alternativas diferentes es siempre una materia conflictual y la escuela es uno de los lugares se donde tramita esta situación. El colega que hablaba recién decía, con mucha pertinencia, que en el mundo agitado de multiempleo y de velocidad en el que transitamos todos en la actualidad, hay menos espacios, menos lugares coloquiales y que en la institución educativa hay menos lugares formarles e informales donde el “qué te parece”, o el “yo pienso”, o “cómo ves tu tal o cual situación problemática o conflictual” no

tiene lugar. Porque muchas veces más que la opinión individual, aunque esa debe ser siempre irrenunciable, el plegarse y el reconocer que hay una opinión prevalente no nos exime de una interrogación interior donde uno está solo con sus opciones y con sus valores. Pero no puede renunciar tampoco a la consideración de cuáles son los valores prevalentes en el espacio social al que pertenece.

Yo lo voy a hacer de un modo un poco autobiográfico porque me es más cómodo y me es más accesible tomarme como representante de una época, de las últimas décadas, tomar mi curso de vida y sugerirme para que ustedes se piensen en contraste o en paralelo conmigo cómo hace algunas décadas la homosexualidad era mayoritariamente condenada, denostada, insultada, era oprobioso y algo de eso ha cambiado. Muchos movimientos, y en esto Uruguay no es una isla, han pasado de la situación de bochorno y de vergüenza en una posición de báscula a lo que se ha llamado el orgullo homosexual, o el orgullo gay. No sé si es bochorno, o es orgullo, o es simplemente que cada uno debe asumir los perfiles de la propia identidad. No creo que la clasificación, cuando uno conoce desde adentro la sexualidad humana, lo único básico no es lo homo o lo hetero, sino que es una simplificación tomar solo esa dimensión, porque hay heterosexuales perversos, heterosexuales psicóticos y hay homosexuales como nosotros o también perversos o psicóticos. Habría que ver cuáles son los criterios que sustentan la normalidad y la anormalidad para decir si somos más normales los hetero que los otros. Lo que sí sabemos desde el punto de vista costumbrista es que hace un par de décadas teníamos una situación hipócrita pero clara a la que podíamos someternos o sobre la que podíamos rebelarnos, que era la mujer virgen hasta el matrimonio y el hombre más o menos casto con una vida sexual a través del mundo de la

prostitución. Ese esquema, si bien era siempre transgredido y traicionado, era un esquema que se podía leer, sin estar escrito estaba en todos lados, todos lo sabíamos. Ese esquema se ha desdibujado. El esquema de lo que está bien hacer, es decir, ese sometimiento a una regulación de costumbres maniatada por la religión o por el Estado. En estas últimas décadas disminuyó su vigencia, se pasó de un hombre, de un sujeto sujetado, sometido a las normas de la moral pública, a las normas de las buenas costumbres y lo que las transgredía era atentado al pudor. Se dio la barbaridad que algunos comisarios iban a los besódromos a llevar chicos de 15, 16, 17 años, esos que estaban en la verdadera primavera hormonal como decían ustedes, e iban presos por atentado público al pudor y estaban de noche dándose unos besos, o algo más, no sé. Pero de todos modos era una situación de privacidad invadida, a ese comisario hoy le iría distinto y a esos jóvenes hoy les iría distinto. Eso no está escrito en todos lados, sin embargo sí lo está. Lo mismo que las situaciones de iniciación sexual que las que hablaba ayer. Me temo que en el mundo de hoy, con la convalidación, hubo una época en que no estaba el terror del SIDA, y en nombre de la libertad sexual ahora hay una especie de mandato imperativo de lo que antes era un mandato de castidad y de fobia a la desfloración. Me parece que ahora el movimiento pendular va hacia el extremo opuesto, hacia la desfloración y hacia la iniciación sexual precoz, como una especie de consigna de orden impuesta a los jóvenes de hoy. Es cierto que algunos maduran a los 12, otros a los 14 o a los 16. Por lo que leo, que capto en el aire, por la consulta, lo que se legitima hoy desde la cultura de la televisión y desde la cultura -por lo menos a nivel ciudadano, no sé si en los medios del interior es así o no- es una especie de mandato y el que es casto o virgen es tonto, hay una ecuación que va en ese sentido.

No estoy acá para legislar, y nadie puede estar en un lugar para legislar esto. Antes, ¿teníamos algo para decir?, ¿qué teníamos para decir los padres a los hijos cuando nos decían cuándo y cómo la iniciación sexual, cómo y cuándo se perdía la castidad o se iba a la desfloración, no lo sabíamos? A los 18, a los 16, ¿la maternidad adolescente es una virtud o un horror? Mi abuela parió a los 17 y en aquella época era normal parir a esa edad. Ahora, en el mundo de hoy, es una anomalía hacerlo. Entonces la regulación de normas o de la sexualidad, sobre lo que es apto y lo que es transgresor en la sexualidad y cómo eso se mueve en cada sociedad, no es una función de los docentes. Su función no es ser legislador. La función de los docentes y los psicoanalistas es atender situaciones concretas que son siempre singulares. Y lo concreto y lo siempre singular en lo que puede funcionar un docente es ayudar al joven que es su interlocutor a parir la respuesta más legítima en su propia singularidad. En principio lo que importa, más que definir cosas reglamentarias de qué está mal a los 14 y a los 16 está bien, o cómo aparece en la publicidad en el caso de quién compró el preservativo en la farmacia y dudaba entre si me animo, no me animo. A mí me importa que el acto de iniciación sea lo más poético posible, lo menos sórdido posible. La iniciación sexual marca al sujeto, entre otras cosas, por la existencia de anticonceptivos, de preservativos y de todas las técnicas de fisiología reproductiva para que el embarazo sea una elección y no un accidente. Todo eso es un camino muy largo, es un camino muy laberíntico. Y lo mismo lo de las identidades sexuales. Yo combatiría la intolerancia en el plano de la identidad sexual como en el plano de otras minorías, tomaría el plano del desprecio y la burla a los chicos con una identidad sexual no definida, a los marimachos, a los maricones y todos esos términos de descalificación que se usan como un tema de la dificultad que tenemos todos los seres

humanos en no ser racistas, de cómo la calificación del diferente, la calificación del que no es el espejo de mi belleza, sino que pasa como entre Blancanieves y la bruja, quién es lo más lindo. Donde vemos en el otro el defecto que nosotros tememos tener. Donde el diferente cae enseguida en lo monstruoso y el insulto, la burla o la descalificación. Todo el aprendizaje social de reaprender cómo soportar, tolerar y legitimar a los diferentes, a los feos, a los jorobados, a los pelados como yo, a los que sean diferentes y no sean un espejo de belleza es un trabajo psíquico cuesta arriba que todo ser humano en democracia tiene que transitar.

PARTICIPANTE: Mi pregunta es en qué medida considera que la relación educativa en tanto relación humana intersubjetiva tiene un componente erótico.

DR. VIÑAR: Ayer traté de decir que la respuesta era afirmativa. El problema es que lo erótico no se manifiesta como aislado, como cuando tomamos agua, no tomamos ni oxígeno ni hidrógeno, sino una combinatoria. Considero que las relaciones humanas están sobredeterminadas por factores de distinta índole donde el placer o el displacer a nivel sensitivo se aúnan. Es todo un aprendizaje hablar con quien nos cae simpático y con quien nos cae antipático y a veces no sabemos por qué y es una ardua pauta civilizatoria el poder dialogar y mantener una comunicación con aquellos seres humanos que nos gustan y aquellos que no nos gustan. Es un aprendizaje superar un racismo primitivo que a todos nos funda y nos constituye.

PARTICIPANTE: Tengo una duda existencial, como docente con muchísimos años de trabajo, esta óptica de aceptar al otro, de no discriminar en ningún sentido, la óptica de género en todo caso que está presente en la labor. Me planteo qué espacio tienen sistemas que fueron pensados

y creados hace 100 años con una óptica masculina.

Dr. VIÑAR: No haré un alegato defensivo. Que la cultura haya sido patrilineal durante milenios es una herencia. ¿Qué hacemos con esa herencia? Ese es un trabajo para los hombres y las mujeres de hoy. Ayer Barboza decía que en la sociedad griega el ejercicio de la democracia era directo, porque, para que los demócratas filosofaran y pensarán qué era lo más justo, había mientras tanto niños, mujeres y esclavos que hacían las tareas de necesidad. Y cubiertas las tareas de necesidad los hombres demócratas hacían lo que yo hago en este momento, dialogaban. Y sí, heredamos una situación, la capacidad de una comunidad humana de sacudirse, o de modificar esa herencia, es una responsabilidad colectiva. El modelo, el derrumbe de la figura patriarcal como eje y las consecuencias de ese derrumbe del orden patriarcal, las buenas y las malas consecuencias, las tenemos que transitar todos y tenemos que reconstruir una trama y un orden social alternativo a ese que se ha desfigurado, que se ha derrumbado. Como dicen los chinos, líbreme Dios de vivir un período trascendente en la historia. Pero estamos en ese período de la historia de la transición del paradigma del orden patriarcal a otro nuevo que en el día a día y colectivamente tenemos que fundar. Hoy lo estamos fundando. No es su culpa haber nacido mujer ni la mía ser hombre. El asunto es, una vez que tenemos una identidad de género, cómo ejercerlo más dignamente y en la forma más tolerante.

Cuáles serán los fundamentos de construcción identitaria en el plano de lo íntimo y en el plano de lo público en este mundo de transición civilizatoria es una pregunta que se hacen muchos pensadores de la actualidad. Lo más útil, lo más fecundo que he leído es el texto de Manuel Castells, que se llama *La era informática* y el segundo de sus tomos se llama *El poder de la iden-*

idad. Y es allí donde he aprendido cómo hay una construcción de las identidades en lo personal y en lo colectivo que está muy en jaque en el mundo de hoy, que está muy en movimiento y a lo mejor lo que ayer parecía verosímil hoy ya está caduco. Y lo que hoy parece vigente mañana será una contradicción fundamental. Entonces me parece que en una movilidad de valores y de ajustes vamos a ir construyendo quizá algo que los síntomas más alarmantes, uno de ellos es el retorno de los aspectos fanáticos de la religión. Ojo, el que estemos en un país laico donde hay pluralidad de posiciones no nos retrotrae a la polémica del siglo XIX, o de comienzos del siglo XX, lo que está en los libros de José Pedro Barrán, la oposición entre el liberalismo ateo y agnóstico y la tradición religiosa. El retorno frente a esta situación de que los referentes que nos organizan están un poco como los edificios después de un terremoto, el hombre no puede vivir sin ese marco referencial que por un lado lo sujeta, lo organiza y lo hace producir la identidad. La identidad humana no es autoengendrada; se hace en relación a una normativa que dice lo que está bien, lo que está mal, lo que es lindo, lo que es feo. Por algo todos adoptamos una manera de vestirnos que tiene algo de personal. Pero lo personal de este siglo es distinto a cómo se vestían hombres y mujeres hace 50 o hace 100 años. Entonces, de la misma manera que cambia la vestimenta, que cambia la moda, que cambian los lenguajes, también cambian y evolucionan las costumbres. Y el proyecto de qué es lo que queremos ser, el anhelo de qué queremos ser, o frente al derrumbe de lo que antes era seguro, entre lo que estaba bien y lo que estaba mal, porque cuando el Estado nos imponía por ejemplo la virginidad hasta el matrimonio, casi que vencer el obstáculo era algo que le agregaba gracia y pimienta a la cuestión. El golpe más grande que uno se da es cuando empuja una puerta que ya está abierta, ahí sí se da un porrazo. Y en este momento los jóvenes, sobre todo, no tienen un orden estatal o

religioso contra el que rebelarse. Entonces viene lo que el autor Dany Dufour, llama los otros protésicos, es decir que a la falta de un orden religioso o estatal, del Estado nación, o de la religión como ordenadores del pensamiento individual ahora cada uno tiene que parirse y engendrarse en lo que es y tiene que asumir el “yo soy lo que quiero ser”, lo cual es una tarea muy difícil. Y uno de los fracasos de la dificultad de esta tarea es crear lo que este hombre llama las prótesis del orden social. ¿Qué quiere decir esto? El hombre para constituirse, se necesita a sí mismo, pero necesita los espejos de su grupo y de su medio social. Y cuando su grupo y su medio social se descomponen, se desagregan y se descomponen entonces tiene que inventar esos otros y se crean las tribus, las tribus urbanas, se crean las tribus de drogadictos. Es decir sistemas de legalidad grupal. Se crean las religiones sincréticas. Hay un retorno de las religiones mágicas en Brasil y en Uruguay que es formidable y peligrosísimo, porque el individuo que no es capaz de parir un “yo soy”, el individuo que no es capaz de parir una identidad propia y grupal que lo legitime, puede refugiarse en la pertenencia a un todo fanático que decreta que lo único válido y legítimo es lo propio y que es lo más radicalmente exclusor de lo distinto. Y esto en las tribus urbanas, en los *hippies*, en los *punks*, en los otros, en los otros, como no se puede vivir en un orden regulador y cuando se inventa si el micro, en micro unidades, donde las particularidades identitarias son las que dan el ser, allí se crean fanáticos. El riesgo de estos fanatismos es que todo lo que es distinto se tiende a destruir y lo más rico de la condición humana, que es su universalidad y su pluralidad, se convierte en una escena de guerra y violencia. El mundo es un ejemplo de eso. El nacimiento de un fundamentalismo islámico, que todos vemos, y de un fundamentalismo de la ultraderecha occidental y cristiana, que no todos vemos, me parece uno de los dramas decisivos para el mundo del tercer milenio.

PARTICIPANTE: Cuando se habló de bioética, ¿a qué se refiere concretamente con maleficencia?

Dra. STELLA CERRUTI: Ayer, o cuando hice el planteo de los principios, o de las estrellas polares en el ámbito de esta disciplina, de la bioética, no quise extenderme mucho. Hacía referencia a alguno de los principios, no como norma sino como estrellas polares, que son aquellos elementos que orientarían el accionar, la toma de decisiones en situaciones como las que hablábamos, dilemáticas, siempre inciertas. Y como referentes hablábamos de que existían algunos principios que eran los que podíamos pensar y proyectarnos en el ámbito de la educación sexual. Decíamos, siguiendo un poco a quien fue mi profesor Diego Gracia, que habían algunos principios que serían importantes por ser principios generalizables, que eran aquellos como la justicia y la equidad en las acciones, en el ámbito público, que una acción tendría que ser justa y equitativa y no debiera ser maleficente. En este sentido nos referimos a poder hacer un análisis de esa situación en términos de riesgo-beneficio. Decíamos que ante el desarrollo científico-tecnológico, o simplemente ante el saber de los docentes, cuando trabajamos o proyectamos nuestro trabajo y nuestras acciones con adolescentes, con jóvenes que están construyendo su identidad, que están consolidando su desarrollo moral, muchas veces no es necesario hacer todo lo que la ciencia nos dice que es posible.

La no maleficencia sería un principio sobre todo aplicable al desarrollo científico-tecnológico. ¿Es posible, es justo y es ético hacer todo lo que la ciencia nos da posibilidades? ¿Cuál sería el parámetro y cuál sería aquel elemento de prudencia que debiera hacer reflexionar antes de una acción, a los docentes o a las personas del servicio de salud? Por ejemplo, tomando alguno de los ejemplos que nos que nos hablaban ayer, una docente,

un docente se entera y constata una situación de violencia en un niño o una niña. Muchas veces el principio de beneficencia, el hacer el bien antes que nada, ante una injusticia, nos lleva a actuar precipitadamente, no digo no actuar, hacer el sordo, pero a veces queriendo hacer un bien, queriendo generar un beneficio se actúa precipitadamente, voluntariamente, impulsivamente. Y esta situación, pensando también en una ética de las consecuencias, puede llegar a ser maleficiente en medio de una situación en la que lo primero que quisimos era hacer un bien. Eso de que de buenas intenciones está empedrado el camino del infierno en ocasiones, se hace evidente.

Entonces cuando hablamos de no maleficencia nos referimos a poder meditar, poder reflexionar un segundo en las consecuencias del acto que uno puede hacer y, prudentemente, intentar acaso no actuar desde nuestra propia moral de máximos, sino ser prudentes, medir las consecuencias y pensar que el principio de beneficio es fundamentalmente válido para quien lo recibe. Que una acción sea beneficiosa o no, no la voy a juzgar yo si la hago. El único que puede juzgar realmente la beneficencia es quien recibe el acto. En ese sentido nos referíamos cuando hablábamos de maleficencia, de beneficencia y de los otros principios que tienen que ver con la responsabilidad y también con la autonomía, el promover realmente el pensamiento crítico.

Presentación del Trabajo Grupal de Educación Secundaria

A cargo de María Isabel Igarzabal

Comentaristas: profesoras María Teresa Esperbén, Susana Biraben y Margarita Luaces

GRUPO 1: En primer lugar creemos conveniente hacer referencia al caso, o situación de clase que teníamos que analizar, que es

similar en todos los equipos de Secundaria, o sea que esta introducción servirá para todos los equipos de este nivel.

Se trata de una situación didáctica en un grupo de tercer año de Ciclo Básico en un liceo céntrico de Montevideo. La profesora de biología propone, en su planificación, promover la adquisición de conocimientos, actitudes y comportamientos saludables en relación con la sexualidad. Su objetivo es potenciar la capacidad de reflexión crítica y la toma de decisiones por parte de los jóvenes. El tema del día es embarazo adolescente. Primero anuncia en la pizarra el tema, lo califica como de gran actualidad, solicita a los estudiantes que precisen entre qué edades está comprendida la adolescencia y luego da intervención a dos jóvenes para opinar. Después pregunta por qué consideran que este es un problema de salud pública. De inmediato responde dando datos estadísticos, que fundamentan esa propuesta, basados en estudios del Hospital Pereira Rossell. Y después anota en la pizarra: problema de salud pública, embarazo en la adolescencia, situación de alto riesgo, ¿por qué? Mientras, los estudiantes hablan sin pedir la palabra. Porque los hijos son más débiles, dicen algunos. No, es porque la madre no sabe cuidarlos. Si ella no va a ser quien lo cuide, será la abuela. ¿Qué sabés?, dice otro. De inmediato la docente se refiere a los caracteres biológicos de las adolescentes. Repasa órganos genitales femeninos, etapas del proceso de parto. Y mientras algunos estudiantes comentan: Eso es un asco, la cabeza está tapada de sangre, en mi libro también están esas fotos chanchas, yo pienso que deberían esperar antes que ir a parir. La profesora continua enfatizando en la inmadurez pelviana, la del eje hipotálamo-hipófisis-ovario, el útero pequeño, la posible existencia de una anemia por carencia nutricional. Y al final pregunta si hay dudas. No surgen preguntas. Después plantea riesgos orgánicos, y aclara el significado de los términos:

desprendimiento de la placenta, elevado número de hijos prematuros, mayor riesgo de desgarros y hemorragias, infecciones urinarias y genitales. Luego plantea y anota otras dificultades, en general embarazo no programado, la embarazada tiene que dejar el liceo. Los estudiantes comentan: A lo mejor tiene que empezar a trabajar. A su vez la profesora corrige: abandona porque no se siente bien y porque tiene que hacerse estudios. Cita la importancia del control prenatal y de la educación de las embarazadas. Continuando con las dificultades anota: las compañeras y los compañeros la aíslan, no la invitan a salir. Los estudiantes comentan de nuevo: Los amigos no las van a dejar. La docente parece no escucharlos y continúa: Falta de apoyo familiar. En los últimos minutos un estudiante pregunta: Yo oí en una charla que el embarazo en la adolescencia es un síntoma, ¿qué quiere decir? La profesora responde: Es un síntoma de relaciones coitales precoces y realizadas sin protección.

Hicimos una dramatización. En este caso seré la directora del liceo, que recibo a padres que vienen a quejarse por la situación planteada en esta clase.

- Buenas tardes señora directora, vine a presentar mi queja por la profesora de Biología, la profesora García, porque no sé si usted sabe que mi hija está embarazada y el otro día por un comentario hecho en clase, ella se sintió muy dañada psicológicamente por el comentario hecho por la profesora.

- En realidad la compañera se enteró del problema porque yo recibí la noticia de mi hijo que es amigo de Laura, la hija de la compañera, que comentó cómo se había abordado el tema en la clase. Y con mi esposo creímos conveniente que la mamá estuviera enterada de la situación, por eso compartimos con ella, ya que Laura no comentó nada. La mamá se enteró y entonces resolvimos, entre todas, hablar con usted

porque consideramos que hubo un mal manejo de información y de la situación.

- No sé bien qué dijo la profesora, pero mi hija vino muy preocupada por la situación, con miedo de que Laura abandonara los estudios porque quedó muy dolida debido al tema que se trabajó en clase. Nosotros veníamos a plantearle a ver qué solución podemos encontrar respecto a esto.

- Laura Gómez, ¿no? Y la profesora García, es de biología de 3°. Como comprenderán yo acabo de enterarme de la situación, les agradezco que se hayan comunicado, siempre son bienvenidos. Es un tema bastante complejo, tampoco teníamos comunicación de que la adolescente estaba cursando un embarazo. Conversaré con la profesora, es a lo que puedo comprometerme inmediatamente, a conversar con ella y ver cómo podemos resolver esto, sobre todo para volver a hablar con su hija. ¿Cómo está ella ahora, que es lo que nos interesa?

- Ella está muy dolida y me dijo que no quiere venir más al liceo. Además no es cierto que ella no tenga apoyo familiar; mi esposo y yo nosotros le hemos brindado todo el apoyo que corresponde.

- Hablaremos con la profesora y con el grupo. Veremos también si necesitamos hacer alguna gestión ante la Inspección y nos comunicaremos con ustedes. Gracias.

- Buenas tardes, ¿cómo le va directora?, ¿tome asiento, viene del interior, verdad?

- Sí, sí, cansada, en realidad vengo desde Velásquez, no sé si conoce usted. Salí a las 4 de la mañana, ahora hace unas dos horas que estoy esperando acá en Inspección, pero bien, por suerte pudo atenderme.

- A ver, María, si le podrías traer un cafecito, unas medialunas a la directora que viene del interior. Yo no la recuerdo de cara

porque en 1983 cuando estuve allá, ¿usted ya trabajaba?

- Sí, estaba como profesora todavía en ese año. Es probable que usted haya sido de los últimos inspectores que nos visitó. En realidad, inspector, soy profesora de historia, no soy de su especialidad y vengo con un planteo de un tema muy delicado. No sé, lo veo apurado, ¿usted tiene unos minutitos?

- Tengo, tengo.

- Bueno, gracias. Es un tema que no es de mi especialidad y en realidad me preocupa mucho. Tuve el planteo de unos padres en la dirección, sobre la clase de una profesora, Ana Inés García, ¿la recuerda? ¿No?, es muy joven usted no la debe haber visto nunca. En realidad es una profesora relativamente joven pero con experiencia, una muchacha muy trabajadora, muy cumplidora, pero en este caso nos han presentado una queja que me parece muy importante, de mucha sensibilidad para nosotros y la verdad me siento con falta de herramientas para manejarlo. Si bien lo conversé con la profesora, ella me dice que los temas están muy bien encarados biológicamente desde lo técnico. Yo tampoco tengo herramientas para cuestionarla. Quería saber por tanto si usted, en los próximos días, puede visitarla, la verdad sería una guía importantísima.

- Bueno, créame que vamos a tomar el tema. Ahora, supongo yo que frente a este tema complejo, profundo, usted habrá citado al equipo de dirección, al CAP, ese organismo que todos elegimos y que nadie rinde cuentas a nadie, a los sindicatos, a la ATD para tratar el tema desde un punto de vista colectivo, porque vio cómo es esto, es más fácil decirlo que hacerlo.

- Sí, en realidad equipo de dirección soy yo sola hace muchos años. Trabajamos como podemos, sí con colegas que hace mucho que estamos juntos, lo he conversado pero

el tema no es fácil. En este caso toca a una chica que está embarazada, se habló de embarazo adolescente, de situaciones sociales en relación a eso, de cómo sería tratada por la familia, por los amigos. Ya hablé con la mamá del tema administrativo, por la circular 1380, que siempre es importante considerar. Lo que hice fue traerle los documentos, la planificación de la profesora, registré todos los pasos que seguí, está todo bien registrado para que estemos bien tranquilos de lo que hicimos. Espero su visita, o, por lo menos, un llamadito para ver qué podemos hacer.

- Es bueno que haya registrado todo porque usted sabe cómo es esto, a seguro lo mataron. De todos modos la exhorto a que no pierda de vista el tema central, que es el embarazo adolescente. De todos modos mirando acá los objetivos de la profesora, me pregunto si son objetivos para una clase, o son objetivos de vida. Porque todo lo que puso acá no sé cuándo lo va a desarrollar. Pero de todos modos vamos a ver. Ahora, qué curioso esto, ¿no? Porque estamos hablando de un tema complejo pero en resumen viene buscando algo rápido y pronto, una respuesta concreta. Yo pienso que si todos entendemos que este es un tema complejo, somos conscientes de que tendremos este tipo de problemas y que no son de fácil solución. Lo voy a conversar con el equipo de inspectoras que nos rodean a ver si podemos encauzar este tema. De todos modos creo que no debemos dejar al cuerpo docente solo frente a esta temática. Deberíamos encarar alguna campaña hacia la comunidad advirtiendo de este tema. Creo que deberíamos reforzar la propia inspección y por eso usted me habrá visto en los últimos días junto a todas las inspectoras y los directores al frente de este reclamo, presupuesto para la enseñanza. Pero creo que de todos modos temas complejos como este y profundos deben hacernos reflexionar a todos y no pretenderá usted que tenga una solución inmediata.

- Entiendo que el problema en sí es un problema de larga solución, pero en este caso es bien puntual. Yo le agradezco su atención y si puede acercarnos una solución y si todas esas campañas llegan también a Velásquez sería un placer. Muchas gracias.

- Por último, directora, para quedarnos pensando, le recuerdo de que no hay recetas para esto y aquello de “dudo, luego existo” se aplica también para esto. Seguimos pensando y vamos a ver cómo hacemos.

GRUPO 2: Frente a la misma propuesta, la situación didáctica que tiene lugar en un grupo de 3er. año de Ciclo Básico, liceo céntrico de Montevideo, tema a tratar embarazo adolescente. Se nos ocurrieron dos escenas.

La primera propuesta es positiva, autoritaria, que no atiende los requerimientos del alumno, indiferente, que maneja solo lo anatomofisiológico y el temor.

La segunda escena por contraposición es una propuesta de apertura, diálogo, intercambio, solidaridad, empatía, favoreciendo la construcción, el debate, la reflexión y el espíritu crítico.

GRUPO 3: - Hola, ¿cómo están? Estamos todos, ¿no? Bueno, el tema que hoy vamos a tratar es embarazo adolescente que es un problema de salud en Uruguay.

- Dígame una cosa, usted toca este tema porque ella está embarazada.

- No, yo no sabía que ella estaba embarazada. Podemos hablar en el recreo.

- No, yo llamo a la abuela, yo sé que está embarazada.

- Pero está embarazada.

- Este tema de Juanita lo veremos después, ahora nos vamos a dedicar a la clase, a embarazo adolescente, que es un problema de salud en Uruguay.

- Vos dijiste que era un problema.

- A mí en el IPA me dijeron que cuando vengo a dar biología tengo que dar biología, no preocuparme por los problemas sociales de los alumnos.

- Vos dijiste que está enferma, pero ella no lo está. Mi hermana tuvo un nene a los 18 y mi sobrina es divina, yo estoy chocha.

- Si los dejo hablar no me dejan dar clase, o sea que esto lo tengo que cortar. Tengo que dar la clase. Ya les dije que esto lo hablamos en el recreo. ¿Se acuerdan cuando estuvimos viendo los órganos del aparato genital femenino? ¿Quién se acuerda?

- Me acuerdo porque usted explica tan bien que me acuerdo de todo, le puedo decir los órganos en orden. Empezamos por la vulva, después siguen los epidídimos que se unen con el útero, el útero con las trompas.

- Me parece que te estás confundiendo. ¿Quién le puede ayudar a la compañera?

- El punto G le faltó.

- ¿Usted escuchó hablar del punto G?

- En la revista de la esquina.

- Ustedes se creen todo.

¿Usted mira *Gran Hermano*?

- No, no lo miro, a esa hora estoy preparando la clase para ustedes, ¿cómo voy a estar mirando Gran Hermano? ¡Ay, por Dios, estos chiquilines! Vamos a seguir con eso. Dónde se alojaría, dónde les parece a

ustedes, en qué órgano del sistema reproductor crece...

- Profe, profe, disculpe, pero estamos preocupados porque hace tres semanas que la compañera no viene.

- Bueno, vamos a ver si esto empieza a cambiar. Con permiso, quién puede explicarme un poquito cuál es la situación de Claudia y cuáles son los temores, o las dudas que tienen con respecto a esa situación. Vamos a ver si entre todos podemos pensar y ustedes ya preguntan lo que no sepan sobre este tema.

- Era Juanita, no era Claudia.

- Ah, perdón. Bueno, suena el timbre, nos vamos.

- Usted que habla de derechos, ¿esta compañera no tiene derechos?

- Tiene.

- ¿Cuál?

- Por ejemplo el venir a clase.

- Hace tres semanas que no viene.

- ¿Y ustedes la llamaron?

- ¿Y usted qué hizo?

- Yo no sabía nada.

GRUPO 4: Intentaremos reflejar el rico trabajo que hicimos en el grupo. En realidad reivindicamos estas instancias movilizadoras, participativas pero no nos alcanzó el tiempo, simplemente hicimos una especie de esquema de lo trabajado en los dos subgrupos en que se dividió el grupo.

Con respecto a la clase, ustedes lo habrán apreciado en lo que representaron los com-

pañeros. Vimos que era una clase expositiva, que no se tiene en cuenta la opinión de los alumnos. Eran muchos los profesores de biología que estaban y hablaron perfectamente de que la adolescencia no había sido trabajada en forma integral, que trataba el embarazo como patología. Vimos que no se involucraba a los afectos, al padre y al resto de la familia. Después nos detuvimos en la segunda instancia, en la de los roles, tratando de ponernos en el rol del padre, del director, de los profesores que trabajan en la coordinación. Evidentemente ponerse en el lugar del otro es fácil de decir pero es difícil de hacer, porque lo tratamos siempre, pero no es fácil verlo desde nuestro rol de docentes. La discusión fue muy rica, sobre todo tratando de llegar a acuerdos acerca de qué pasa con los padres cuando se acercan. Porque llega a los oídos de esos padres que una profesora habla sobre temas de sexualidad, más precisamente sobre el embarazo.

PARTICIPANTE: Nosotras conversamos qué pasa cuando llegan los padres al director. A veces van a protestar preocupados porque sus hijos les dicen “me mostraron unas fotos chanchas”, a veces van a felicitar al docente porque encaró ese tema. Nunca es homogénea la reacción de los padres. Frente a eso, y a que nunca sabemos exactamente qué pueden venir a reclamar, o a no reclamar, nosotros imaginamos varias situaciones. Frente a eso dijimos, bueno, el director, la dirección, primero escuchará a esos padres y a los que estén enojados les dirá que forma parte del plan de educación secundaria tener educación sexual. Y si piensa que el docente no empleó los recursos necesarios, o que quizá no quedó claro, tal vez es deseable que se involucre. Porque veíamos también que esta clase daba el tema del embarazo sin tener en cuenta todo el aspecto del adolescente. Entonces se pensó que trasladado a una coordinación general los propios docentes de ese 3er año podrían encarar a esos alumnos que quizás se sintieron ofendidos, o que no

entendieron muy bien cuál era el planteo, encarar desde todos los aspectos de nuestro rol como docentes en cualquiera de las materias, e incluso acordar con los padres y hacer una verdadera labor educativa con toda la comunidad. Pero no nosotros como diciendo somos los que sabemos qué hay que decir. A veces los padres no saben cómo encarar los temas y a veces si somos profesores de otra materia tampoco sabemos cómo encarar el tema del embarazo.

Finalizando pensemos que la idea a la que nosotros apuntamos es que la toma de decisión de esa alumna, o de esa parejita que de repente decide un embarazo, sea una decisión y no sea una cuestión que les pasó sin tener la información necesaria como para tomarla. Una cuestión libre porque es una opción y no un error, o una cuestión que no tenían ni idea de que podía pasar.

GRUPO 5: El trabajo en el subgrupo fue muy rico, se planteó una clase de biología en donde se da una situación de aula abordada desde una perspectiva biológica, anatomofisiológica y en base a análisis estadísticos, descuidando la dimensión humana afectiva. No se atendió a los comentarios y preguntas de los alumnos desestimándolos y no aprovechándolos como disparadores para el abordaje de la temática. Encontramos un grave divorcio entre el objetivo originalmente marcado y lo planteado en el desarrollo de la clase. Recordamos que el objetivo era promover la adquisición de conocimientos, actitudes y comportamientos saludables en relación con la sexualidad. Potenciar la capacidad de reflexión crítica y la toma de decisiones por parte de los jóvenes. El rol del docente no fue adecuado para tratar temas de educación sexual por su actitud distante, su rol académico, su mala escucha y sus prejuicios respecto al tema. Además dejó traslucir sus miedos no resueltos y no generó un clima de confianza que permitiera un diálogo cordial. Algunos contenidos y materiales fueron incomple-

tos y/o erróneos e impartidos desde una cultura del miedo, lo cual denotó su falta de formación.

GRUPO 6: Respecto al tema rol docente, todos estuvimos de acuerdo en decir que la función del mismo debería ser orientar, guiar, resolver dudas, interrogantes, solucionar conflictos, acompañar, escuchar, generar confianza, respetar la diversidad, generar un clima de respeto, cambiar primero nosotros nuestras mentalidades, abrir un poco la mente, romper un poco con las estructuras, resignificar la educación sexual. No verlo sólo como genitalidad. El intercambio disciplinario. El trabajo transversal. Primero promover para no tener que prevenir tanto en relación a una vida sana y a una conducta sexual responsable. Ser dinamizadores, promotores de un pensamiento crítico y relativista. Sostener, crear un clima confiable. Considerar la importancia de las necesidades y los derechos del adolescente en el ámbito sexual. Informar adecuadamente. Generar un rol democrático abierto. La responsabilidad del docente al actuar. Ser referentes. Considerar las carencias en el entorno. Promover el autocuidado, la autoestima y la autonomía. Y, finalmente, la necesidad de involucrarse todos los actores, especialmente la familia, llevando a lo que significa una triangulación, es decir alumno, docente y, principalmente, padres.

En cuanto a las dificultades para el desempeño del rol en este ámbito, nos encontramos principalmente con el tema familia que se manifiesta más que nada mediante lo que es la crítica y la ausencia. El planteamiento externo en relación a la edad, la formación específica, los límites del rol de quienes desempeñamos estas tareas.

La creencia de que el trabajar educación sexual fomenta las prácticas sexuales y que sería como promover en los alumnos el llevar adelante prácticas sexuales es

todo un tema. Es evidente la desinformación existente, los prejuicios producto de una sociedad conservadora, la necesidad de material didáctico adecuado, el apoyo institucional que es insuficiente, la existencia de los miedos institucionales donde estamos incluidos todos los actores, ciertas carencias en relación a una mirada adulta, la falta de preparación. También la carencia de un espacio físico y de tiempo para desempeñar el trabajo y poder encontrar los disparadores coherentes para incentivar al alumnado. El respeto para enfocar el tema. Descentralizar la formación para lograr un mayor alcance para todos nosotros. La conciencia colectiva en general. La influencia nociva de algunos medios de comunicación, como la televisión o Internet. La necesidad de articular con otros actores e instituciones. El trabajo en equipo en general con criterios unificados. La necesidad de ser remunerados por el trabajo de estas horas también.

Todo esto sería dentro de lo que son las dificultades. En cuanto a la tarea de taller que nos tocó realizar, también tiene que ver con el trabajo que estuvieron haciendo los compañeros. A nosotros no se nos planteó la posibilidad de una dramatización o algo por el estilo. Simplemente nos encontramos frente a esa situación, el mismo informe que los diferentes grupos tuvieron y se nos dieron ciertas consignas. Entonces definimos una situación de clase, un 3er. año de Ciclo Básico en un liceo céntrico de Montevideo, con una profesora de biología. Un tema de clase, el embarazo adolescente, sin ningún tipo de preámbulos. Con una clase de 90 minutos y donde supuestamente había ideas previas. Se trabajaron determinados conceptos anteriormente que hacían que los alumnos supieran algo sobre el tema.

En Uruguay el tema del embarazo adolescente se plantea como un problema de salud pública. Entre las propuestas por parte de la docente brinda, por ejemplo, datos estadís-

ticos, alguien habló de informes del Pereira Rossell y demás y se anota en la pizarra “problemas de salud pública, embarazo en la adolescencia, situación de alto riesgo, ¿por qué?”. Entonces las consignas que tuvimos para trabajar fueron: El análisis crítico y fundamentado del manejo de la docente. La adecuación del desarrollo de la clase al planteamiento docente. Las características de los contenidos desarrollados. El estilo del trabajo docente. Las características del diálogo didáctico. El clima del aula. Y la representación del alumnado.

Ante estas consignas resolvimos hacer una especie de síntesis y llegamos a la conclusión de que la profesora había planificado su clase, había hecho un trabajo previo. Hago la acotación, cuando hablamos de planificación hablamos de una planificación que tiene carácter flexible. Eso significa que de surgir emergentes deberán de atenderse como corresponde. Con una serie de objetivos como la promoción del pensamiento crítico, reflexivo, en realidad mantuvo una postura verticalista, tradicional, enfatizando en lo conceptual, en los contenidos curriculares, sin promover la reflexión, seres críticos y desconociendo las situaciones emergentes surgidas de los educandos al no oír o pretender no hacerlo y como resultante no responder. Es decir, ante la posibilidad de participación de algunos alumnos que comentaban entre ellos y largaron algunas ideas acerca del tema, la docente o no escuchó o prefirió no escuchar porque no tenía las respuestas adecuadas o porque, quizá, temía enfrentar la situación.

La profesora contaba con el apoyo de recursos didácticos buenos, según se planteaba, pero fueron mal usados. Pudo actuar como orientadora y permitir que los alumnos construyeran su propio aprendizaje, pero no lo hizo. Los contenidos planteados no fueron acompañados por las estrategias necesarias, demostrando además un alto grado de subjetividad. En todo momento dejó

entrevistar su opinión personal. El embarazo adolescente era un problema para ella y no para el grupo.

El resultado fue una clase con un grupo de alumnos frustrados, carentes del aprendizaje que se había buscado y que supuestamente se había planificado. Se genera cierto rechazo por parte del alumnado, quien pudo haber aprendido significativa y placenteramente. El tema fue planteado como atemorizante. Es decir, todo es malo en cuanto al embarazo adolescente, dejando de lado —o sea con un enfoque netamente biológico desconociendo lo afectivo— y desconociendo otros actores involucrados como la figura paterna. Desconociendo también la realidad social existente y sin reconocer que cada situación es particular, no podemos estar generalizando y mucho menos en forma negativa. En relación al diálogo —el método dialógico es uno de los que empleamos para trabajar— acá no existió, fue obviado con el empleo de una postura positiva. Respecto al clima de trabajo fue carente de armonía, tenso, irrespetuoso, desde el momento en que cuando uno habla espera ser escuchado y viceversa. Y lo principal, es que los alumnos no fueron partícipes de esa situación de aprendizaje.

Surgen propuestas, la primera de parte del grupo y la segunda es una acotación mía. Considerar la situación personal de la docente y el porqué de su actuación. Es decir, tiene que haber un por qué, una respuesta, ¿por qué se manejó de esa forma? Además agregaría algo que para mí es lo principal, estos alumnos merecen y tienen el derecho a una clase digna siempre y, sobre todo, respecto este tema que tanto necesitan.

Comentarios posteriores

PROF. MARGARITA LUACES: Hubo tres grupos que hicieron una escenificación de la situación yendo más allá de la propia situación de clase y luego riquísimos apor-

tes de parte de los grupos que trabajaron tratando de sintetizar todas las reflexiones.

Es muy interesante lo que plantea el grupo número 1 cuando hace toda la representación, temas que tocan las lejanías y las cercanías, no en vano nombran Velásquez, están planteando una situación de clase que es bastante común y puede producirse en cualquier punto del país. Tenemos el caso de la inmediatez de un problema y sin embargo la lentitud con la cual muchas veces el sistema educativo responde frente a algunas situaciones. En este caso era la duda de la dirección, o la búsqueda de aporte por parte de la dirección, que hace su traslado a su vez a la Inspección. Más allá de cómo fue planteada la situación, en el traslado de los problemas también trasladamos las posibilidades de acercarnos a cada uno de los conflictos. Es importante que en las palabras del que representaba al inspector se señalara que el tema planteado era complejo y también era un problema de todos. Es un problema de todos y, tal cual fue significado, de alguna manera no lo está resolviendo nadie en particular. Es decir, hay una serie de aproximaciones, cantidad de buenas intenciones, hay sin duda una buena intención por parte de la dirección, pero no se está resolviendo; el problema está instalado. Es interesante también ver la postura en la que ponen a los padres, o la madre, en ese caso, acompañada de otras madres, que se presenta en el liceo y hace una protesta formal por la suposición de la no existencia de apoyo familiar, que en este caso había, y la patologización de la situación de la chica embarazada.

El grupo número 2 planteó en su representación dos situaciones bien distintas, que contraponen, prácticamente sin palabras, lo que podría ser una situación impositiva y autoritaria por parte del docente y una situación en la cual el docente o la docente, se implica de alguna forma con

el grupo. Creo que hay un excelente logro como producto del taller, entre el ritmo y el diálogo.

El grupo 3 representó una clase y más allá del desorden que pueda haber parecido esa clase, la docente intenta darla como lo había planificado y pensado. Creo que es bueno ver que esa puede ser una situación real, y así fue escenificada. Un tema puede salir con una pregunta disparadora, en este caso tenía que ver con una compañera que estaba embarazada y que no había venido. El interés está centrado allí, y lo que diga la profesora está demás mientras no esté resuelto el problema. También quedó clara la persistencia de la docente por querer decir cuáles son los órganos femeninos que están implicados, cuando el interés de los alumnos era otro. Y el hecho de que cuando decide encararlo toca el timbre.

Creo que vale la pena señalar, en el grupo número 4, independientemente de que dijeron muchísimas más cosas, el acento de ponerse en lugar del otro, o sea tocar el tema de la alteridad y el ver el tema desde la perspectiva de los diferentes actores. El esfuerzo que hizo el grupo de alguna manera por ponerse en el lugar del padre, de los docentes, de otros padres y del director. Hay allí un esbozo de postura frente a la situación como el hecho de escuchar, de no considerar solamente la educación sexual como parte de un programa. Hay un intento también de trasladar la temática a otros integrantes de la comunidad, particularmente a través de la coordinación. No quiero dejar pasar por alto que cuando se dijo que hay que aportar información adecuada también se dijo que no se cuenta con esa información, ya que somos profesores de otra cosa. Quisiera erradicar esta concepción, porque acá hay profesores de filosofía, de idioma español, de literatura, de biología, pero el tema de la educación sexual no es privativo de la biología, ni las especialidades que toca. Esa es un poco la intención en el

fondo de este seminario y por supuesto con el inicio de esta formación.

Y, finalmente, los dos últimos grupos señalan algo importante que tiene que ver con la cultura del miedo y de los miedos, podríamos decirlo en plural porque hay muchos miedos, hablan de las perspectivas que ella va ahora a detallar, el divorcio que existe entre lo que se propone un docente que opera como discurso y después lo que realiza en el aula. Finalmente el último grupo hace una especie de gran síntesis vinculándolo con el rol docente y la necesidad de triangular. Habla de la triangulación alumno-docente-padres, y habría que ver si el docente no tendría que ampliarlo.

Ninguna de esas dificultades planteadas debería quedar sin análisis; especialmente algunas como las creencias, los prejuicios, la ausencia de la familia. En esta etapa de la vida que es la adolescencia, los miedos, y los miedos institucionales, la centralización o la descentralización de la información, etcétera deben ser encarados. Finalmente, en una frase que sintetiza todo, se señaló el derecho que tienen todos nuestros jóvenes a recibir una “clase digna”, la dignidad de lo que debería ser nuestra producción.

Prof. M. TERESA ESPERBÉN: Me referiré, sobre todo, a los aspectos didácticos. Aunque parezca caricaturesca, esa clase es real. Las expresiones de los alumnos sobre las imágenes que se mostró corresponden también a una clase actual, de hace muy pocos días. Evidentemente sería imposible abarcar en un análisis didáctico, todos los aspectos involucrados. Hay un problema relacionado con los contenidos; no estamos pensando solamente en los contenidos conceptuales que seleccionamos. Hacemos una transposición didáctica cuando convertimos un objeto de conocimiento en objeto de enseñanza, donde se introduce, aparte de referentes epistemológicos, los psicopedagógicos, los socioculturales, etcétera.

Cuando hablamos de contenidos también estamos pensando en las habilidades de pensamiento, en todo lo que le permite al alumno hacer aprendizajes funcionales, en las habilidades de comunicación, de argumentación, de toma de decisiones, aptitudes, valores. Estamos pensando en todos los contenidos. Evidentemente la docente hizo una selección, acertada o no, pero una selección de contenidos conceptuales. Esos contenidos pudieron haberse usado también para desarrollar habilidades. Por ejemplo en el momento que se refiere a datos estadísticos para fundamentar que se trata de un problema de salud pública, pudo haber desarrollado otros aspectos, relativos a la lectura de gráficos, etcétera. La selección de contenidos supone, por supuesto, preguntarse cuáles son los valiosos, que son representativos no sólo desde el punto de vista académico, sino también por su carácter social. Pienso que la docente quizá pensó en la función social y que tuvo determinado modelo de educación para la salud y de educación de la sexualidad. Tuvo cierto modelo que trataremos de explicitar cuál es y que ya en parte lo dijeron. Pero ella tal vez pensó en la función social, evitar el embarazo adolescente por un camino que eligió a partir de la cultura del miedo. Inclusive podría haber pensado que los contenidos conceptuales podían, de por sí, hacer cambiar conductas. Pero este fue un error histórico de la educación para la salud que creyó que se pasaba insensiblemente del conocimiento, así como una flecha, a la actitud y de la actitud al comportamiento, a la práctica deseada. Quiero darle por lo menos ese crédito a la docente que preparó su clase, hizo una selección de contenidos “académicos”, pero que sin embargo no se preguntó sobre la validez de esos contenidos, que desde el punto de vista biológico son correctos así como su secuencia y ordenamiento. Los problemas de adecuación surgen de la no consideración de los aspectos psicológicos y sociales. Aun cuando no fueran conteni-

dos traumatizantes, por lo menos no creo que estuvieran adecuados a un nivel de tercer año. Podría haber logrado realizar toda esa información en un nivel y con un registro de formulación de los conceptos diferente. Además psicológicamente no me parece que esos contenidos le hayan servido a los alumnos para alcanzar un aprendizaje significativo. Porque difícilmente pudieron incorporar esos nuevos conceptos (si es que alguno llegó a estar atento a ellos) a su sistema de referencia anterior, subjetivo, a sus esquemas propios. Tampoco dio ningún tiempo para la construcción conceptual, impuso los conceptos.

A menudo decimos que la clase debe comenzar con un problema. Bien, el comenzar con un problema de ninguna manera garantiza la no transmisibilidad de la forma docente. Porque en realidad ella lo plantea como un problema de salud pública, mejor dicho lo impone como problema de salud pública, a partir de los datos estadísticos; pasa directamente de cierto dato estadístico a convertirlo en un problema de salud pública. O impone que sea una situación de alto riesgo. No hay una problematización, sostiene que es un problema de salud pública para fundamentar su importancia. Pero no se plantea un problema que pudiera ser producto de una discrepancia entre los nuevos conceptos y las expectativas generadas por los conceptos y por todo el sistema de representaciones que el alumno ya tiene.

Con respecto a las representaciones, tenemos una situación en la que hay que tener cuidado con los fantasmas que acompañan estos temas. Leíamos hace ya mucho tiempo un trabajo del año 1970 en el que su autor, didacta, hablaba justamente de los fantasmas de la sangre y del sufrimiento y de cómo eso pesaba en muchos aspectos de la educación de la sexualidad. Y nos parecía revivirlos en esas expresiones de los chicos en los que dicen, “esto es un asco”, “esto es horrible”, “el bebé está con la cara llena

de sangre”. Hay que tener presente esas distintas sensibilidades. Y en este caso se trataría de un verdadero obstáculo, obstáculo estrictamente didáctico introducido por el propio profesor con el uso inadecuado de un recurso, el cual no le sirvió ni para motivar, ni al final para apoyar los contenidos. El recurso fue mal seleccionado.

A partir de estos contenidos, tratamos de ver algo que más de un grupo citó, que es la falta de coherencia en el desarrollo de la clase con lo que escribió como objetivos. Se da mucho esa discrepancia entre la clase que pienso dar, la que doy realmente, la que escribo que voy a dar. Entonces evidentemente no hubo coherencia con objetivos. Si quisiéramos rastrear un poco en el modelo de educación para la salud y de educación de la sexualidad que habría subyacente a esta clase, quizá nos sirviera considerar un poco cuáles son los distintos modos de intervención que, en diferentes programas, en diferentes clases, se suelen ver, siempre en educación de la sexualidad y después en educación para la salud.

Sobre esta clase, varios de los presentes dijeron que se enfatizaron los contenidos biológicos. Yo diría también los de educación para la salud, que desde hace unos años se incluye en Biología 3er. año. Cabría preguntarse: ¿Es que una docente de biología a cargo de la asignatura biología, no de un taller de sexualidad, debió haber considerado también los factores psicológicos, sociales, vivenciales, todo lo que estaba involucrado en el embarazo adolescente? ¿Estar en una clase de biología la exime de presentar esa totalidad y hace un recorte tal de los contenidos que, aunque sean correctos desde el punto de vista biológico, no son todos los que debiera haber tratado? Creo que si ese docente tiene a su cargo una asignatura en la cual hay educación para la salud, no podía haber omitido los otros factores. Evidentemente esta docente podría ser ubicada por su modo de intervención como biologi-

cista. Pero con la observación o el registro de una clase, de ninguna manera estamos autorizados para tildar, para encasillar a la docente, como biologicista.

El modelo moralista es un modelo que tuvo su reafirmación, un cierto auge, aunque ya está más en desuso, en oportunidad del SIDA. Es un modelo restrictivo. Un modelo que puede ser más estricto o menos estricto, pero de cualquier manera es un modelo represivo, comporta siempre la no problematización, la no discusión de la situación. El modelo más moderado sería represivo preventivo, no tan restrictivo. Estamos hablando de modelo, por supuesto, en el sentido de una construcción formal, teórico-formal que nos permite interpretar la realidad, no en el sentido de algo a imitar. El otro modelo de tipo erótico es el que pone el acento, sobre todo, en el placer, en el disfrute compartido, en la comunicación, sobre la base del respeto, de la libertad, de la responsabilidad. Es permisivo de distintas opciones y de distintas prácticas.

En el modelo mecanicista se insiste, sobre todo, en las mejores técnicas sexo-genitales y es tomado de las terapias conductuales de disfunciones. Ésta por supuesto, no es la situación habitual en nuestras clases.

Esta docente muestra una mezcla de biologista con patologista, porque considera, como alguien también lo dijo, el embarazo como una enfermedad y apunta a todas las consecuencias nefastas.

Y, finalmente, tenemos enfoques de tipo integrales que han luchado contra el sentido culpógeno del placer, contra esa dicotomía mente-cuerpo. Como el humanista considera la sexualidad como una dimensión de la persona que la acompaña toda su vida. Es un modelo permisivo que apunta al respeto de la diversidad. Los tributarios de la pedagogía de Paulo Freire hacen un encare de tipo dialógico concientizador en el que

se insiste, sobre todo, en la responsabilidad social del ejercicio de la sexualidad. Los debates, las respuestas a las preguntas, se hacen con el aporte de todos. Esto serían distintos modos de intervención.

Con respecto a los modelos de educación para la salud, también hay varios, que aunque se han sucedido en el tiempo, también coexisten, tienen una gran vigencia en algunos casos o en algunos países.

La educación para la salud puede estar dirigida, orientada (ésta es una simplificación excesiva y hay todas las variaciones que se imaginan), hacia la patología, hacia los factores de riesgo, o hacia la persona. Es muy común que se oriente hacia la patología. Determinados cuáles son, por datos estadísticos, los problemas de salud prioritarios se organizan, inclusive un ministerio, a base de programas prioritarios. Son programas centrados en SIDA, cáncer, enfermedades cardiovasculares, etcétera. Y ya en el enunciado se apunta, en la educación, a la enfermedad.

En ese caso, en el orientado a la patología, la prioridad absoluta es la enfermedad, la acción se dirige hacia los factores de riesgo y es una educación fundamentalmente preventiva. Abundan en qué hay que hacer, qué no hay que hacer, en los consejos.

En este otro modelo orientado hacia el factor de riesgo que aparentemente es bastante semejante, hay un ahorro, porque el factor de riesgo puede servir para varias enfermedades. Tomen el tabaquismo y lo pueden relacionar con el programa de cardiovasculares, con problemas respiratorios, con cáncer, pero siempre la intención es la misma, es un modelo otra vez preventivo. Hago cierta acción para no enfermar, pero omito ciertas acciones para estar sano.

Finalmente, el tercer modelo, tiene como prioridad al sujeto, trata de aumentar sus

potencialidades, apunta al desarrollo personal, a aumentar sus potencialidades, a la disponibilidad de recursos personales incluidos los emocionales, a lograr actitudes de autonomía, de participación y la opción personal por estilos de vida saludables, a la participación en las decisiones que atañen a la propia salud y a la de la comunidad. Es una parte de la educación integral.

En cualquiera de estos modelos uno puede ver enfoques de corte tradicional, los que apuntan más a la transmisión de contenidos, que están más relacionados con el primero: el de la patología. Puede haber algunos con apoyo epidemiológico, o con trabajo comunitario. O sea, uno puede hacer distintas aproximaciones, pero lo fundamental es recordar en qué modelo estamos parados.

Esta docente evidentemente privilegió la información que apunta al miedo para evitar las acciones indeseables en salud.

Presentación del trabajo del Consejo de Educación Técnico-Profesional

GRUPO 1: Lo primero que desarrollamos en el grupo fueron algunos valores fundamentales como la integración. Recordando también lo que decía el profesor Barboza de no transmitirle a los alumnos la opción de vida buena que consideramos nosotros. Nos parecía justo desarrollar valores como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la diversidad. Y también servirnos de recursos que podían ser audiovisuales, como el uso de alguna película. Algunos colegas planteaban ver, por ejemplo, *Philadelphia*. O una película que permitiera al alumno y al grupo, ver de forma progresiva los cambios que podían darse según las distintas opciones de vida que cada uno de manera libre pudiera elegir. Como objetivo final, que con esto intentábamos una mejor comprensión, surgió el tema del sociodrama, porque se

considera que a veces el usar el teatro posibilita asimilar algunas situaciones como algo normal en la vida cotidiana.

En el otro grupo partieron de la palabra prescripto, o prescripción, y planteaban al resto de los compañeros quién prescribe, qué prescribe y quién puede marcar hasta dónde se puede prescribir, quién tiene la autoridad suficiente para hacerlo, qué se puede o no se puede hacer, cuál es la vida buena o la vida mala. Y cómo hacíamos para no excluir, sino incluir a los que estaban viviendo este tipo de situaciones. Se planteaban como estrategias atender la diversidad a través de dinámicas grupales. Involucrar también a otros actores institucionales como podría ser dirección, adscriptos, colegas y los técnicos que hay en muchas instituciones como equipos multidisciplinarios.

En la situación B nos encontramos trabajando con los padres de una estudiante de 4° año que plantean a la Dirección los problemas que tienen con su hija. Ellos se oponen a que se realice un tatuaje. Le han explicado los inconvenientes reiteradamente, pero ella no desiste de su propósito. Como anteriormente había ocurrido con un *piercing* que ella terminó por ponerse. Los padres expresan que las actitudes de su hija responden a una conducta imitativa, por lo cual solicitan a la directora la aplicación de normas disciplinarias al respecto y cuya existencia ellos suponen. Y la pregunta que nos plantearon fue cómo manejaría esta situación la directora.

Uno de los equipos sostuvo que esto no era objeto de aplicación del Estatuto ya que no planteaba una situación específica dentro de la institución educativa. También considerábamos que escapaba a la competencia del director y del docente y que debía ser tratado en el ámbito familiar. Sí considerábamos que desde nuestro rol docente podíamos ser facilitadores de información

sobre lo que le podía acarrear como consecuencia hacerse el tatuaje; condiciones de higiene. También que si se lo iba a hacer que no fuera en lugares visibles que en un futuro le pudieran acarrear algún tipo de problemas para acceder a determinados trabajos. Pero nunca ponernos en la postura de que no se lo hiciera y ser nada más que facilitadores en el diálogo con los padres. También manifestarle que a veces no es que nosotros le digamos que no, sino que en el futuro hay muchos trabajos que le van a imponer ciertas condiciones para ingresar. También desarrollar la autoestima, el querer a su propio cuerpo. El tomarlo como el valor primordial de quererse a sí mismo. Y luego en la familia fomentar el diálogo con el hijo, también ser facilitadores del diálogo con los técnicos y profesionales que existen en muchas instituciones o en muchas comunidades.

El equipo B planteaba, desde el punto de la comunicación, involucrar a los actores institucionales, incluyendo adscriptos, coordinadores y también auxiliares de servicio y docentes. Involucrar a los alumnos, a los padres, en esa cadena de comunicación, de interacción, y a la dirección, así como también la institución.

GRUPO 2: Nuestro grupo trabajó una situación problema, hipotética, que hablaba de la actitud de un profesor en un 2° año liceal frente a la circunstancia de que uno de los estudiantes tiene dificultades para integrarse en el grupo de sus pares debido a características personales que no coinciden con lo prescripto para su sexo. A partir de allí se planteaba esta interrogante: Usted es el docente, ¿cómo manejaría la situación?

Se plantearon algunas interrogantes, al principio no hubo mucho acuerdo, pero de todos modos logramos, después de la discusión, manejar algunos esbozos de metodologías de trabajo, como, por ejemplo, un abordaje individual del alumno y generar

un espacio para que exprese qué siente, qué piensa sobre la situación planteada. Esta era una de las estrategias a seguir.

Es indudable que para esta propuesta educativa tenemos que tener una actitud de apertura indudable, sin la que es imposible que podamos trabajar. En una segunda instancia tratar el tema de la inclusión, el respeto de la diversidad, la tolerancia entre pares y género, buscando uno o varios elementos disparadores en el grupo.

Esa fue la propuesta que se generó del trabajo con el alumno que no era excluyente sino que ambas eran perfectamente válidas y podían ser tomadas sucesivamente. Otra parte del grupo trabajó en dinámica de subgrupos, dependiendo de la situación, discutiendo el tema en el momento sin identificar al alumno, discutiendo e integrando la diversidad en todos los temas tratados y se trabajó el tema en forma gradual o paulatina.

Se trató de identificar la situación que se generaba, ¿cuál era? Era el alumno que tenía un aspecto amanerado, o era homosexual, o tenía algún tipo de actitud que hacía que el resto lo segregara y entonces el problema era la discriminación. La propuesta fue trabajar con el grupo sobre los temas de tolerancia, respeto y manejar con mucha tolerancia la diversidad.

Desestructurar modelos. Nosotros como adultos somos los primeros en poner motes, apodos. Somos los primeros que segregamos, de alguna manera, a otros. Por lo tanto, teníamos que dejar de lado nuestra mochila y tratar de ser modestos, con una cabeza de mucha apertura, para –como líderes y desde el rol docente– poder trabajar estos temas con mucha tolerancia.

Discutir sobre discriminación, tabúes, y hablar de tolerancia y diversidad, y así surgieron algunas preguntas:

¿Quién trabaja con los docentes? Por ahí surgió la palabra talleres con docentes, pues surgió que hay docentes que discriminan. También talleres con padres buscando involucrar a la familia, no sacarles el “problema”, o la información hacia los hijos, sino buscar formas de involucramiento de la familia que es muy importante en esta tarea.

También se manejó como propuesta incluir esta temática en las coordinaciones, ya que muchas veces nuestros colegas dejan este problema para los docentes que trabajan con la experiencia. Consideramos que toda la comunidad educativa tiene que hacerse cargo de trabajar el tema, independientemente de su rol y de su asignatura.

Sería bueno trabajar con medios audiovisuales. Motivar a través de una película permite trabajar muchos valores que tienen que ver no sólo con el tema de los héroes y los cuentos de hadas y los personajes, sino cómo ellos van cambiando los papeles en la película y cómo se plantean situaciones que rompen estructuras y estereotipos.

GRUPO 3: Hubo dos propuestas, la primera referida a la discriminación o a la integración. La pregunta era cómo lo solucionábamos o cómo actuábamos, y encontramos como propuesta de acción hablar con el grupo. Trabajar separando lo que es la integración, de las características diferentes existentes en una persona.

La primera parte sería hablar con todo el grupo y ver por qué no está integrada esa persona al grupo. Plantear y destacar la importancia del aporte de todos, en especial de esa persona para intentar integrarla. Trabajarlo como tema de coordinaciones, la integración o la no integración de alguno de los alumnos. Una entrevista con la familia para ver si había problemas, ver por qué no se integraba. Y pedir el apoyo multidisciplinario que en algunos lugares existe.

Conocer la perspectiva del alumno. Conocer o intentar reconocer cuáles son los obstáculos que llevan a que no se integre. Intentar deslocalizar el problema, trabajar el tema de la tolerancia, respetar las diferencias. Pensamos también en generar espacios que sean diferentes para dar participación, para lograr la integración de ese muchacho.

En la parte B, que tomó lo del tatuaje y que se buscó ver cómo lo resolvía la dirección, se hicieron dos representaciones pero ninguna llegó al público. Concluimos que no era factible aplicar alguna sanción por parte de la dirección. Lo que teníamos que hacer era respetar los derechos de los alumnos, de los jóvenes. Realizando talleres informativos y analizando las consecuencias si no se hacía en forma correcta.

Encontramos que había una intención de los padres de manejar el poder sobre los hijos, pero que en ese momento no podían y por eso estaban pidiendo ayuda. Como nosotros no podemos, resuelvan ustedes con una medida disciplinaria o lo que fuere.

GRUPO 4: Expondré las conclusiones de la situación A, donde un profesor observa, en un 2º año liceal, que uno de los estudiantes tiene dificultades para integrarse en el grupo de sus pares debido a características personales que no coinciden con lo prescripto para su sexo.

Partimos de la base de que cada uno de nosotros construye un mapa mental del territorio donde actúa. Consideramos de gran importancia, muy enriquecedor y constructivo, respetar y valorar los distintos caminos que se trazaron para buscar la solución alternativa, que de hecho existieron. Esto fue un tema que suscitó mucha polémica y mucha discusión. De ahí se desprende un poquito en los desaciertos en que pudimos incurrir si hacemos generalizaciones de las soluciones de aspectos tan singulares y particulares.

Una alternativa fue que cada uno de los actores procediera a enunciar sus experiencias. Uno de los docentes pertenecientes del grupo planteó buscar la integración a través de los pares. Realizar una comunicación dinámica, fluida y buscar, como alternativa, a los pares para brindar una solución.

Otra segunda alternativa (real y ocurrió en otro centro) y que le resultó eficiente, fue buscar a los líderes informales que se gestan en los grupos para establecer un diálogo que busque una solución en conjunto.

La tercera propuesta fue un trabajo grupal propiciando la construcción dinámica de un pensamiento reflexivo, un pensamiento autocrático, democrático en un marco de tolerancia y respeto por el diferente. O sea, como se ha venido exponiendo hasta ahora, resaltar una serie de valores importantes.

Otro punto que, a raíz de la experiencia, también consideramos que valió la pena tomar, fue el trabajo con los equipos multidisciplinarios en aquellos casos donde se presentaba una dificultad con el tema identidad sexual. Hay adolescentes que atraviesan una crisis de aceptación de su condición sexual, en donde no coinciden los caracteres sexuales con las características psicológicas. En estos casos consideramos que sería certera la consulta con un especialista que integre un equipo multidisciplinario.

Ahora expondremos la situación B. Los padres de una estudiante liceal de 4º año plantean, frente a la dirección, los problemas que tienen con su hija. Ellos se oponen a que se realice un tatuaje. Le han explicado los inconvenientes reiteradamente, pero ella no desiste de su propósito. Como anteriormente había ocurrido con un *piercing* que se colocó. Los padres expresan que la actitud de su hija responde a una conducta imitativa, por lo cual solicitan a la directora

la aplicación de normas disciplinarias al respecto, cuya existencia suponen.

- Hola ma.

- Hola mi amor, ¿cómo andás?, ¿cómo te fue hoy en el liceo?

- Saqué 10 en el escrito, ma, hoy.

- ¿No me digas?

- Vos que sos divina, ¿sabés que quiero pedirte algo? Pero decime que sí antes, decime que sí.

- No sé lo que me vas a pedir.

- Dale, vos sos rebuena.

- Soy buena pero hasta ahí, vamos a ver.

- Mirá, me quiero hacer un tatuaje divino, que ya lo vi, acá.

- Ah, no, no, ¿como el que tiene María, tu compañera?

- Sí, así, me encanta.

- No, no tenés que copiar, ya te dije.

- A mí me gusta.

- No.

- ¿Y por qué no?

- Mirá, el otro día me dijiste del *piercing* y te dije que no, que no, y fuiste y te lo hiciste.

- Pero me saqué 10 en el escrito, ma.

- Bueno, pero el otro día te compré el pantalón vaquero que querías para el baile.

- Pero el otro ya estaba viejo.

- Estábamos cortos de plata, no habíamos cobrado y yo te di.

- Y bueno, pero yo te limpié la casa ayer.

- Tú sabés que si te hacés un tatuaje lo vas a tener toda la vida.

- Dale ma, yo me lo voy a hacer igual.

- Después vas a tener problemas para trabajar.

- Me lo voy a hacer igual.

- No, Anita, no. Parate un poquito, dejame explicarte. Mirá, vas a ir a un trabajo y capaz que después te dicen que no. Ahora porque viste a María que se lo hizo y que le queda lindo decís, pero a mí no me gusta.

- Pablo está tatuado y consiguió trabajo.

- Ah, pero quién sabe donde lo tiene, capaz que no se le ve. No, hay que ver las cosas.

- Yo te prometo que saco 10 en los escritos, no te digo 12, pero 10.

- Mirá, ¿sabés lo que voy a hacer?, voy a hablar con tu padre.

- Te ordeno el cuarto, que la semana pasada lo ordené.

- Voy a hablar con tu padre cuando llegue hoy del trabajo y si no voy a hablar con el Director.

- ¿Y qué tiene que ver el director? Yo me lo voy a hacer igual.

- Y es tu director, yo voy a ir a hablar con él a ver si puede hacer algo contigo, porque yo ya no puedo.

- Me limpio el cuarto, ¿te acordás que la semana pasada lo limpié?

- Sí, está bien, pero lo tenés que hacer chiquilina, ya estás en 4º año de liceo, sos una muchacha grande.

- Yo me lo hago igual, ma.

- Yo voy a hablar con tu padre y vamos a ver qué pasa. Sabés que se enojó, mirá qué horrible te queda ese piercing en la cara.

- No te digo lo que te queda horrible, ma.

- No importa. Voy a hablar con tu padre.

- Director, buenos días, ¿cómo anda usted? Vengo acá demasiado nerviosa, estoy muy nerviosa.

- Sí, señora, ¿cuál es el problema?

- Mi nena, que quiere copiarle a una compañera de clase que se hizo un tatuaje y que quiere ponerse no sé qué. Yo estoy mal, mal, mal, estoy muy nerviosa. ¿Qué puedo hacer? ¿Usted puede hablar con ella y decirle que no se lo haga? Porque está copiando a María, pero dice que María se lo copió a una cantante y se puso un piercing, en la cara, ¿vio qué horrible que le queda?

- Bueno, señora, es un poco la moda. ¿Usted lo consultó con su marido?

- Y sí, lo hablamos. La otra vez se quiso poner la cosa esa, como le dije anteriormente, en la cara. Bueno, nosotras de chiquitas nos pusimos las caravanas, todas tenemos el agujerito de las caravanas, pero no importa. Pero esa moda de ponerse acá en la cara, en la nariz, queda horrible, y más un tatuaje, no sé dónde se lo quiere hacer.

- Y usted señora, ¿qué le solicita a la dirección escolar?

- Yo quiero que usted me ayude, yo qué sé, ya no puedo con la vida de ella. Me dijo que sacó 10 el otro día en biología, no sé y en la lámina de dibujo también.

- Ella tiene buen cuadro de notas, es buena estudiante.

- Sí, eso sí. A veces, cuando trae buenas notas le hago regalitos, pero esto ya pasa, no, no.

- Bueno, señora, nosotros lo que podemos hacer es brindarle información al grupo, hacemos una charla grupal y le brindamos la información, lo demás depende de ustedes. Usted tendría que volver a hablar con ella y si persiste en la idea de hacerse el tatuaje, conseguir un centro habilitado y bueno, que se lo haga.

- Mire, ¿acá no hay ninguna psicóloga, alguien que me ayude? Esta chiquilina se me va de las manos, no sé qué hacer ya.

- Sí tenemos un equipo multidisciplinario y la psicóloga casualmente anda por aquí, la hacemos llamar, la psicóloga está acá y atenderá ahora. Por favor.

- Ah, menos mal, porque tampoco tengo plata para pagar un psicólogo particular.

- Bueno, mucho gusto señora, nosotros lo que ofrecemos es un espacio en donde usted pueda venir a plantear sus dudas, una charla informativa y que usted se asesore sobre algún lugar adecuado para hacerle el tatuaje. Y será una decisión de ustedes, algo que ustedes tienen que tratar en su ambiente familiar. Le ofrecemos nuestra ayuda con la asistente social.

- Un lugar seguro para llevar a la niña, para que después no haya ningún inconveniente.

- ¿Pero ustedes me consiguen el lugar?

- Nosotros podemos tender las redes con el Ministerio ya que tenemos un convenio y podemos hacer de redes sociales.

- Bueno, esperemos que ante cualquier duda venga y nos consulte otra vez y estamos a las órdenes.

- Escuché, ¿me voy a hacer el tatuaje?

- Te vas a hacer el tatuaje.

GRUPO 5: Trabajamos primero en talleres teórico-reflexivos donde hablábamos de estos dos problemas que presentaban los grupos, trabajamos con los mismos problemas y vimos distintas formas posibles de solucionarlos. Escuchando a los compañeros de las otras áreas, la verdad que no tenemos aportes nuevos, coincidimos en muchos, entonces no vemos justificación para repetir cuáles creemos que serían las cosas que haríamos en estas situaciones. Así que ahora los voy a dejar con uno de los sketches que hicieron los compañeros. Es sobre el director, como mediador en la problemática, pero sin tomar parte de ella.

- Buenas, cómo les va, tanto tiempo que no los veíamos por acá tan seguido. ¿Qué los trae por acá?

- Tenemos un problema.

- En realidad yo tengo que hablar con la directora, tenemos un problema importante que resolver.

- Creo que la directora está muy ocupada, pero voy a ver si los puede atender, ¿pueden esperar un momento?

- Se lo pedimos por favor.

- Directora.

- Sí, dígame.

- Ni sabe quiénes la esperan, unos padres quieren tener una reunión urgente con usted.

- ¿Quiénes vinieron?

- Los padres de Margarita.

- No me diga, ¿los padres?

- Sí.

- ¿Los dos? ¿El papá también vino? No le puedo creer. Por qué tengo este día tan malo, vino ese hombre que le pasa por arriba a esa mujer continuamente en mi dirección y no me deja ni hablar. A ver si lo puede desviar un poquito.

- La directora está en una reunión, no sé si los podrá atender, ¿ustedes pueden esperar?

- No, yo en realidad tengo que trabajar, así que no estoy para perder el tiempo, así que trate de atenderme cuanto antes.

- Bueno, voy a ir a consultar nuevamente.

- La situación se nos ha ido de las manos y tenemos que hablar con ella.

- Pero ¿qué problema tuvieron?

- Tuvimos un problema que se lo vamos a contar a ella.

- ¿Pero entre ustedes?

- No, entre nosotros no, son problemas con nuestra hija.

Ah, con Margarita, con la hija, bueno, voy a ver.

- Uy, directora, la cosa está que arde, el problema es con Margarita, la hija, no sé qué habrá hecho.

- No le puedo creer. Hágalos pasar, dígales que sean breves porque me están esperando para una reunión.

- Bueno, la Directora los recibirá aunque está con mucho trabajo, además la van a llamar del Consejo, por favor, sean breves.

- A mí eso no me interesa.

- Tomen asiento.

- Ay directora, tenemos un problema...

- En realidad hay un problema en casa, hay dos problemas, mi hija...

- Perdón directora...

- ¿Este tipo quién es, de dónde lo sacaron?

- Tranquilo, quedate tranquilo.

- Pero, ¿por qué se está metiendo todo el tiempo acá?

- Tranquilízate por favor.

- Disculpen, es un día muy atareado.

- Se acuerda directora de nuestra hija, de Margarita.

- Sí, Margarita, no podemos con su vida.

- Disculpen un segundito.

- ¿Y esto qué es?

- Trate de tranquilizarlos, yo voy a estar atenta a esa llamada porque quieren que les mande unos oficios, por favor, que la adscripta se quede un segundo con ellos a ver si logra tranquilizarlos. Tomen asiento, seguro que enseguida arreglamos la situación.

- Perdone directora pero mi esposo se pone muy nervioso.

- Disculpe, llegó esta circular.

- ¿Pero a este quién me lo mandó?

- Yo la pongo así y publíquela en la sala de profesores que es muy urgente, es de vital importancia.

- Bueno, el problema nuestro, si usted nos escucha. El problema mío en realidad es, nuestra hija hace un tiempo atrás se quiso poner un *piercing*, un gancho ahí que se pone en la jeta...

- Usá correctas las palabras.

- Porque ella la dejó, trabajo todo el día...

- Trato de conversar con ella, de hablar...

- No es de hablar, ahí hay que arrimarle la ropa al cuerpo. Y ahora está con la idea de tatuarse, no sé, tipo los animales, y no sé, un disparate eso.

- El está totalmente en contra.

- ¿Qué quieren que haga al respecto?

- A nosotros nos gustaría que la dirección nos diera cierto apoyo.

- Ningún apoyo, la verdad nos gustaría que usted le aplique una sanción, ustedes tienen que hacer algo, esto es un caos. Andan ahora con esas cosas que se ponen, *piercings*...

- Sanción no se puede aplicar, no hay nada en el reglamento...

- ¿Y este señor quién es para opinar?

- Él es el adscripto, el que conoce toda la reglamentación.

- Nosotros esperamos que ustedes tomen una medida drástica, que la sancionen, que hagan algo.

- No puedo aplicar ningún tipo de sanción a eso.

- Ya te dijo que no puede aplicar...

- Usted también tiene que tener en cuenta como padre que su hija es muy buena estudiante, tiene excelentes calificaciones, es buena compañera y que eso es un comportamiento típico de su edad.

- Sí, pero si la dejamos así, empezó con un *piercing*, ahora esto, ¿en qué va a terminar?

- Claro, sería una cuestión de hablar entre ustedes. La institución en sí, frente a esta situación no puede sancionar a un alumno. Lo que sí puedo es hablar con ella. Ustedes tienen que ponerse de acuerdo y luego su casa deciden qué van a hacer, si apoyan...

- Ya está resuelto, en casa resuelvo yo.

- Claro, pero la pueden apoyar, porque si ella va y se hace un tatuaje a escondidas, como hizo con el *piercing*, puede tener muchos riesgos.

- La llaman del Consejo, directora.

- Deciles que ya los llamo.

- Es por un curso de sexualidad que hay en Montevideo.

- Ahora les ha dado por la sexualidad a todos. Mirá por lo que les ha dado. Tenía razón Williman, mirá en qué vamos a terminar.

- Bueno directora, yo le agradezco, vamos a ver qué podemos hacer.

- Yo después hablo con ella y ustedes traten de ponerse de acuerdo.

- Usted mano dura.

- Ha sido un placer. Pasarlo bien. Lamento mucho.

Ahora viene el segundo acto, la directora toma su posición y llega Margarita a la dirección.

- La directora quiere hablar con usted, la cosa está que arde.

- Margarita, ¿cómo te va?

- Bien, directora, pero estoy enojadísima.

- ¿Qué es lo que está pasando que veo que tus padres están mal?

- Directora, yo me quiero hacer un tatuaje, pero mis padres no me quieren dejar, de gusto dicen que no, porque después dicen que sí, si con el *piercing* hicieron lo mismo y yo me lo hice igual. Así que me voy a hacer el tatuaje porque tengo buenas notas.

- ¿Dónde te lo vas a hacer?

- ¿Qué le importa?

- Margarita, esa no es una conducta adecuada, por favor. Pienso que todos tenemos que ceder un poco. Entonces si querés hacerte el tatuaje tratá de hablar con tus padres, los convencés y que ellos mismos te apoyarán y acompañarán. Sería un buen tema para que ustedes lo traten en familia.

- ¿Porque qué siempre tengo que ceder yo?, siempre somos nosotros los que cedemos, ellos no explican el porqué, dicen que no, que no y que no. Pero yo quiero que usted me diga por qué es malo y por qué no, que me justifique. Porque nunca justifican nada, siempre ordenan sin darme explicación, ni a mí ni a mis amigos cuando queremos hacer algo que a ellos no les gusta, y nunca les gusta nada de lo que nosotros hacemos.

- Margarita, ¿a vos realmente te gusta el tatuaje? ¿O es por llevarle un poco la contra a tu papá?

- No, no, a mí me gusta, además ahora todo el mundo se lo hace, está de moda y quiero ser una más. ¿Por qué voy a ser diferente si me lo puedo hacer?

- Bueno, entonces hablé con ellos y vas a ver que si hablás bien y los convencés te van a apoyar. Mañana, después de hablar con ellos, me contás qué pasó, ¿te parece?

- Va a ver que no escuchan, porque mi padre es un autoritario y nunca escucha nada, sólo lo que él quiere oír. El quiere que no me lo haga y yo igual voy a terminar haciéndomelo. Porque mi padre tiene a mi madre dominada y siempre hay que hacer lo que él quiere. Mañana le cuento, pero no va a haber solución.

GRUPO 6: Optamos por algunos ejemplos, situaciones bastante familiares para todos en esta época donde lo sexual está en todos lados, y de las que no puede escapar el ámbito educativo.

En la representación tenemos a la señora directora, que es bastante mediática, la nena Luly, la *fashion*, el padre que es racionalmente muy sometido, la madre autoritaria y bruja. La directora se encargará de recibirlos.

- Yo quiero que me entiendan, que yo me voy a hacer el tatuaje, mamá.

- Pero hija, no puedes hacértelo.

- Buenos días, hola Mary, ¿cómo estás?

- Hola, ¿cómo andás?

- Bien, ¿y tu?

- Ustedes tomen asiento, pasen.

- No, yo me quedo parada.

- ¿Te querés quedar parada? ¿Te sentís mejor?

- Sí.

- Bueno, quedate parada, me voy a sentar.

- Yo me voy a hacer el tatuaje, mamá.

- ¿Cuál es el problema?, primero que nada quiero interiorizarme.

- Me hice el *piercing*, no había problema.

- Te queda precioso.

- Por supuesto, pues ahora no quieren que me haga el tatuaje. Yo tengo 16 años, tengo derecho a elegir lo que me quiero hacer.

- Eso acarrea toda una cantidad de problemas, ya lo hablamos.

- ¿Qué problemas acarrea?, ¿a ver? Me voy a hacer el tatuaje acá, papá.

- Vamos a organizarnos un poco y vamos a hablar por turno, si no no vamos a entendernos. A ver qué es lo que plantean tus papás para ver después qué salida tenemos a la solución.

- Me lo voy a hacer.

- Bueno, veamos qué opinan los papás.
- El tema del tatuaje es un tema que lo hace por moda, además nosotros ya lo hablamos.
- No, lo hago porque Enrique me pidió que me lo hiciera, papá.
- Dejá hablar a tu mamá, a ver.
- Directora, vine a ver si usted tiene algún tipo de sanción para aplicarle a esta chica. No hay manera de dialogar con ella, todos los días inventa una moda. ¿Se dio cuenta, directora, ese *piercing* que se colocó?
- Ahora voy a opinar yo sobre el tema. Enrique me pidió el tatuaje, directora.
- Enrique está afuera, se lo digo en secreto, dice que el padre pasó por la casa y le dijo “te voy a reventar guacho de porquería”, ¿le digo que pase?
- No, que espere, después vamos a hablar.
- ¿Vos has visto lo que tengo acá? No, no lo has visto, me lo hizo Enrique, ¿y cuál es el problema, mamá? ¿Qué sabés vos de mi vida, mamá?
- ¡Qué horror!
- No, mamá, no es justo. Quiero hacerme el tatuaje directora.
- Dejame aclararles a ellos cuál es tu situación. Ella es una chica...
- Que tengo 16 años, que puedo elegir...
- ¿Estás informada?
- Por supuesto.
- ¿Hablaste con el equipo psicopedagógico?
- Sí, por supuesto. Estoy bien informada de todo, directora.
- Nosotros vamos a asesorar a tus papis ahora.
- No, me voy a hacer el tatuaje porque estoy informada, como me hice el *piercing*.
- ¿Me dejás hablar a mí? Ustedes saben que su hija es una adolescente y por ende es un ser bio-psico social, la parte biológica hace que tenga sentido...
- ¡Enrique!
- Yo lo quise parar, directora, pero él está como loco.
- Los presento. Enrique, Mamá Enrique, Papá Enrique.
- Salga, después vamos a conversar.
- Yo te apoyo, mi amor. No tengo nada que ver. Sé que ese tatuaje le va a quedar lindo en la cola, pero no tengo nada que ver.
- Ella se hará el tatuaje, está informada, es una decisión propia. Les recomiendo que tengan un diálogo en la casa, una especie de *feed back* todos los días, y aparte que vengan a hablar con el equipo psicopedagógico de la escuela.
- Papá, cuando tomás vino, ¿alguien te dice algo?
- Bueno, esas no son cosas para hablar en la dirección, son cosas íntimas del hogar.
- ¿Para qué trajeron este tema acá, lo podíamos haber hablado en casa, directora?
- Porque desconocen tus sentimientos.
- Lo que pasa es que no conversan conmigo, no me explican, directora.

- Bueno, vamos a ver cómo lo solucionamos. Escúchenme acá no hay ningún reglamento que sancione el comportamiento de la vida privada de ella. Lo que les recomiendo, es que se acerquen a un grupo terapéutico que los asesore. Si se lo hace tienen que ir a una casa que tenga un respaldo de Salud Pública. ¿Tu sabés que un tatuaje es para toda la vida?

- Sí, por supuesto.

- ¿Sabés que cuando tengas 90 años andarás con tus nietos y tendrás el tatuaje?

- Directora, 90 años, por favor.

- No. ¿No vas a llegar a los 90?

- No, y ni siquiera me importa. Lo que me pida Enrique yo se lo doy, así que, directora, no se preocupe por darme explicaciones. ¿Me entendió? No se preocupe Directora,

yo vivo y pienso por él, así que lo que usted me diga no me importa.

- Bueno, ahora vas a ir a tu casa y vas a hablar con tus papás y los vas a traer a hablar con el equipo de acá, el de la UTU.

- Vos me comprendés, papá, no te dejes dominar.

- Hacer una consulta no cuesta nada.

- Mire directora, disculpe que le haya tomado su tiempo, pero esta chica rebelde, saca todos sus derechos, ya no puedo más con la vida de ella, entonces que el papá decida, hasta luego.

- Cuando guste puede volver, las puertas están abiertas.

- ¿Viste, papá, viste?, yo te quiero tanto papá.

La educación sexual en América Latina: realidades y desafíos



Dra. Beatriz Castellanos¹
UNFPA – México

Este continente, a pesar de esa diversidad de culturas, de gente, de colores, de ideología, de millones de cosas que precisamente hacen su belleza por la diversidad, tiene una historia que en muchos puntos se une, tiene una tradición pedagógica, tiene una especie de identidad latinoamericana que va más allá de las diferencias. Y por eso tal vez es tan importante, cuando emprendemos en un país un reto como este, de reconstruir un camino, de volver a andarlo y hacerlo sobre bases nuevas, este caso la ecuación de la sexualidad, también es muy significativo ver un poco qué pasa en nuestra región, cómo podemos aprender de otros países al igual de que otros van a aprender de la experiencia uruguaya. Y, precisamente, esa es la idea que animó a las personas que organizaron este seminario, y que trato de recuperar mostrando algunos elementos esenciales de lo que está pasando en América Latina para nutrirlos, para compartirlo con ustedes y también para aprender juntos de estas experiencias.

He tratado de hacer una panorámica general y seleccioné dos casos: el proyecto que se desarrolla actualmente en Colombia y la experiencia de Buenos Aires en la implementación de la ley de educación integral de la sexualidad. A partir de estos casos extraer algunas lecciones y algunas pautas para tener claro cuáles son los desafíos.

1. Asesora del Equipo de Apoyo Técnico del Fondo de Población de Naciones Unidas para América Latina y el Caribe.

En este sentido, cuando hablamos de educación de la sexualidad, no la podemos

descontextualizar y pensar que es una esfera separada de todo lo que acontece en el mundo de la educación, de la pedagogía, así como también en el mundo de la cultura, de la ciencia, de todo el quehacer intelectual humano. Y un referente básico para tratar de ubicar la educación de la sexualidad nos remite a la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y el Ciudadano. Quiero retomar que realmente toda la estructura, el basamento de cómo en la modernidad se ven los derechos humanos, si bien tiene sus antecedentes en la revolución francesa, la carta fundante es la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Una declaración que hoy en día si la vemos, a pesar del amor que le tenemos, desde el punto de vista histórico, tiene muchas falencias. Sin embargo además de reclamar y de reconocer todos los derechos básicos del ser humano, en el caso de la educación nos da todo lo que se puede referir al camino a partir del cual tenemos que construir la educación. En esto la educación tiene por objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana. Y, sobre todo, fortalecer en ese contexto educativo los derechos humanos y las libertades fundamentales. Aquí la palabra clave viene a ser –además del marco de derecho, de libertad del ser humano– el desarrollo integral de la personalidad. Lo que nos permite marcar la educación de la sexualidad. Es decir, que cuando hablamos de que en el programa educativo de cualquier sistema tiene que estar la educación artística, la educación científica tecnológica, todas las ramas de la ciencia, naturales y sociales, incluyendo la educación física y la computación nadie se lo cuestiona, porque todas son esferas que aportan al desarrollo integral de la personalidad. Sin embargo, hay una esfera que, desgraciadamente –a pesar de que por un lado nos da la vida y por otro nos hace la vida más bella, agradable y placentera– es la que todos quieren sacar del sistema educativo. Es el punto de conflicto, porque

la sexualidad tiene muchas connotaciones ideológicas y de control. Hay una serie de elementos que hacen que haya siempre una oposición a incluir la educación de la sexualidad dentro de ese desarrollo integral. Pero es imposible pensar que vamos a educar a niños y niñas asexuados, porque todas las personas son, desde el momento mismo de la concepción a lo largo de la vida y hasta el momento de la muerte, seres sexuados. A partir de esa sexuación biológica, a partir de la cultura, se erigirá todo un aparato que nos condicionará, nos determinará como seres humanos y además de que nosotros, al mismo tiempo, a partir de todos esos condicionamientos que recibimos en nuestra vida, decidiremos y podremos reconstruirnos sobre la base de lo que nos da la cultura.

Entonces ese es el elemento de partida fundamental. Todas las demás declaraciones, convenios, tratados, amplían, especifican, completan la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Para nosotros reconocer que la educación de la sexualidad forma parte de la educación, se basa en el hecho de que ésta tiene que formar personalidades integrales. Pero, al mismo tiempo, todos los elementos constitutivos de la sexualidad hacen a cada una de las partes de nuestra personalidad y a cada una de las partes de nuestra vida. O sea que la sexualidad es parte de nuestro ser, de nuestra identidad, trae elementos que tienen que ver con el sentimiento y la conciencia de la individualidad, o sea la identidad de género, con los roles que nosotros desempeñamos y que están marcados con el signo de la cultura. Tiene que ver, no sólo con la reproducción, sino con el placer, otro gran faltante y otro gran proscrito. Pero también tiene que ver con el amor, el afecto, los valores, la comunicación. La personalidad es una esfera muy completa, muy compleja, que está relacionada con todas las demás, pero cuando nosotros obviamos su formación, su desarrollo, estamos castrando un

poco al ser humano. Estamos tratando de que vaya contra su propia naturaleza y, en este caso, pensando en que no es solamente la naturaleza biológica, sino que la naturaleza humana es, sobre todo, su naturaleza social. Y parte de su naturaleza social, el ser sexuado, el tener relaciones basadas en estos elementos con las demás personas, en la familia, en la pareja, en todas las esferas de la vida humana. El reconocimiento de estos aspectos, es un elemento también muy importante desde el punto de vista político. Porque en esta reunión, todos los países de América Latina, todos los gobiernos, firmaron la declaración de Buenos Aires, que tuvo lugar en marzo de 2007. En esa declaración del proyecto regional de educación para América Latina se reconoce el deber, la obligación que tienen los gobiernos de ofrecer una educación de calidad. Se reconoce que hay una serie de aspectos que forman parte de esa educación de calidad, y entre ellos está la educación de la sexualidad. O sea que hay ahí un mandato firmado –les repito– por todos los gobiernos de la región respecto a la obligatoriedad de incluir en los currículos de todos los niveles del sistema educativo contenidos relacionados con la educación de la sexualidad y la prevención del VIH-SIDA. Y por supuesto se incluyen también otros contenidos relacionados con la prevención de drogas, con la educación ambiental, en la educación ciudadana, etcétera.

Pero este es un elemento que demuestra, desde el punto de vista de los acuerdos entre los gobiernos, la importancia que se le reconoce actualmente a la educación de la sexualidad. Y, sobre todo, tener en cuenta que en todas las declaraciones anteriores de los proyectos regionales de educación para América Latina, el término educación de la sexualidad no aparecía por ninguna parte. Realmente estaba ausente y aunque todo el tiempo se apelaba a la calidad de la educación, a la educación para todos, a lo

largo de toda la vida, era el elemento que había quedado olvidado.

Desde este punto de vista la calidad de la educación está relacionada con el hecho de que se desarrolle una adecuada educación de la sexualidad que no solamente contribuya al ejercicio de los derechos humanos y de los derechos sexuales y reproductivos, sino también a que la gente sea capaz de aprender a vivir una vida sin violencia, en equidad. Y, por supuesto, también ayuda a mejorar la calidad de vida de las personas. Inclusive casi siempre vemos la sexualidad y su aporte desde el punto de vista educativo sólo desde un plano individual, pero tiene repercusiones sociales. Por ejemplo, se ha estudiado su relación muy directa con los objetivos del desarrollo del milenio, ya que los aspectos relativos a la sexualidad tienen que ver, de una manera directa o indirecta, con la reproducción intergeneracional de la pobreza. Trabajar estos aspectos permitiría cortar esa cadena fatal mediante la cual en una misma familia se transmite intergeneracionalmente la pobreza.

Piensen, por ejemplo, en una madre adolescente. Generalmente un embarazo en la adolescencia es resultado de que esa adolescente no recibió una adecuada formación, que no se le enseñó a prever, que no se le enseñó a tomar decisiones respecto a su propio cuerpo, en qué momento podía quedar embarazada, cómo evitarlo en el caso de tener relaciones sexuales. Tiene que ver indudablemente con aspectos educativos. Pero las investigaciones –seriamente controladas– demuestran que en el caso de una chica adolescente que es madre muy tempranamente la probabilidad de que a su vez su hija sea madre adolescente es muy grande. Pero al mismo tiempo sigan pensando todas las consecuencias que tiene la maternidad en la adolescente. En primer lugar generalmente se desvincula del sistema educativo; es muy difícil que

continúe, inclusive en el caso de que hayan leyes en el país que la protejan para que no salga del sistema. Inevitablemente se sale, todo la empuja a que se salga. Si se sale del sistema, si quiere tener acceso al mercado laboral, estará en condiciones precarias, es decir que siempre tendrá salarios más bajos que aquellas otras adolescentes que pudieron culminar sus estudios. Y cuando tiene salarios más bajos no puede salir de la pobreza, es decir que está atrapada, es una cadena donde la educación tiene un peso fundamental.

O sea que cuando discutimos, ya a nivel de las autoridades gubernamentales, porque creo que ustedes, docentes, están convencidos de la importancia que esto tiene, pero sin embargo la gente que decide desde el punto de vista político —como son los ministerios públicos, los gobiernos— no lo consideran así. La educación de la sexualidad es necesario que sea buena, que la gente viva responsablemente y sanamente su sexualidad, y evite el VIH-SIDA. O sea que los problemas relativos a la sexualidad tienen implicancias sociales relevantes e inciden el desarrollo de un país.

Hay países, por ejemplo, en África, donde problemas tales como la epidemia de VIH-SIDA, que es casi una pandemia tiene un impacto tan grande que ha hecho revertir pequeños logros que había en la educación, en la salud, porque los sistemas de salud no pueden, los sistemas de seguridad social no pueden afrontar familias enteras, donde mueren los padres, donde a veces es el anciano el que queda a cargo de los hijos, donde los hijos no tienen de qué vivir. Es decir, que realmente todo lo que se refiere a la sexualidad no lo podemos ver desde el punto de vista del ámbito privado. La sexualidad es un problema de nuestra intimidad, cómo la vivimos, cómo la sentimos, pero con repercusiones muy importantes desde el punto de vista de la vida social y en lo público. Eso es

un elemento fundamental para nosotros justificar, comprender, por qué hay que trabajar la educación de la sexualidad en las escuelas. Comprender y concientizar el importante papel que nosotros tenemos. No es solamente enseñar qué es un óvulo y qué es un espermatozoide, o que el VIH-SIDA se transmite de esta manera, sino que estamos haciendo algo más que eso por nuestros estudiantes, niños, niñas, adolescentes.

En este contexto de la trascendencia de la educación de la sexualidad, sería muy importante analizar qué pasa en las políticas públicas que protegen, que reconocen el derecho a la educación de la sexualidad en América Latina y cómo se están implementando, o sea con qué mecanismos se cuentan, cuáles son sus recursos y los resultados o los impactos de estas políticas.

Todos los países de la región tienen algún tipo de marco de política. Algunos tienen políticas llamadas de educación sexual, políticas de educación de la sexualidad, educación integral de la sexualidad, o tienen lineamientos curriculares. Pero en otros casos no existen políticas específicas y, sin embargo, están sustentadas en acuerdos, en convenios internacionales, pero en políticas de desarrollo, de población, en políticas de VIH-SIDA. Eso es muy interesante, porque en la generación en que surgen las políticas de VIH-SIDA en casi todos los países de la región se incluyó explícitamente la educación de la sexualidad para la prevención del VIH. Es ya una protección legal muy importante para la educación de la sexualidad. En otros casos están en las políticas de juventud, en las políticas de la mujer, o en la prevención de la violencia basada en el género. Es decir, realmente en la región hay políticas públicas que protegen y promueven la educación de la sexualidad. El problema es que, a veces, inclusive los países que mejores y más completos marcos de políticas tienen son

los que no hacen nada, y realmente están retrocediendo en cuanto a la educación de la sexualidad. Esas son las paradojas. Hay países que no las tienen, o en las que no son tan fuertes y, sin embargo, tienen acciones muy interesantes.

Veamos algunos ejemplos sobre países que tienen políticas con un enfoque de derechos humanos, de equidad de género, donde se hace énfasis en el derecho a la vida, a la libertad, a la no violencia, a la no discriminación. O sea que por lo general los marcos de políticas son progresistas, son avanzados, tienen concepciones científicas.

Argentina tiene una ley nacional y varias provincias también tienen sus leyes, entre ellas la de Buenos Aires, desde 2006. En este caso es muy progresista, con base en el derecho, con concepciones integrales de la sexualidad.

En Costa Rica hay políticas de educación integral de la expresión de la sexualidad humana. Parecería un marco de política excelente; sin embargo ocurrió un proceso increíble: una vez aprobadas, incluso con el consenso de la Iglesia, un ministro de Educación vergonzosamente las cambió y dejó todavía peor de lo que estaban. Sin embargo la sociedad civil, los mismos expertos educativos de los ministerios lograron mediante una protesta masiva, un debate público interesante, volver a la versión anterior, que si bien tiene referencias a la castidad, al amor, a una serie de valores religiosos conservadores, ofrece una protección para la educación de la sexualidad.

En el caso de Chile, son hermosísimas, con marco de derecho, tanto la política como el plan lanzado recientemente. Tienen dificultades en su implementación, pero el documento es muy bueno.

Ecuador tiene su ley de educación para la sexualidad y el amor, y además a partir de

ella se hizo un programa y un plan nacional de educación sexual. Con muchas dificultades, con poca implementación a nivel nacional pero tiene sus políticas.

Guatemala tiene la ley de desarrollo social que incluye, un acápite de educación de la población con todos los contenidos de educación de la sexualidad.

Por su parte, Honduras es un caso especial, porque durante el último año, y lo que va de este año, hubo una resistencia muy grande desde el conservadurismo de amplios sectores a toda una serie de guías de educación de la sexualidad preparadas, producidas por el UNFPA, por distintas agencias con el Ministerio de Educación. Y lo que sirvió para defender esas guías y para defender la obligatoriedad de la educación de la sexualidad en las escuelas, ha sido la ley de VIH-SIDA. Por lo menos de Centroamérica es la ley que más claramente habla de qué es la educación de la sexualidad, cómo debe contemplarse, cómo el Conasida tiene responsabilidad en determinar los contenidos. Y eso fue lo que salvó todo lo que venía haciendo el Ministerio de Educación con las agencias de cooperación. Porque está reconocida la autoridad del Conasida en la determinación de sus contenidos.

Esto es un panorama muy general, nada más que a modo de ejemplos. Las políticas pueden ser buenas, malas, regulares, pero lo que más importa evaluar son las acciones de la gente y lo que la gente hace a partir de esas políticas y cómo se mueve para lograr que los derechos se conviertan en hechos y que haya una vigencia práctica de lo que está implementado en las políticas.

En Argentina, existe un marco de políticas muy amplias, muy progresistas. Por ejemplo, la ley de educación sexual y procreación responsable es muy interesante. En el caso de la ley nacional del

año 2006, reconoce la educación de la sexualidad como un derecho, una concepción integral, crea un consejo federal de educación de la sexualidad que es importante porque es una autoridad que no solamente decide, sino que también tiene que rendir cuentas de lo que se está haciendo. Y cinco provincias tienen leyes de educación sexual.

En el caso de la provincia de Buenos Aires, se trata de un enfoque basado en derechos humanos. Los principios también son muy interesantes, el carácter integral de la sexualidad, la relación con los valores como la comunicación, el respeto a la diversidad y el rechazo a todas las formas de coerción, de abuso, de violencia. Es decir que tiene una serie de principios muy interesantes. Y aquí ustedes pueden ver los puntos en común con la propuesta de Uruguay. O sea que ya cuando la propuesta es la sobre base de derechos humanos, de ciudadanía, los puntos en común cada vez se acercan más. Por otra parte primero se hicieron y paralelamente se continuaron haciendo, procesos de sensibilización. Las encuestas a docentes les ha permitido abogar por la política y por todos los contenidos y los programas educativos que se están implementando. Porque muchas veces los sectores opositores dicen no, o los maestros no quieren educación sexual en las escuelas. Pero con una muestra amplísima una gran parte de los maestros considera que es importante, muy importante, dar educación de la sexualidad en las escuelas. Ese tipo de evidencia, de encuestas de opinión, de cuestionarios, son muy importantes, no solamente para conocer la opinión de los docentes, sino también para poder posicionar la educación de la sexualidad.

Creo que lo que más puede interesar de momento son los materiales que han elaborado, aunque todavía están en versión preliminar. En “Educación sexual en la

escuela: perspectivas y reflexiones”, hay una serie de elementos teóricos. Hay un artículo y un trabajo previo, ambos de Leonor Faur, que trabaja en derechos humanos, y hay varias cuestiones que ayudan mucho a que los docentes reúnan una serie de conocimientos básicos y profundicen en aspectos de la sexualidad. Pero, sobre todo, les puede resultar muy útil como material de consulta para que ustedes avancen, todos estos lineamientos curriculares, todavía en una primera versión para nivel inicial, o sea preescolar, educación primaria y educación media.

En el caso de Primaria, de 1° a 3er. grado, observen que también coincide con cosas ya avanzadas y con la forma en que vinieron trabajando algunos de estos contenidos antes de que existiera este programa, todo lo que se refiere al conocimiento del cuerpo, las diferencias entre varones y mujeres, gestación, nacimiento. Se agregan en 1° y hasta 3° elementos interesantes que tradicionalmente no se trataban, por ejemplo la cuestión de los roles. ¿Desde cuándo empezar a trabajar para erradicar los estereotipos o para que no se formen estereotipos? Desde las etapas más tempranas. Y es importante trabajar aquí los roles en la familia, respeto a las diferencias, conflictos y su resolución. Ya en grados posteriores, en 4°, 5°, 6° se abordan los derechos de niñas y niños. En grados anteriores se abordan de una manera indirecta, porque es muy difícil con una niñita, un niño de 1° a 3°, decirle que hay algo que se llama la Convención de los Derechos de la Niñez. Pero una chica, un chico de 4°, 5° grado lo puede entender perfectamente. Y se complejizan los conocimientos. Ya ustedes ven, por ejemplo, en el caso de 6° o 7°, derechos, marcos normativos, y una de las cuestiones más interesantes, el acceso a servicios para el ejercicio de los derechos. Por ejemplo al final de los materiales hay un listado de las instituciones donde los docentes y los estudiantes pueden recurrir

a denunciar violencia, abuso sexual, violaciones de sus derechos en general. Este es un recurso muy importante para tener en cuenta, porque realmente la educación de la sexualidad tiene que dar un vuelco. Se debe alentar el interés de ir organizando los contenidos por ejes, y a partir de esos ejes ver qué tipo de contenido específico se puede tratar. Los ejes dependen de las decisiones que ustedes tomen. Tienen explicitado el problema de la salud, de los derechos, ahí ven contenidos particulares. También tienen un marco de valores, valores inspirados en los derechos humanos. Tienen un marco ético elemental primario que puede ser compartido desde una posición laica, como la que tiene Uruguay, por cualquier persona, desde una que sea atea, laica, hasta una persona que tenga cualquier religión. Es decir tratar de construir para todas y todos y que en el espacio público haya ese espacio común que todo el mundo pueda aceptar y después en el espacio privado que cada persona, así sea musulmán, judío, católico o evangelista, tenga el derecho de complementar la educación de sus hijas e hijos con sus valores.

En el caso de Colombia, a partir de la ley de educación de 1994, se construyó un proyecto también maravilloso, pero por la falta de voluntad política y por millones de factores, incluso también por ser un país donde se vive una situación terrible por un conflicto armado durante tantos años, se perdió ese proyecto hasta el año pasado, cuando se iniciaron nuevas acciones para implementar otro. Pero lo implementan con un ánimo muy especial, desde un país atrapado por los conflictos, por la violencia. Es un país donde resulta indispensable construir ciudadanía. Por lo tanto, cada una de las esferas del proceso educativo tiene que estar aportando a esa construcción ciudadana, a la lucha por el ejercicio de los derechos humanos, por la cultura de paz, contra la violencia. Y en ese marco se inscribe la educación de la

sexualidad. En este caso, como ustedes ven, se transversalizan esos contenidos y se desarrollan en un marco de formación de competencia ciudadana. O sea, con la idea de que cuando yo estoy desarrollando la competencia de un niño, de una niña, de un adolescente para que acepte la diversidad, para que acepte que las gentes son diversas, no solamente desde el punto de vista sexual, sino desde su cultura, desde su lugar de nacimiento, desde el color de su piel, su raza, su religión, estoy construyendo democracia. Pero al mismo tiempo estoy contribuyendo a eliminar el estigma de la discriminación contra la mujer, contra la gente que no tiene la misma orientación sexual que pensamos que es normal para la mayoría, contra la gente que se expresa de una manera distinta en su sexualidad. Estamos ayudando a construir un ciudadano que es capaz de relacionarse con las demás personas de una manera justa, equitativa, respetuosa, solidaria. Entonces ahí ese es un nuevo concepto que le da realmente una tónica muy distinta y que ha tenido un gran impacto a nivel social en Colombia por todas las carencias y todos los sufrimientos por los que ha pasado el país.

Se establecieron hilos conductores para organizar el currículo. Esos hilos tienen que ver con los tres componentes de la sexualidad y con las cuatro funciones que ellos reconocen en su marco conceptual, que son muy similares al marco conceptual que ustedes tienen. Cada vez que uno va a otro país, uno lo va adaptando, pero hay verdades científicas que ya son hechos consumados. Y en este caso hay muchos puntos en común. Entonces para cada uno de esos componentes y funciones lo declaran un hilo conductor y después van viendo qué contenidos se pueden trabajar en cada uno de los grados escolares para cada hilo conductor. Por ejemplo, y vamos a tomar solamente uno para no agobiarlos mucho, en la función erótica —una de las que menos la gente quiere hablar— es el derecho a

la intimidad. Este tema tiene que ver con la autonomía del ser humano respecto a su propio cuerpo y tiene que ver con la competencia que tengo que desarrollar en relación a esa capacidad para respetar mi propio cuerpo, a que me lo respeten, a que nadie pueda acceder sin mi consentimiento. Tengo derecho, desde esa pauta basada en derechos humanos, desde optar por la abstinencia, por la castidad, derecho a renunciar al erotismo por una entrega religiosa, y también tengo derecho de disfrutar del placer porque es tan válido como la entrega religiosa. No estoy imponiendo una posición, estoy construyendo consenso para que cada cual tome su propia decisión acerca de cómo ejercerá ese derecho a la intimidad.

Hay otros derechos interesantes, por ejemplo la toma de decisiones, que casi nunca está contemplada en los programas educativos. Casi siempre nos dicen, estos son los aparatos reproductores del hombre, de la mujer, esto es fecundación, embarazo, parto, lactancia, métodos anticonceptivos y transmisión del VIH, punto, algunas cositas más o menos. Pero nadie nos dice qué podemos hacer con nuestra sexualidad, cómo negociar, cómo aprender a decir que no, cómo aprender a evitar situaciones de riesgo, identificar una adolescente, una niña, un niño cuando puede ser objeto de un depredador sexual. Cómo evitar el ser objeto de violencia doméstica y dónde denunciarla son habilidades importantes que deben ser incluidas, trabajadas, en los programas educativos.

En Colombia se desarrolló la red electrónica e implementaron el proyecto en el portal del Ministerio de Educación. Les sirve para colocar una serie de materiales, eventos, foros, entrevistas, y pueden conversar, transmitir lecciones aprendidas, intercambiar estrategias, pero sobre todo colocan instrumentos para seguimiento, evaluación y para analizar las orientaciones. Después

cada maestra y maestro en su provincia, región, escuela, lo baja, lo completa, lo envía por ese mismo canal y puede agilizarse el sistema de monitoreo y evaluación, que en un país como Uruguay puede ser más manejable, por no ser tan disperso geográficamente como es Colombia. De todas maneras la red es el presente y es el futuro y una manera que motiva, incentiva, es una herramienta muy valiosa.

Después de ver estos ejemplos, veremos qué está pasando con la implementación de las políticas. En general existen problemas en la región para implementar mecanismos de rendición de cuentas. Ustedes han visto que una mujer, por ejemplo, abusada, una mujer violentada, puede reclamar y trasciende públicamente que está reclamando su derecho a no ser violentada o abusada. Pero, sin embargo, ¿conocen algún caso de alguien que haya demandado a un estado, a una entidad, por no dar educación de la sexualidad? Nunca lo han oído hablar. Un caso en la historia de América Latina es que en Colombia, en el año 1994, una maestra interpuso un recurso en la Corte Constitucional porque la sacaron de su puesto, porque en aquella época, en 1992 o 1993, daba educación de la sexualidad. Gracias a eso ganó el recurso y en 1994, a partir de esta demanda, se estableció una resolución del Ministerio de Educación donde era obligatoria la educación sexual. Es el único caso en la historia.

Tenemos un problema grande donde no hay mecanismos para asegurar la rendición de cuentas, que se exija el derecho a la educación, etcétera. En relación a los recursos también tenemos un problema. Si ustedes quieren ver si una política pública está asumida por el gobierno y por el Estado, pregunten cuánta plata da un ministerio de Educación para la educación de la sexualidad. Aquí les dieron, pueden sentirse felices, pero en casi ningún país

en el presupuesto del ministerio de Educación hay un pequeño rubro para hacer talleres de capacitación docente, o para imprimir materiales de educación de la sexualidad. Tomando como diagnóstico el presupuesto público del país y del ministerio se evidencia un problema, no hay institucionalización y no hay sostenibilidad si los ministerios de Educación, la Administración Nacional de Educación Pública no asumen como parte de sus planes presupuestarios las actividades de educación de la sexualidad. Porque la idea es que el papel de los organismos internacionales solamente sea ayudar en un momento determinado a lo que los países quieran hacer. Pero si llega un momento en que la agencia sigue ayudando al país haciendo lo mismo durante muchos años, quiere decir que ha trabajado muy mal y no traspasó capacidades y no dejó que ese país funcione de manera independiente. Las agencias ayudarán a ese país en un momento inicial, pero debe llegar un momento en que tiene que ser parte de su vida cotidiana.

¿Qué puedo decir de la política pública que se está instaurando en Uruguay en educación de la sexualidad para dentro de unos pocos años?, ¿cómo bajaron los niveles de embarazo, cómo la gente es más feliz en distintos aspectos, porque no tienen enfermedad, porque tienen una vida más saludable, porque puede planificar sus embarazos, porque no hay embarazos no deseados, todos las niñas y niños son deseados, porque han disminuido las tasas de ETS, de VIH-SIDA? Esos son los impactos y es otro de los problemas de las políticas, que generalmente no tenemos mecanismos buenos de seguimiento, de evaluación y no sabemos qué impactos causan esas políticas para poderlas evaluarlas. Esos son problemas generales.

Numerosas lecciones aprendidas pueden ser útiles. ¿Cuáles son las estrategias

más efectivas según las experiencias de nuestra región? No es solamente una estrategia, sino combinar por una parte todo lo que se refiere a fortalecimiento de políticas públicas. Es decir que por un lado es importante, como les había comentado inicialmente, tener un marco de políticas que promueva y reconozca el ejercicio del derecho a la educación de la sexualidad en la educación formal, en la educación no formal, pero también en la formación docente. Pero la política no basta. ¿Qué hace falta también? ¿Que haya un entorno social favorable, que haya apoyos, que haya una movilización de la gente, de la población, no solamente de los maestros y las maestras, sino de autoridades, padres y madres de familia, de toda la gente en general y que estén sensibilizados respecto a estas políticas. Eso es lo que nos permitirá que un día una mamá o un papá reclamen que por qué en esa escuela no se está dando educación de la sexualidad a sus hijos. O que una chica, un chico, reclame que en la escuela no recibe aquello que tanto necesita para su desarrollo. Eso no es una utopía, puede pasar en la medida que la gente esté sensible y que las políticas sean participativas y tengan un componente muy importante de comunicación social para que la gente se sensibilice. Por supuesto, política y sensibilización son importantes, pero al mismo tiempo tiene que haber una institucionalidad, que en este caso son las estructuras de la Administración Nacional de Educación Pública y todos los subsistemas. Si no está integrada en las formas de trabajo, en las estructuras, siempre será un proyecto que tiene un fin y cuando se termina y se acaba la plata se acabó todo lo que se hacía en educación de la sexualidad. Tiene que haber apropiación institucional. Y al mismo tiempo ustedes se dan cuenta, porque ahora son objeto de esta última estrategia, que hay que construir capacidades. Es decir, no pensar que ningún país parte de cero, pero sí fortalecer las capacidades en todos los niveles del siste-

ma educativo y en la formación docente, incluyendo capacidades para gestionar el conocimiento. Capacidad para producir conocimiento, marcos conceptuales, metodología, estrategias pedagógicas y también para darle seguimiento, evaluar esos procesos, y ver el impacto de los mismos. Entonces las capacidades son complejas y eso es lo que ustedes están retados a complementar.

Y, para terminar, ¿cuáles serían los programas más efectivos? Desde la lógica, desde su experiencia, podrían pensar que son verdades ya muy sabidas, pero el problema es que hay que juntar todas estas verdades y aplicarlas a nuestro programa. O sea, que por un lado es importante que los programas estén sustentados en políticas públicas integrados en las reformas educativas, no como currículos paralelos. Entonces hay un currículo de educación de la sexualidad y todas las demás materias escolares que trabajan con metodologías, con ideas, con enfoques diferentes. Tiene que estar integrado a lo que pasa en un país, a la ideología curricular de ese país, a la pedagogía que se está manejando en ese sistema educativo. Tienen que ser integrales, porque qué pasa, que es un taller de dos días para cómo aprender a usar el condón, quitárselo y ponérselo, no pasa nada, ni siquiera hace que la gente use el condón. Tienen que ser sistemáticos y de una manera integral, fundamentados en una evaluación previa de necesidades, de cuáles son las necesidades reales que tienen docentes, estudiantes, familias. Los contenidos no solamente en el aula sino diversificarlos con actividades extracurriculares, actividades extraclase. Tiempo suficiente, ya que educar es promover transformaciones internas en el ser humano, formaciones y transformaciones continuas. Y eso no se logra con un taller, una clase, una conferencia. Es un proceso sistemático y quienes hemos trabajado educación en el aula sabemos cuánto cuesta formar y cómo cuesta reconstruir lo que

se formó mal y cambiar lo que se formó mal. Los contenidos tienen que ser relevantes, tienen que tener significatividad, tiene que haber un programa que integre no solamente lo cognitivo sino lo afectivo, lo conductual, los valores, las actitudes, las habilidades para la vida, porque si no no hay cambios de comportamiento, con metodologías activas, problematizadoras, críticas, donde la gente reflexione. Que haya evaluación de procesos pero también de resultados y de impacto. Tienen que ser los mejores programas con docentes preparados, que movilicen actitudes, se replanteen su forma de ver la sexualidad. Además, y muy importante, es la participación de la familia. Esa es una de las lecciones aprendidas más significativas en la región. La familia forma parte de la comunidad educativa. Personalmente pienso que el Estado, a través de la escuela, tiene un papel rector en la educación por muchas razones. Pero, sin embargo, la familia es el educador primario, el educador a lo largo de toda la vida. Y además por un problema de respeto a los mismos derechos de los padres y también a los derechos de las niñas y los niños es fundamental incluir a la familia. Las experiencias muestran que cuando incluimos a la familia y le damos participación, prácticamente no hay resistencia, al contrario, padres y madres agradecen este soporte pedagógico de que se habla. Agradecen todo lo que se hace para mejorar lo que ellos pueden hacer en su hogar y lo que se hace por la educación de sus hijos.

PARTICIPANTE: En Guatemala y Ecuador donde hay poblaciones indígenas y realidades diferentes, ¿cómo se organizó el trabajo, cómo lo tomaron las comunidades?

Dra. BEATRIZ CASTELLANOS: Muy buena pregunta. En Guatemala, por ejemplo, ponen algunas muñequitas de adorno en los libros escolares vestidas en jean, les

ponen sus nombrecitos maya y adornitos del calendario maya, esa es la adaptación que se hizo a las culturas indígenas. En Ecuador también el currículum nacional casi no tiene nada de interculturalidad, pero sí tiene un trabajo muy interesante de módulos interculturales de educación de la sexualidad, que se llaman “Aprendiendo a vivir bien”. Porque en la concepción

indígena, la sexualidad forma parte del vivir bien, de una filosofía de la vida, y son adaptados culturalmente y hay muchos programas de educación de la sexualidad que se han desarrollado con poblaciones en comunidades indígenas. En los ministerios de Educación todavía la interculturalidad es una utopía, un mito no realizado plenamente.

Caos en las ciencias. Aplicabilidad de sus conceptos y resultados



Dr. Roberto Markarian¹
Coordinación: Prof. Anay Acosta²

Soy matemático de formación, de profesión y me gano el pan haciendo teoremas, por más que me preocupo bastante de algunas otras cuestiones relacionadas con el que-hacer humano, me siento un poco extraño aquí. Temas comunes a varias disciplinas y temáticas que son usadas en el lenguaje usual de diversos aspectos de las ciencias, que corresponde analizarlos y explicarlos.

Mi especialidad tiene ese nombre, soy especialista en dinámica caótica. Es el estudio matemático de los movimientos desordenados, para decirlo con cierta precisión. Algo de esto explicaré y diré algo sobre la aplicabilidad de los conceptos de la ciencia caótica en física, en biología, en química, en matemáticas a otras disciplinas, en particular disciplinas de las áreas sociales.

La palabra caos proviene del griego, indicaba a un dios o al vacío inicial y su uso en el mundo occidental proviene de que en la Teogonía de Hesíodo, que fue escrita en el siglo VIII antes de Cristo y resumía toda la concepción mitológica o religiosa de los griegos después de Homero. Se le dio el carácter de dios, y se atribuía la organización del mundo. En ese carácter fue trasladado a la mitología o religión judeocristiana al extremo que en el Génesis se habla del caos primigenio. Leyendo el comienzo del Génesis, y poco antes del *fiat lux* (hágase la luz) que aparece en sus primeros versos, van a encontrar que antes de que eso sucediera había

1. Profesor grado 5, en régimen de Dedicación total del Instituto de Matemática (IMERL) de la Facultad de Ingeniería. Se doctoró en Matemática en el Instituto de Matemática Pura y Aplicada (IMPA, Rio de Janeiro), especialista en el estudio matemático de los movimientos desordenados, dinámica caótica, que es el tema que hoy nos convoca. Ha publicado más 30 trabajos y cuatro libros en la temática. Además ha hecho innumerables aportes en matemáticas para maestros y profesores, incluyendo dos libros; los profesores de filosofía destacan también su invaluable aporte a dicha ciencia.

2. Profesor de historia. Ha trabajado en enseñanza secundaria y en la Universidad. Se autodenomina ex profesor universitario.

desorden. El desorden viene trasladado de la mitología griega. La palabra caos entró en el lenguaje del mundo occidental y cristiano. Observen que en el mundo chino no se usa esa palabra, o puede que tengan a su propio dios asignado a lo que había antes del ordenamiento general. Y si ustedes buscan un diccionario previo al año 1950, por decir un año, o quizá 1930, la única acepción de la palabra caos que allí aparece está referida a esta cuestión primigenia de la religión. Esta experiencia la hice, revisando cuanto diccionario viejo encuentro y muy en particular la Enciclopedia francesa, la famosa enciclopedia redactada de fines del siglo XVIII, donde la discusión sobre la palabra caos es estrictamente de carácter religioso, un momento culminante y memorable de nuestra cultura occidental. Está claro, sin embargo, que la palabra tomó otras acepciones y significados posteriormente, en el sentido de desorden general, etc. Extrañamente el proceso que sufrió es que desde el lenguaje matemático la palabra fue reintroducida, ahora en el mundo científico, para designar cierto tipo de fenómenos desordenados. El conocimiento del desorden como problema existente fue detectado desde siempre, porque no hay más que pensar para darse cuenta que lo hay. Pero en el mundo del análisis científico el tratar de entender el desorden es mucho más reciente.

Hay observaciones hechas sobre el tema a fines del siglo XIX, por Henri Poincaré, es un físico y matemático francés. Posteriormente, en la Unión Soviética, se desarrolló por los años 30 la teoría de la probabilidad. Kolmogorov es el gran nombre que hay que recordar en esos términos, en matemática, física, química, biología, después extendido a casi todas las otras ciencias, el uso sistemático de la palabra es muy posterior, es de la década de 1960, en que tomó cuerpo al intentarse analizar diversos fenómenos desordenados de los cuales los mejores ejemplos de la vida diaria son los

movimientos de la atmósfera que generan el clima. La razón por la cual el clima es tan impredecible, visto desde nuestra ciencia, viene de que la formalizaciones que los seres humanos hemos hecho de los movimientos de la atmósfera llevan a ecuaciones que caen en mi rubro, para decirlo rápidamente. Quiero destacar esto porque tenemos que ser conscientes de que la ciencia trata de estudiar los fenómenos naturales, los sociales, o lo que sea, con nuestra mente, con la mente de los seres humanos. Y en tanto seres humanos hemos hecho ciertos formalismos para pensar, que llevan a los estudios más cuantificados a través de ciertas ecuaciones, o métodos de trabajo, que son típicos de nosotros y no hay por qué pensar que son únicos.

Entonces la ciencia, en este contexto que le estoy dando –ciencia elaboración humana sobre hechos existentes, objetivos– descubrió que era posible analizar fenómenos desordenados como los movimientos de la atmósfera, y algunos que se rigen por las mismas ecuaciones. Alcanza con analizar cómo sube el humo de un cigarro cuando se mueve en una situación sin viento, y se verá que también tiene una gran carga impredecible.

Esas cosas comenzaron a ser analizadas de una manera más sistemática. Los movimientos del corazón, cuando aparecen cardiopatías, entran en la misma categoría de fenómenos a formalizar. Se descubrió que hay satélites de Júpiter que giran de una manera totalmente desordenada y no como la Luna que siempre nos muestra su misma cara. Este es un ejemplo total de regularidad, opuesto a lo que yo estudio. Ese extraño fenómeno de que la Luna nos muestra la misma cara es una cosa sorprendente, porque hay que hacer girar simultáneamente, hacer rotar la luna con la misma velocidad, con la velocidad sincronizada de su giro alrededor de la Tierra para que siempre nos esté mostrando lo mismo

y no nos muestre el lado de atrás. Es un fenómeno extraño. Los llamo a pensar sobre estas cosas para entender un poco cómo es el método de trabajo de las ciencias físico matemáticas al tratar de hacer un estudio científico de estos fenómenos.

Estas cosas llevaron a intentar formalizar los estudios de los fenómenos y su observación. Podría dar muchos ejemplos más, pero me restringiré a destacar, en una primera mitad de esta charla, a qué los matemáticos, los físicos, los químicos, los biólogos llamamos fenómenos desordenados. En la biología hay grandes ejemplos, en particular en los estudios de dinámica de poblaciones. Las formalizaciones realizadas también en los años de 1960 de diversos crecimientos de poblaciones hicieron observar que cambiando poco algunos parámetros, los que se pueden cambiar en una población que crece son la natalidad, la alimentación que reciben, las veces que copulan los objetos vivos en cuestión, elementos todos que tienen que ver con el ritmo de reproducción. Las ecuaciones que se hicieron para explicar esos fenómenos llevaron naturalmente a centrar el interés en este tipo de cosas. Y cuando hablo de este tipo de cosas, insisto, estoy hablando del lenguaje formalizado de la dinámica caótica.

Los estudios de dinámica son parte de la matemática, de la física y se extienden a toda cosa que está en movimiento, esencialmente al estudio de los fenómenos en evolución. Dicho así puede ser muy general y puede caber para cualquier cosa, porque todo transcurre en el tiempo y si transcurre en el tiempo está en evolución, pero, de lo que se trata es, en nuestro caso, de tener una cierta formalización de lo que se quiere hacer evolucionar, de lo que está evolucionando, y de hacer el estudio a largo plazo de esos fenómenos. Los estudios de dinámica tratan de entender a largo plazo los fenómenos que evolucionan, que están

cambiando, o están fijos, porque la evolución fija también es un tipo de evolución después de todo. Y cuando uno estudia movimientos encuentra frecuentemente que la dinámica se va acercando recurrentemente a un punto fijo, a un lugar estable y eso obviamente también interesa. Mucho más, los estudios de dinámica, que si hubiera que ponerles un comienzo, inician esencialmente en el siglo XVIII, XVII, con los estudios del sistema planetario, con Galileo y con Newton, para dar dos nombres que todo el mundo conoce. Newton fue el primero que logró escribir una formulación de cómo variaba una función, a la que se llama derivada. Los estudios de dinámica siempre trataron de entender ese tipo de cuestiones y obviamente que lo primero que se hizo

Dice Henri Poincaré: “El instinto es la rutina y si el pensamiento no lo fecundase no progresaría más en el hombre que en la abeja o en la hormiga”

fue estudiar los fenómenos regulares, no los fenómenos desordenados como los que estudiamos nosotros ahora. Cuando digo “nosotros ahora” me refiero al grupo de matemáticos uruguayos, que incluye a unos 15 doctores que nos dedicamos a los estudios de dinámica caótica. Trabajamos en la Facultad de Ingeniería mayoritariamente y en la Facultad de Ciencias otro grupo importante, pero somos un mismo grupo. Continuo con el hilo principal: como sucede normalmente, la ciencia ataca en primer lugar los fenómenos que se repiten más frecuentemente, los fenómenos más regulares y eso es una característica estándar del modo como trabajan los científicos.

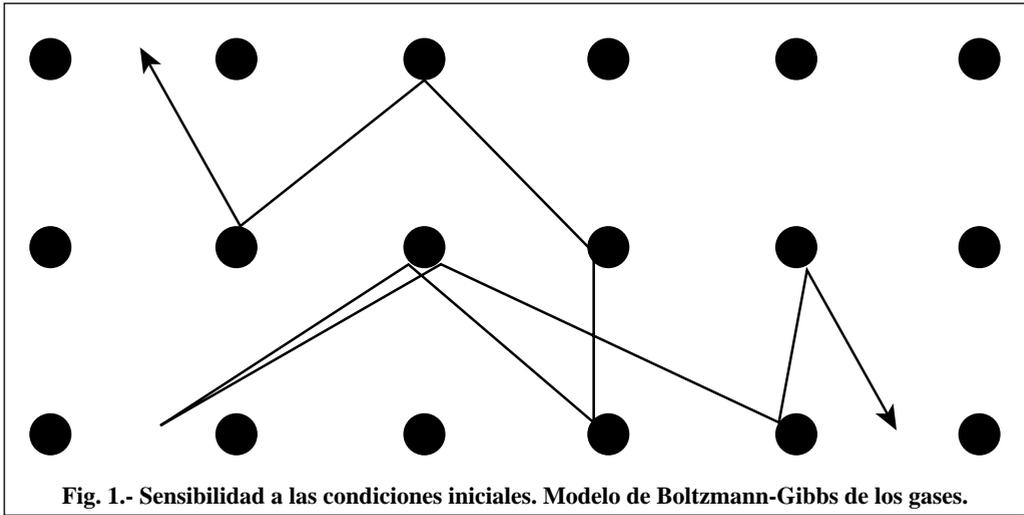
Leeré una cita de Henri Poincaré, de una obra que se llama *Ciencia y método* y que he recomendado mucho a los profesores de filosofía que incluyan en la bibliografía de

los programas de 5º y 6º año de Secundaria. Dice Poincaré, que era un buen escritor satírico, “a la mayor parte de los hombres no les gusta pensar, y esto quizás es un bien, puesto que el instinto los guía, a menudo, mejor que lo que la razón guiaría a una pura inteligencia, al menos en todos los casos en que persigan un fin inmediato y siempre el mismo. Pero el instinto es la rutina y si el pensamiento no lo fecundase no progresaría más en el hombre que en la abeja o en la hormiga.” Le doy mucha importancia a esta frase, porque aun en matemática hay que enseñar las rutinas. No puede ser que la persona no conozca las rutinas de una disciplina. Y las rutinas, como dice ahí, y estoy de acuerdo, son la mayor parte de nuestra vida. Piensen en los movimientos de una persona en su casa, o en su trabajo, o donde sea, efectivamente casi todo está gobernado por acciones reflejas, o aprendidas a lo largo de la vida obviamente, pero que son instantáneas, uno no piensa adónde tiene que ir para prender la luz, y la prende. Uno no piensa cuándo tiene ganas de hacer alguna necesidad, cómo lavarse las manos, o comer, u otras, adónde tiene que ir, ya que eso es meramente rutina. Ahora está claro que, como dice Poincaré, si el pensamiento no lo fecundase no seríamos más que abejas u hormigas.

Es preciso que cada uno de nuestros pensamientos sea lo más útil posible. “Y es por eso”, y acá viene lo que esencialmente quiero decir, “que una ley será tanto más preciosa cuanto más general sea”. Él concluye, después de una perorata que parece que no va para ningún lado, yendo al centro del problema, “una ley será tanto más preciosa cuanto más general sea”. Cuando nos enseña cómo debe hacerse nuestra elección, está hablando de la elección del científico, en tanto sabio. “Los hechos más interesantes son los que pueden servir varias veces. Son los que tienen posibilidad de renovarse. Hemos tenido la suerte de nacer en un mundo donde los hay”.

Los estudios de dinámica se centraron desde el siglo XVIII esencialmente en los fenómenos regulares. ¿Y por qué los fenómenos regulares son los que interesan en primer lugar? Uno está interesado en estudiar, por ejemplo, las órbitas de los planetas. Las órbitas de los planetas no son esencialmente movimientos desordenados, son movimientos muy ordenados. La humanidad hizo un inmenso avance cuando Newton, Copérnico y Kepler lograron entender cuáles eran las leyes que regulaban los movimientos de la Tierra alrededor del sol. Newton formalizó eso y estableció las leyes de la gravitación universal que explicaban una cantidad de cosas muy grandes de un solo saque. Con una sola ley los cuerpos caían, la Tierra giraba alrededor del sol, había mareas. Eso Newton lo percibió y está escrito en sus grandes obras. O sea que estaban dando un paso inmenso a través de una ley precisamente “tanto más valiosa cuanto más general sea”, porque la generalidad de la ley de gravitación universal tiene esas consecuencias que acabamos de describir.

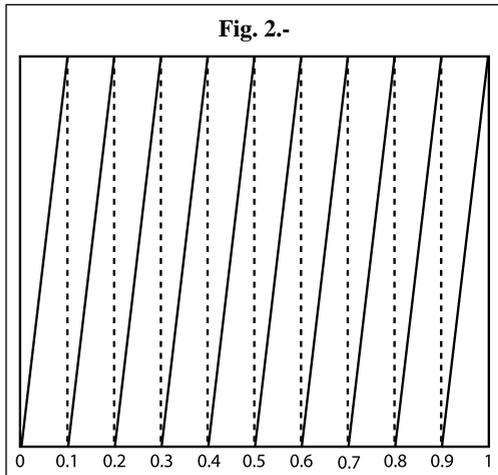
En cambio los fenómenos desordenados –por más que le importaran, dada la capacidad de analizarlos de esos tiempos y hasta recientemente– eran mucho más pequeñas y menos generales entre los fenómenos de los que tenía experiencia la humanidad. Por tanto uno no le puede pedir a un egipcio del año 2000 a.C que tratara de entender cómo evolucionaba el clima de su país. Lograban entender, más o menos por métodos puramente experimentales, cómo subía y bajaba el Nilo, lo cual para él era mucho más importante que cómo variaba el clima, ya que el clima en Egipto es muy regular porque es un inmenso desierto. Está claro que en Egipto se desarrolló la civilización por las crecidas del Nilo, por tanto entenderlas era un fenómeno científico para un egipcio no genérico, para los sacerdotes egipcios que eran los dueños del saber en aquella época.



Los fenómenos caóticos –y trato de volver al centro del planteo– tienen tres o cuatro características que quiero comentar. Con un modelo muy sencillo, indicado en la figura 1, intentaré explicarles una primera característica de ellos, es lo que se llama sensibilidad a las condiciones iniciales. La matemática estudia con métodos profundos fenómenos sencillos. Aunque parezca mentira, eso que se ve ahí es objeto de estudio de la matemática. Son un montón de circuitos puestos en orden, en una cuadrícula, y uno lo que hace es tirar un puntito que rebota en los circulitos. Rebotan con choque elástico, o sea el ángulo de entrada es igual al de salida como si fuera un espejo. ¿Cómo evoluciona una partícula que está metida ahí adentro? Cómo evoluciona, como ya les dije, es cómo evoluciona a largo plazo. Los tres primeros choques no son el objeto de este estudio central, yo quiero saber qué sucede ahí a largo plazo. Y lo que ocurre ahí como característica muy notable es que si uno sale de un mismo punto y se equivoca muy poquito, o sea sale apenas diferenciado, la variación, como se ve en el dibujo, es muy grande, incluso a corto plazo. Mirando el dibujo parecería que ya desde el tercer choque están completamente separadas. Y esa característica de que pequeños errores generan grandes cambios, es justamente la

característica de los fenómenos caóticos. Pequeñas diferencias al inicio generan grandes cambios en el futuro. Ese modelo fue uno de los primeros que se estudiaron formalmente de los movimientos caóticos. Quizá las líneas, las rectas no se vean, pero el choque se produce, las partículas salen apenas diferenciadas en esta posición, después chocan un poco y al rato están completamente separadas.

Si ustedes piensan, los fenómenos que llamamos ordenados tienen exactamente la característica inversa. Porque uno quiere que los fenómenos ordenados, los habituales si ustedes quieren; cuando uno comete pequeños errores no se producen grandes cambios en el resultado final. Yo digo en broma, cuando uno toca la llave de la luz, independientemente de cómo la toca a la llave, lo que uno quiere es que se prenda la luz. Uno no está dudando si cometió un pequeño error al tocar la palanca, como le pasó a esa pobre partícula ahí, que dio un resultado completamente distinto. O, para decirlo en términos más catastróficos, cuando uno quiere llegar a Júpiter dentro de dos años no puede ser que el hecho de que haya un poco de viento en Baykonur (*la estación de lanzamientos espaciales rusa más antigua del mundo*) o en Cabo Cañaveral, que



es desde donde salen los cohetes en general, que haya un poco de viento, produzca que en lugar de ir a Júpiter se reviente contra la Luna. O sea que las ecuaciones tienen que ser esencialmente regulares, más allá que haya viento cuando salen los cohetes.

Pero está claro que las ecuaciones de ese objeto, el cohete, están sujetas a modificaciones. Y si las ecuaciones fueran como las de ese objeto que se ve en la pantalla, serían un desastre. Pero eso no sucede sólo son los pocos rebotes y el error que se cometió en la figura, sino que hay un teorema que dice que independientemente del error que se cometa, por más pequeño que sea, a la larga va a haber una inmensa diferencia en la evolución de dos partículas como esas que se ven ahí. Cosa que, insisto, no sucede en los movimientos llamados regulares. No me extendo más, sólo destaco que esencialmente, para un matemático, para un físico, para un químico, para un biólogo, para una persona que habla de la ciencia del caos, un fenómeno desordenado tiene esa característica de –se le llama así– sensibilidad a las condiciones iniciales.

Una segunda característica, que como está incorporada al lenguaje común la quiero destacar, la explicaré con la figura 2: lo que está representado en el cuadrado de la iz-

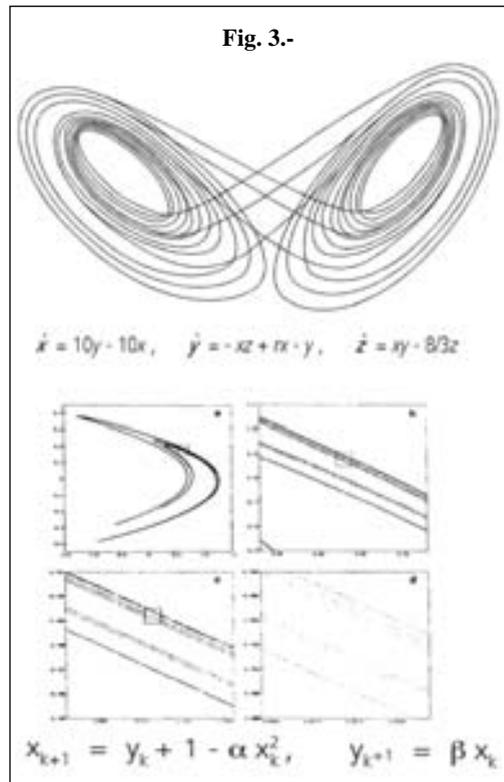
quierda arriba es una curva un poco extraña que tiene forma de bumerán, o de herradura, esa curva es una curva muy rara descubierta en el año 1973 por el astrónomo, Michel Henon, quien vive y trabaja en el observatorio de Niza. Estudiando fenómenos de astronomía hizo ciertos modelamientos en computadora y descubrió que con unas ecuaciones muy sencillas, quiero insistir que eran muy simples (diría que en un curso de 6° de Secundaria se podría estudiar), él obtenía una función, una máquina que hace algo. Si agarraba el plano y ponía un punto y le aplicaba la máquina, el punto saltaba para otro lado. Eso es una función, esto es la definición primitiva de función. Entonces lo que uno tiene –la máquina y los puntos– lo que hace, después que movió el primer punto al segundo punto le aplica la máquina de vuelta, porque la máquina actúa en todo el plano. Entonces lo que va haciendo la máquina es actuar muchas veces sobre las imágenes sucesivas del primer punto y ahí se tiene una dinámica, que en el lenguaje que uso denominamos la evolución de un punto. Él observó que si agarraba una región del plano bastante grande y se alía de cualquier punto, y aplicaba la función muchas veces, todos los puntos se acercaban a esa curva. La curva es muy complicada. Es tan complicada que lo que está a la derecha arriba es la amplificación de lo que está a la izquierda en el cuadradito que está indicado allí. Estos dibujos son los originales de Henón, están hechos con computadoras antiguas. Si uno hiciera eso y amplificara y amplificara, siempre vería lo mismo, siempre vería esencialmente esta figura. O sea que esta figura, este atractor extraño, que así se le llamó (atractor porque se salía de cualquier lado y se llegaba a él: atrae), tiene lo que se llama autosimilaridad. Y ésta es una figura prototípica de lo que se llama un fractal. Las figuras fractales aparecen naturalmente en los atractores extraños de las dinámicas caóticas. Perdonen la cantidad de palabras difíciles que dije, una atrás de la otra, pero así es.

La figura 3 no proviene de la astronomía, sino de la meteorología y es la creación de un señor llamado Lorenz. Tal vez oyeron hablar de la famosa mariposa de Lorenz. La mariposa de Lorenz es el atractor extraño de un fenómeno más complicado y que no es en el plano sino en el espacio. Lo que acabo de observar, reitero para que se entienda qué estudiamos los dinamistas, es un atractor, o sea una región del plano o del espacio, a la que uno se acerca saliendo de cualquier parte de donde pueda aplicarse una función, algún proceso, reiteradamente. El punto crucial que hace que el atractor sea extraño y tenga esa estructura tan horrible, lo horrible quiere decir que lo que se está viendo aquí es aquella figura llena de rayas. Lo que se ve al principio es lo que se ve ahí, pero si uno va entrando y entrando siempre ve esto. Porque si uno amplifica y amplifica, siempre ve lo mismo, la cantidad de rayas es infinita. Hay teoremas que lo prueban. Lo que Herón vio con la computadora es verdad, no eran errores.

Esta característica está basada en una extraña situación que, insisto, está en la clave para entender en particular la meteorología, o sea los movimientos de la atmósfera. Si bien el objeto, la curva esa tan rara está atrayendo, cuando uno se acerca a ella y se para al lado en dos puntitos cercanos y le aplica la máquina, la función, esos puntos se separan. Si bien se acercan, se acercan en lugares distintos de la curva. O sea que hay simultáneamente un fenómeno de atracción hacia la curva y de repulsión entre los puntos. Y esta es otra característica dominante de los fenómenos caóticos, la existencia de cosas que atraen y cosas que separan, que es casi la clave del asunto.

Un ejemplo más entendible de una dinámica caótica lo experimentamos siempre que hacemos un cóctel, en el mezclado. Cuando uno agarra 900 gramos de cashaça (aguardiente de caña) y le pone 100 gramos de limón para hacer una caipirinha, está

claro que cuando los pone, en el momento de ponerlo, están separados los objetos, la cashaza y el limón, pero cuando uno dice que va a beber la mezcla se basa en que si uno toma una cucharada de caipirinha el porcentaje que hay en la cuchara es un décimo de limón y nueve décimos de cashaza. O sea que entre el momento en que los objetos se tocaron y el momento que se considera que está hecha la bebida hubo una dinámica en el líquido que llevó al mezclado perfecto de las sustancias. Esos fenómenos son fenómenos típicamente caóticos. Porque para que se



produzca esta situación de que partiendo de una separación a lo largo de un proceso las partes estén tan mezcladas, es la palabra y es el nombre que se le da matemáticamente, aunque de maniáticos usamos la palabra en inglés, y le llamamos *mixing*. Ese fenómeno es otro formato, otra presentación matemática del desorden que nosotros estudiamos.

Si quieren, para simplificar, frente a la sensibilidad a las condiciones iniciales, y la existencia de atractores extraños, aparece la palabra fractal. Está el azar, los fenómenos caóticos incluyen la existencia de una impredecibilidad. Ambas palabras se parecen, depende del lenguaje que uno usa la palabra azar porque hay un cierto cálculo probabilístico en todo esto. Uno querría saber cuánto hay de lo que salió de allá en ese pedazo del plano que agarró aquí. Ese es el tipo de preguntas que nos hacemos: saliendo de una región del plano, al cabo de 10 segundos, y suponiendo que las partículas van bastante rápido quiero saber qué parte de lo que salió de allí está acá. Porque de acuerdo a lo que estamos definiendo como caos va a haber algo aquí, en esta región, y quiero saber cuánto es. Esas preguntas son las que naturalmente nosotros nos hacemos y tiene que ver con que la impredecibilidad está en que el resultado va ser típicamente probabilístico y lo que nos dirá es la probabilidad que lo que esté aquí sea un décimo de lo que salió de allí.

Es un ingrediente fundamental, y cuando les hablaba de Kolmogorov y les decía que la teoría de la probabilidad se desarrolló en los años de 1930, una de las razones por las cuales estas cosas no se profundizaron —a pesar de que Poincaré había observado con precisión— está basado en esta cuestión.

Aclaro que lo que se refiere a la posible duda epistemológica, a la cuestión entre la causalidad y la casualidad, tiene que ver hoy con la cuestión de la dinámica caótica. No puede estar en duda que yo estoy estudiando la matemática de los fenómenos desordenados, no los fenómenos. ¿De acuerdo? Y la matemática tiene que estudiar de esa manera para poder entender los fenómenos. Y que hay fenómenos azarosos creo que es indudable. También creo en la causalidad y, si me aprietan, les digo que soy causalista. Mucho más aún los fenómenos que estudio son fenómenos

causalísticos. Nosotros estudiamos el caos determinístico, y si se mira la figura con las pelotitas (figura 1) verá que la ley de reflexión es totalmente determinista. En la ley de reflexión el ángulo que entra es igual al ángulo que sale. Así que ahí no hay ningún azar, la partícula tiene que rebotar con el mismo ángulo que entró. Lo notable es que en fenómenos determinísticos hay aspectos azarosos, en el sentido que lo estoy usando que es este que acabo de decir, y eso es así y es así. El movimiento de los gases, el hecho de que usted esté respirando está basado en que los gases se mueven como se dibujó ahí. Mucho más, eso que usted vio ahí es el modelo de los gases. Es un modelo que intenta explicar cómo se mueven los gases. Y si los gases no tuvieran propiedades del tipo de las que estoy diciendo, no se distribuirían uniformemente en esta sala. Podría suceder que se concentraran en un rincón allá, todos los demás estaríamos muertos acá y tres personas allá estarían vivas. La razón de que los gases se equidistribuyan, está basada en que las pelotas que constituyen las moléculas obedecen a un movimiento que es exactamente el que se mostró en esa figura. No digo más, porque insisto, aquí no hay una polémica sobre el determinismo y el no determinismo, nuestros movimientos son determinísticos. Yo no soy probabilista, soy dinamista caótico que es una cosa distinta. Estudio el desorden que aparece en los movimientos determinísticos.

Sobre la aplicabilidad de estas cosas, comprenderán que esto es un esquema de todo. Como muy bien pusieron en el título, trataba de hablar de la ciencia del caos y de su aplicación, o intentos de aplicación en otras ramas de las ciencias, en particular en las sociales y algunas de las que están relacionadas con el objeto de esta reunión.

Quiero retomar con algo que parece una broma, pero que en realidad no es. Citando la Enciclopedia Francesa que tiene decenas

de tomos, como ustedes saben tuvo períodos de represión, en que la monarquía no la dejó salir, está asociada a grandes nombres como Diderot, Rousseau, Voltaire, D'Alambert. En realidad es un diccionario. Es muy grande, difícil de manejar, y para colmo está escrito en francés; en la Facultad de Ingeniería están los originales de ella. El tomo I que salió en 1760 está allí y el último, que salió en 1790, también. Buscando la palabra caos en la Enciclopedia lo que dice se refiere exclusivamente a fenómenos religiosos, tanto que cuando dice qué tipo de palabra es caos, lo incluye en la categoría mitología y filosofía, nada de dinámica caótica de movimientos, nada de eso, filosofía y mitología. Y empieza diciendo, el caos en mitología es padre de Érebo y de la noche madre de los dioses, está hablando de eso que decía antes de Hesíodo, y ahí sigue. Pero no es esto lo que me interesa, porque es la conclusión a que llega lo que resulta tan divertida. Dice que “ningún sistema de la física debe contradecir las verdades primordiales de la religión que el Génesis nos enseña”. Esto es notoriamente una tomada de pelo, se sabe que los enciclopedistas eran totalmente ateos y ponían esto para que la censura les dejara salir el artículo. Lo digo para entender los libros también. No debe permitirse a los filósofos formular hipótesis más que sobre las cosas que no son claramente explicadas por el Génesis. Si está en el Génesis no podés decir nada, si no está podés hacerlo. Entonces explica lo que es el caos y termina diciendo “que en consecuencia se comete injusticia al acusar de impiedad, como lo han hecho algunos celosos de nuestros tiempos, a un físico que sostiene que la Tierra estaba cubierta antiguamente por aguas distintas de las del diluvio”. Y dice que se le acusa falsamente porque el Génesis no dice nada de qué pasaba con esas aguas en aquel momento, entonces por qué condenar a un físico que dijo eso. Y termina, “que tomando las precauciones precedentes”, que son muchas más, “se puede decir del caos todo lo que se

quiera”, y así termina la palabra caos en la Enciclopedia Francesa. Lamentablemente ahora, sobre el caos se dice cualquier cosa, según mi opinión.

Las razones que dificultan la introducción del lenguaje físico matemático en diversas ramas de la ciencia, la biología, las ciencias sociales, la psicología, no sé si la pedagogía también. Nadie pretenderá estudiar un problema de pedagogía con las técnicas que utilizo en matemáticas para descubrir el estudio del caos, para decirlo de una forma totalmente exagerada y bruta. Estoy hablando de la introducción de los resultados de una disciplina en otra sin los debidos acordamientos. Las razones son varias y las mencionará muy sucintamente. Hay una primera y es que los fenómenos físico matemáticos, les llamo así pero es mucho más amplio que físico matemático, están basados sobre modelaciones bastante precisas. Los físicos estudiamos modelos de cosas que hacemos y de la correspondencia que tienen con la realidad, que no es otro cantar, pero que cae en otro rubro. En principio el modelo responde a alguna cosa de la realidad, como el modelo de las bolas duras que responde al modelo de los gases, por más que los gases obviamente, no son así, nadie dirá que esos son unos gases. Se hace un modelo para interpretarlos. Nosotros hacemos modelos y sacamos conclusiones sobre ellos. Por lo tanto, en este caso, el hacer modelos es parte de la buena ciencia y sucede que los buenos modelos, formalizados como los que estudiamos los físicos y los matemáticos, no existen o son más complicados de hacer en otras ramas de la ciencia. Empiezo con esta observación muy primitiva, bastante elemental.

Una segunda razón, y admito la discrepancia sobre esta manía nuestra, porque sé que eso es discutible, los fenómenos que se estudian en estas ciencias son fenómenos aislados. El estudio de un fenómeno para sacar consecuencias sutiles sobre él exige

aislamiento. Una cosa que a la larga tiene que hacer, cuando uno enuncia, por ejemplo, las leyes de la caída de los cuerpos, es que son aplicaciones de las leyes de gravitación en el vacío, como si no hubiera nada. Y todo el mundo sabe que acá hay algo porque si no no estaríamos y ese algo es por lo menos aire. Las leyes de la caída de los cuerpos están enunciadas como si el aire no existiera y en algún momento alguien dijo pero hay aire y veamos cómo influye en la caída de los cuerpos. Las famosas leyes que se estudian en Secundaria, en física del plano inclinado son leyes donde el rozamiento se introduce posteriormente, primero se estudian los fenómenos sin rozamiento, fenómenos que no existen en la naturaleza, ya que son pura abstracción.

La velocidad de la luz, para decir una cosa más brutal, en algún sentido es una abstracción. Porque díganme si alguien se imagina lo que son 300 mil kilómetros por segundo. Y así podría seguir mostrando que efectivamente los avances, los estudios de los fenómenos se basan fuertemente en la capacidad de abstraerlos. Ni que hablar de entender por qué en ese pequeño aparato que yo traje y puse en la computadora para sacar esas imágenes contiene todo lo que contiene ahí adentro. Qué pasa ahí adentro para que pueda estar grabada esa figura. Está claro que el señor que descubrió que el silicio tenía esas propiedades brutales, estudiaba cómo se comportaba metido en agua salada o en agua dulce. Lo estudiaba para ver qué jugo le podía sacar a eso tan sencillo, del que en algún momento se descubrió que podía guardar tanta memoria, memoria infinita en relación con la que tenemos en nuestra cabeza.

Entonces el aislamiento de los fenómenos es una parte importante del estudio de las ciencias físicas, naturales y matemáticas. Mas aún, la repetitividad de los fenómenos es parte de la ciencia. Para poder analizar un fenómeno quiere que éste se repita.

Los fenómenos únicos no le interesan a un científico, le interesan los que se reiteran. La repetitividad no sólo es porque interesa sino porque no se podría estudiar de otra manera. ¿Cómo se saca una conclusión de una cosa que pasó y ya no hay más?

Más aun, en el caso de los fenómenos caóticos, está la propiedad que enuncié cuando hablé del mezclado. Para todos estos estudios tiene una importancia crucial, estudiar su recurrencia, o sea no sólo que es repetible, sino que la misma evolución vuelve a pasar por estados cercanos. Y la recurrencia no es una propiedad muy común en otras ciencias. Hay una famosa cita, de Hegel, que dice: “Todos los grandes hechos y personajes de la historia universal aparecen como si dijéramos dos veces”, pero se olvidó de agregar, una vez como tragedia y la otra como farsa. “Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido aportadas por el pasado. La tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos”. Esto está sacado de la obra *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*, de Carlos Marx. Él dice que cuando se repiten los fenómenos lo hacen una vez como farsa y como tragedia.

O sea que en historia hay muchos fenómenos recurrentes. Aun así, esto no es muy común en otras ciencias. La ciencia del caos tal cual yo la estoy tratando de explicar, es una ciencia de la recurrencia.

Del uso de la palabra caos como metáfora, que comparto enteramente, pues el lenguaje está lleno del uso metafórico de palabras. Ahora no hablaré de Marx, sino de Edgar Allan Poe que en su libro *La carta robada*, utilizó muchas analogías exactas con lo inmaterial. Poe era muy inteligente, más allá de que gusten o no sus novelas, estás

contienen elementos de matemáticas. Les recomiendo *El crimen de la calle Morgan* y *La carta robada*, busquen allí lo que estoy diciendo. “El mundo material está lleno de analogías exactas con el inmaterial, y esto es lo que da un color de verdad al dogma retórico de que una metáfora, o una comparación pueda fortalecer un argumento del mismo modo que embellece una disertación”. Eso es así. El uso metafórico de palabras enriquece, aclara, además de embellecer la disertación, como él dice él.

Indiqué, y quiero destacar, que el uso de la palabra caos en física y en matemática comenzó siendo metafórico. Porque la palabra caos hasta aproximadamente el año 1950, por decir algo, era referida sólo a fenómenos religiosos, o al desorden en general, pero el desorden era de los ateos, que como no querían creer que había un desorden antes que Dios ordenara las cosas, le aplicaban el desorden a todo. Pero luego se introdujo con otro carácter y ahora volvió a salir del uso científico, entró por la religión, pasó por la ciencia y ahora está entrando en un uso extensivo que, insisto, comparto enteramente. Lo que quiero destacar es que el uso, y verán algunas palabras que ya han oído: caos, sensibilidad con respecto a las condiciones iniciales; trayectorias inestables, bifurcaciones, todas palabras que aparecen en nuestro lenguaje. En un contexto distinto al que venimos explicando no pueden ser motivo de escándalo. Esas palabras tienen un significado en la lengua española y en cualquier idioma, y en general se les usa bien.

Existe un manejo de las definiciones y consecuencias de la dinámica caótica que están un tanto alejados de la descripción realizada. Después de decir que me parece bien el uso genérico, el problema es que se traslada no el uso de las palabras, sino el uso de los resultados obtenidos en otras áreas del saber, que están condicionados por entornos de investigación completamente diferentes.

Sobre el uso de las metáforas, y para hablar de otro gran personaje, Sigmund Freud, en *Fragmentos de análisis de un caso de histeria*, creo que se llama Caso Dora en el lenguaje común. “En vista del carácter incompleto de mis resultados analíticos, no me queda otra opción que seguir el ejemplo de aquellos exploradores que, tras largas excavaciones, tienen la dicha de sacar a luz los inapreciables aunque mutilados restos de la antigüedad. Así podemos recuperar lo que estaba faltando”. Es Sigmund Freud quien habla obviamente del pasado de una persona que estaba analizando. “Con eso recuperé lo que estaba faltando de acuerdo con los mejores modelos que me eran familiares por otros análisis, pero tal como haría un arqueólogo concienzudo en ningún caso he omitido señalar dónde terminan las partes auténticas y comienzan mis construcciones”. Esto es honestidad intelectual. La confusión que se hace sobre lo que son datos obtenidos y construcciones del teórico que analiza, suele ser parte de muchos errores de la humanidad. Freud destaca que él no quiere hacer eso, quiere trabajar como un arqueólogo. Y acá viene lo del uso metafórico. Sin embargo, trabaja como tal. El arqueólogo encuentra un pedacito de cuchara, un huesito allá, algo que quemó y trata, con esos datos, de aclarar qué encontró en esas tres cosas. Y después dice, esta gente vivía de cierto modo, mataba venados y vivía en la esclavitud. Pero todo eso son construcciones y Freud aclara que las hace él mismo.

Tengo que decirles que Prigogine, que fue Premio Nóbel de Química, y aunque es un científico de nota, cuando penetró en los campos de la caología, como él mismo la llamó, hizo, según mi opinión, muchas confusiones.

Prigogine (nació en Rusia el 25 de enero de 1917 en Moscú y murió el 28 de mayo de 2003 en Bruselas) decía cosas bastante fantásticas. En su autobiografía que aparece

en la página de los premios Nóbel, propuso una clasificación de los autores de acuerdo con la importancia que le dan al pasado, el presente y el futuro. Y escribió: “Creo que en tal tipología mi posición sería extrema, pues yo vivo mayoritariamente en el futuro, por lo que no es una tarea fácil escribir un informe autobiográfico al cual me gustaría darle un enfoque personal, pero el presente explica el pasado”.

Los conceptos que Prigogine extendió de la dinámica caótica que descubrió en fenómenos químicos y que son así, introdujeron una cantidad de mitos difíciles de explicar en un ámbito fuera del estricto, hasta de la química. La flecha del tiempo es un caso típico. La existencia de fenómenos de la termodinámica, en donde la reversibilidad es un fenómeno fundamental, sólo tienen un margen bien restringido de aplicación. Sus intentos de explicar por autofluctuaciones la mayoría de los fenómenos no tienen ningún fundamento. Hay que hacer una teoría propia si es que eso es verdad. No se pueden trasladar las teorías de Prigogine, o las más, automáticamente, a otra ciencia, porque los contextos son muy distintos. Defiendo la necesidad de que los ámbitos de trabajo se pueden imitar, tienen que inspirar, tienen que ayudar a hacer metáforas en otras ramas. Porque por más que los científicos trabajemos de determinada manera, el mundo es interdisciplinario por definición, pues obviamente todo se da junto. Pero otra cosa es trasladar mecánicamente los resultados de la física a la psicología. El descubrimiento de la complejidad por ejemplo, es una perogrullada. ¿Por qué hay que hablar de la complejidad del mundo? Es complejo, obviamente que sí. Ahora, la pregunta sería, cómo se estudia lo complejo, con qué herramientas, porque de eso se trata. Los hombres pensamos y hacemos ciencia para vivir mejor, dicho en un lenguaje muy desarrollista del que me han acusado, porque leí a Marx. Efectivamente, las construcciones que el hombre

hace son para avanzar en un cierto formato de bienestar y que no se distribuye bien la riqueza es trivial. Que no todos utilizan los avances de los tiempos también. Pero que los avances se hacen tratando de mejorar la interrelación con la naturaleza no cabe duda. Eso no se estudia diciendo, todo esto es complejo, porque hay que analizar cada cosa para ver qué pasa ahí.

En este punto de la complejidad Piaget le contesta en forma brillante a Prigogine, diciéndole, que en realidad de lo que estamos hablando es de dialéctica, de fenómenos contrapuestos. Y eso es una cosa común en la naturaleza, no es una idea tuya.

Y termino, Robert May, uno de los grandes introductores de los estudios de dinámica caótica en biología, en particular en la dinámica de población, dice que el avance hecho en estas ramas por los matemáticos, los meteorólogos, los astrónomos, los físicos es consecuencia de la presencia sobre el terreno de investigadores poseedores de una sólida cultura matemática que examinaron esas ecuaciones, y él habla de lo suyo, en un contexto práctico. “Es la abstracción lo que mueve a la matemática, lo que le da simplicidad y generalidad. Son estos rasgos los que permitieron percibir el orden de muchos fenómenos desordenados y hacer surgir la teoría del caos”.

PARTICIPANTE: Tratando de establecer el vínculo, podríamos decir que en cierta forma el impulso sexual sería ese componente caótico, primigenio, en el ser humano, a partir del cual se desarrolla y cumple con las características de lo que usted planteaba. Yo trataba todo el tiempo de vincularlo. Por ejemplo cuando se habla de la sensibilidad, las condiciones iniciales, así como que los pequeños errores generan grandes cambios. Si estamos pensando en esas características de los fenómenos desordenados y este aporte de la teoría del caos, y tratamos de trasladarlo para entender lo que implica

ese impulso caótico para el desarrollo de la sexualidad en el individuo, tenemos la existencia de atractores, de cosas que se atraen y de cosas que separan, distractores y atractores. Y la presencia del azar. Son tres condiciones que están conmoviéndonos, que nos hacen muy difícil la tarea de abordar, desde la lógica racional, que tiende a veces a ordenar lo que inicialmente responde a estas características. Hago un intento de hacer esta vinculación.

PARTICIPANTE: Lo que me resuena del planteo de las teorías del caos es en relación a la sexualidad. En realidad una de las cosas que generó una mayor similitud quizá con lo que el paradigma de la teoría del caos genera a nivel de la matemática, o de la física, es el descubrimiento o, para decirlo de alguna manera, los primeros desarrollos que se hicieron en relación a la separación entre necesidad y deseo. Y creo que de alguna manera, cuando hablamos de deseo estamos introduciendo una consideración que hace a lo que no está predeterminado, más allá de que siga determinadas reglas. Y pienso que Freud en ese sentido, ha generado, cuando señala que el deseo no tiene un objeto fijo sino que el deseo busca su satisfacción, y que de alguna manera para ello recurre, de acuerdo a la realidad en la que está inserto el ser humano, a distintas formas para buscar esa satisfacción. Creo que eso es lo que hace que la sexualidad humana tenga también una capacidad bastante amplia de pensarse en el sentido de no estar predeterminada en función de una teoría que podamos definir inmutable, sino que requiere de una permanente reflexión sobre la realidad. Y quizá, si bien se pueden establecer modelos, es posible que en la singularidad de cómo se presenta cada situación a nivel colectivo, o individual, siempre tengamos que recurrir a un nuevo modelo para poder entender qué sucedió allí. Y en ese sentido, lo que quería preguntar es si podríamos relacionar de alguna manera la introducción del azar en la matemática con

respecto a lo que hace introducir el deseo para pensar la sexualidad.

PARTICIPANTE: *Estaba pensando que intentar satisfacer el deseo es el intento de superar un desorden que el propio deseo genera. El deseo, y sobre todo el deseo de base fisiológica instintiva que en el humano va de la mano con la necesidad de afecto, no son separables, y generan muchísimo desorden y muchísimos intentos por superarlo. Y, a veces, esos intentos pueden generar serios problemas y nosotros intentaremos ayudar para que la satisfacción de algunos deseos desordenados no les traigan a la vida de los adolescentes y familias más desorden. Entonces creo que tenemos que tratar de establecer el nexo entre el orden que la gente busca satisfaciendo sus necesidades de afecto, fundamentalmente, y el desorden que genera intentar satisfacerlas. Que lo diga cualquiera que se haya unido, o se haya separado, el orden que intentó formar, el desorden que intentó solucionar y el desorden en que se metió a continuación.*

PARTICIPANTE: Quisiera que precisara las cuatro características de los fenómenos caóticos y qué relación piensa usted que tienen con este seminario.

PARTICIPANTE: Una reflexión. Si pudiéramos percibir más esas piezas arqueológicas de la sexualidad que se expresan en el aula de alguna forma. Si pudiéramos escucharlas más. Si de aquí saliéramos con alguna apertura en el sentido de que esas manifestaciones tuvieran su resonancia en el docente, porque las manifestaciones van a estar allí, las vea o no las vea, las niegue o no las niegue, se van a dar porque son naturales. El tema es que podamos ampliar nuestra posibilidad, nuestra capacidad de percepción y de escucha, y de visualizar esas expresiones, esas piezas que están en nosotros pero que están en el otro también. Y por supuesto comprender las nuestras para poder, escuchar esas expresiones de

su sexualidad que ayudan a que lo conozcamos como ser humano, como persona, porque no hay aprendizaje posible si no hay encuentro, si no hay encuentro personal tampoco hay enseñanza.

Dr. MARKARIAN: Lo más fácil es repetir las características de que hemos hablado. Está claro que está todo en el contexto de lo que empecé diciendo. En primer lugar no se tiene un movimiento, una evolución; la evolución tiene muchos comienzos posibles y si tiene muchos comienzos posibles se quiere saber si cambiando el lugar de comienzo cambiará el resultado. Si es que cambiando el punto de salida sólo un poco puede cambiar mucho el resultado subsiguiente.

El segundo es sobre la aleatoriedad de los resultados. A la palabra aleatorio no hay que tenerle miedo, es una palabra referida a cosas que suceden, y que muchas veces uno no sabe qué va a pasar cuando hace algo, eso es lo que quiere decir en lenguaje común. Los fenómenos desordenados son impredecibles, azarosos, que viene no de su carácter no determinístico sino de su estructura íntima. El fenómeno como tal

es determinístico, si uno dice dónde voy a estar después de cinco pasos, sabe exactamente en qué lugar estará. Y en ese sentido casi que es la definición de lo determinístico. El problema es que la evolución de dos cosas que están muy cercanas es distinta. Hablé de la existencia en muchos tipos de fenómenos llamados no conservativos, pero esa es una palabra técnica que no usé, de la existencia de atractores extraños y asociado a eso, quizá ésta fuera la cuarta característica: la propiedad de la autosemejanza que se asocia a los fractales.

Sobre el por qué estoy acá, me pareció bueno que una palabra, unos conceptos que han tenido una divulgación genérica muy extendida, estuvieran presente en una reunión como esta. Que una persona que se dedica a su trabajo científico explique a qué le llama fenómenos caóticos y qué consecuencias ve que va a tener en otra disciplina.

En cuanto a los aportes en relación a la temática propia de esta reunión, soy consciente de que me escabullí, no quise meterme en eso.

4 de julio de 2007

Sexualidad y comunicación

Prof. Roque Faraone¹
Coordinación: Prof. Anay Acosta



En los últimos 10 años me desempeñé en la Universidad en una cátedra de Teoría de la Comunicación Social, en ese carácter estoy acá hoy.

Abordaré la posibilidad de una comunicación sobre este tema, la voy a abordar desde mi perspectiva de la problemática de la comunicación social y sexualidad.

Comienzo con tres anécdotas sobre prejuicios en materia de sexualidad, una de 1951, otra de 1974 y la tercera de 1984, de manera que es una perspectiva.

Fui alumno del IPA en el año 1950, a pesar de que era la vieja generación de los aspirantes a profesores agregados, y una buena docente nos transmitió, en aquel momento, un prejuicio sobre la sexualidad que me marcó durante años hasta que aprendí cosas de otro lado. Se trataba simplemente de que la cátedra transmitía prejuicios y limitaciones a los docentes cuando se empezaban a formar en ese año 1950.

La segunda anécdota tiene que ver con mi desembarco en Europa cuando fui “becado” por los militares y me encontré con que llevaba de aquí prejuicios en esta materia, que me alarmaron. En 1959 fue la revolución cubana. Los jóvenes en aquella época estábamos muy entusiasmados y una de las cosas que corría era que a los homosexuales se los enviaba a cortar bosques. Cuando desembarco en 1974 y leo en *Le Monde* de

1. Profesor de historia. Ha trabajado en Enseñanza Secundaria y en la Universidad.

París que el arzobispo de Canterbury tenía ideas mucho más avanzadas que las que yo llevaba, sentí una emoción que la he transmitido en alguna ocasión en privado, ahora lo puedo hacer público sin prejuicios raciales, sentí como que me surgían las plumas, desde el punto de vista intelectual en cuanto a ese nivel de atraso.

Y la tercera y última anécdota es del año 1985-86. La temática del SIDA arrancó por 1983 aproximadamente. En ese momento una gran cadena de supermercados consultaba –mediante una publicidad a página entera en los periódicos franceses– acerca de si era conveniente o no conveniente vender preservativos en los supermercados. Y si era mejor hacerlo bajo cobertura y no individualizadora, o por el contrario haciéndolo. Estaba trabajando de medios de comunicación y pude desentrañar el sentido del mensaje, que no era preguntarles o averiguar, sino que su objetivo era preparar al público conservador a una necesaria medida que iba a ser tomada por la empresa. Hablo de 20 años atrás.

Terminamos el anecdotario que tiene que ver más que nada con la idea de la movilidad relativa que estos problemas presentan en distintas sociedades, y que se van modificando muy lentamente, porque la cabeza de la gente no se modifica de golpe.

Trataré algunos aspectos de la comunicación vigente de carácter sustantivo, lo que más directamente nos afecta, lo que tenemos entre manos hoy y acá. Señalé tres factores condicionantes, el mercado que evidentemente actúa sobre el sistema de comunicación. Y estoy hablando del mercado de la comunicación, no solamente de la colocación de los productos, sino de los contenidos de los mensajes. Siempre se cree que se venden tantos ejemplares de periódicos, que se tienen tantos avisos en la televisión; que ese es el mercado. Pero no, el mercado está dado también por los

contenidos que la prensa y la televisión ofrecen para captar esa publicidad.

El segundo factor es el poder político, que en el liberalismo actúa en forma sutil. Es decir, los mecanismos eran en otras épocas llamadas telefónicas, en esta época no sé cómo funciona exactamente. Pero el poder del Estado, el poder de cualquier gobierno actúa sobre los medios de comunicación, y es una presencia importante. Todo el mundo habrá visto la adaptación que han hecho muchos de los medios privados en estos dos años que llevamos de experiencia de un nuevo gobierno.

El tercer punto es el más complicado porque la palabra ideología tiene, por lo menos, dos acepciones completamente distintas. La acepción corriente es un sistema de ideas más o menos coherente, ideología comunista, ideología religiosa, ideología liberal si ustedes quieren, para tomar algunos ejemplos. En este sentido los medios de comunicación emplean constantemente y diríamos que es prácticamente el único uso que se hace de la expresión, del término ideología, sistema organizado, o más o menos coherente alternativo de ideas. Pero hay otra corriente de pensamiento en las ciencias sociales que le da al término ideología otra acepción completamente distinta que, para traducirla rápidamente, sería la de falsa imagen de la realidad, falsa concepción de lo real. Todos tenemos una concepción del mundo. Una concepción, que es producto de toda nuestra formación, de nuestras ideas, de nuestras aspiraciones, etcétera, de nuestras opciones, pero generalmente es inconsciente. Y generalmente no coincide con la realidad tal como podríamos conocerla a través de un conocimiento científico. Esta segunda acepción es la que voy a usar hoy aquí: la de falsa imagen de la realidad.

Solamente analizaremos el tercer factor porque es el que tiene mayor vínculo con

la problemática de la sexualidad y de los medios de comunicación en conexión unos con otros. Sabemos que la ideología es constantemente reproducida por los medios, también por todos los gobiernos que tienen poder, que ejercen influencia, y falta agregar las familias que pueden reprimir, así como la educación, aunque esta de modo ambivalente es disciplinadora y a la vez liberadora. Es decir, relacionamos los distintos factores: medios de comunicación, gobiernos, familias y sistema educativo. Los cuatro componentes de una acción sobre este problema estamos bajo la cobertura de un sistema de ideología, es decir falsa imagen de la realidad, que se reproduce por el sistema productivo. No se produce solo en la cabeza de la gente, se produce por nuestra realidad concreta sometidos a competencia, a un sistema de mercado. Es decir que estamos acostumbrados a que la sociedad sea extremadamente competitiva y esto repercute en lo que ahora veremos.

Daré un ejemplo de concepción ideológica. Un monje medieval dijo, y les pido que lo lean dos veces: Dios hizo las cosas así, unos oran, otros combaten, los demás trabajan. Recuerden los tres estamentos medievales: clero, nobleza y tercer estado. Pero lo importante del asunto es que este personaje le atribuyó a la divinidad el haber hecho las cosas así. Es decir, en la concepción del siglo XIII eso era eterno. Ahora sabemos que no, que las sociedades humanas, en primer lugar no están fabricadas, salvo para algunas concepciones religiosas extremas, pero las religiones positivas ya no creen ni dicen eso, no están fabricadas por la divinidad, son en todo caso el creacionismo lo que las informa, pero se admite comúnmente que somos los hombres, los seres humanos quienes establecemos relaciones entre nosotros y las consolidamos. Esto ya es un conocimiento actual. Guillermo de Noyan en esa época en que eran muy poquitos los que sabían leer y escribir, cuando lanza esa frase formidable está implícitamente

no ya castigando con el infierno a los que se rebelen contra el orden social, sino que está interiorizando, de un modo prodigioso, la inmovilidad de esa sociedad. Hoy, con claridad, con toda evidencia, nos parece una concepción ideológica del mundo en el cual Guillermo Noyan vivía.

Pero daremos un salto al siglo XX, o al siglo XXI. Yo estaba en un consultorio médico, cardiológico para más datos, y había una señora que, como pasa en los consultorios, encuentra necesidad de contar su vida mientras espera. Entonces pude saber que tenía tres hijos, dos de ellos profesionales universitarios y el tercero estudiante de la Universidad. Era interesante porque ya transmitía, sin querer, extracción social, formación sociocultural. Entonces en la biografía dijo que los dos hijos mayores tenían problemas laborales serios. Y siguió hablando y hablando. Al cabo de un rato, con esas conversaciones de sala de espera, la señora dijo: “Sí, lo que pasa es que la gente no quiere trabajar”. Entonces, con esa diplomacia que pude ir desarrollando con unas cuantas décadas, le dije, pero señora, el gobierno acaba de publicar que tenemos un 14% de desocupación. Este dato permitiría reconstruir la fecha. Pero mi argumentación lógica se estrellaba contra un muro, no había forma de que se argumentara nada, porque la realidad estaba ahí, con 14% de desocupados decir que lo que ocurre como problema social, o socioeconómico general es que la gente no quiere trabajar, resulta un disparate de una dimensión inimaginable. Y acá termina la historia. Es decir, yo renuncié naturalmente, porque si la experiencia vital de la señora con sus hijos no lograba nada, tampoco lo haría el discurso racional que yo intentaba. Pero el ejemplo de reproducción ideológica que la señora estaba revelando es muchísimo más rico que el de Guillermo de Noyan. Implícitamente estaba aceptando una cantidad enorme de barbaridades del mundo loco en el que vivimos, competitivo. Estaba aceptando

la realidad *in totum*. Estaba reflejando, con este concepto tan insensato de que la problemática socioeconómica era que la gente no quería trabajar, y estaba aceptando la realidad de un mundo en el cual seguramente pensaba que Bill Gates era un sujeto extremadamente dotado, o muy trabajador, y por eso gana 2 millones de dólares por día. Es muy probable que considere que no es gran parte de buena suerte, sino que trabajó desde chiquito y juntó tanto dinero como para tener el reconocimiento de esos dos millones de dólares por día.

Otro ejemplo de ideología, y este creo que lo van a aceptar mejor en cuanto a sus consecuencias porque tiene que ver directamente con la materia de nuestra deliberación. La teoría del cuarto poder. El hecho de que la prensa y en general los medios de comunicación, además del Poder Ejecutivo, Legislativo y Judicial actúan como control del sistema democrático de gobierno. Se representaría de esta manera la teoría de la soberanía popular para el poder político y la teoría de la opinión pública para la presencia de ese cuarto poder. El pueblo soberano, formado por ciudadanos iguales, elige a los gobernantes que lo representan y estos defienden el interés general. En realidad se puede hacer otra interpretación. Los tres poderes del Estado son conducidos o influidos por los grupos dominantes de la sociedad estratificada y no de sociedades de ciudadanos iguales, porque no todos podemos escribir un editorial, o determinar qué se dice en el programa de televisión; solamente podemos oír, y si tenemos dinero comprar algo para leer.

Quiénes dirigen los medios masivos, cumplen a través de ellos funciones de control social y de circulación de bienes. Atención, pongo dos objetivos para los medios de comunicación. Control social, es decir que todos seamos obedientes al sistema socioeconómico vigente y en particular a un régimen político que consolida ese

orden socioeconómico vigente, puesto que en esas condiciones se realiza el beneficio de las empresas que están transmitiendo información, comentarios, etcétera. Ese es el primer objetivo, el de control social. El segundo es el de circulación de bienes, es decir, la publicidad hace que marche todo el sistema productivo. Esto no significa que los medios no puedan también cumplir, en alguna medida, la función del cuarto poder, es decir que sean control. Pero de modo complementario y a la vez accesorio. Una prueba, el diario El País, por ejemplo, pudo ser publicado durante toda la dictadura. El negocio no se cerró y no podía publicar más que lo que la dictadura quería.

La concepción del liberalismo político y la teoría del cuarto poder, que es una derivación de ella, confunden la labor de muchos periodistas que creen en la neutralidad de su profesión. Y confunde a la opinión pública que cree que los medios están al servicio de las causas de interés general. Porque esa es una característica especialmente de los docentes, que no nos resignamos a la idea de que no hacemos una tarea racional y solidaria, con mayor o menor éxito, con mayores o menores posibilidades de lograrlo según las condiciones, y que en la sociedad haya otra acción, que reconocemos como muy poderosa y muy influyente, animada de propósitos completamente distintos. No puede ser que traspasemos a otros lo que es nuestro universo, por lo menos nuestro universo ideal.

Ahora pasamos en concreto a lo que nos acerca más a la temática de hoy. En el lenguaje de los mensajes sobre sexualidad los medios tienden a mantener tabúes, prohibiciones ancestrales generalmente conectadas con religiones. Silencios sobre diversos aspectos. Y emplean frases evitando expresiones directas, esto sobre todo por el mercado, para evitar perder un televidente que pudiera sentirse molesto porque reconocen, admiten la existencia de todo

un conjunto de prejuicios. Los periodistas son gente experimentada, empíricamente sensibles a la realidad. Y los propietarios de los medios saben interpretar muy bien sus intereses a través de la experiencia que le dan los trabajadores contratados.

Por ejemplo, vamos a hacer una pequeña digresión. Cuando ven en la tele un accidente de automóvil y la cámara enfoca el hormigón con la sangre fresquita. La reacción, generalmente, en la gente normal es “¿para qué esto?”, “eso está de más”, “eso no debería estar”. Y la segunda reacción es “qué insensible el señor que hizo esto”. Pero la tercera reacción tendría que ser “no, este señor de pronto está padeciendo, aunque es probable que ya se haya insensibilizado, pero sabe que si él no hace eso, contratan a otro”. Tiene que hacer eso, porque el *zapping* lleva a buscar lo más emocionante, entonces cuanto más sangre hay, mejor se vende. Cosa que fueron averiguando empíricamente los propietarios de los medios. Es decir, el engranaje es complejo, no son malvados quienes están al frente del negocio. Son los que están al frente, llegaron allí para atender a los accionistas, no pueden hacer otra cosa y no pueden dejar de contratar a los que contratan dándoles las directivas de lo que tienen que hacer. ¿Se comprende el sistema? La proyección individualista que hacemos, que está vinculada a la docencia particularmente y está vinculada a la tradición del liberalismo político y al contractualismo nos obliga a esta tentativa de interpretar que hay buenos y malos. Es cierto que hay buenos y malos, hay unos que lo hacen peor, hay algunos que se complacen en lo que hacen, o que son absolutamente cínicos. Pero hay muchísimos que en esa profesión trabajan de esa manera y se habitúan y creen que no puede ser de otra forma.

Hay ambigüedades y contradicciones en el discurso y en el contenido de los medios sobre la sexualidad, desde luego, no es

uniforme. Hay prensa sensacionalista y algunos programas de radio y televisión, que podríamos calificar de escandalosos, tienden a la transgresión. La mayoría de los mensajes refuerzan los prejuicios. En general la sociedad usa concepciones religiosas. En general se elude toda función educadora, puesto que su efecto sería liberador. Esto es contrario a los intereses de los poderes existentes. El poder va desde la familia, el machismo, el poder político, es decir todo está implicado en esta expresión. La BBC es el medio televisivo más respetable del planeta. Entonces un dirigente dijo que su función era informar, educar y entretener. Y ahí quedó, hasta ahora no se pudo encontrar una definición mejor de los objetivos teóricamente solidarios de un medio colectivo.

Los medios de comunicación cumplen las tres funciones, pero, ¿cómo las cumplen? En nuestros medios privados de televisión, el de entretenimiento es el de más baja calidad, o de menor costo, y el de mayor extensión, naturalmente, aparte de la publicidad. Luego viene la información, cuanto más ligera, más superficial, menos comprometedor con la interpretación de los hechos, mejor. En relación a la educación, se pierden enormes posibilidades de un medio prodigioso porque se usa para cosas que no son sus objetivos. No quiere decir que deba ser la TV un medio permanentemente educador en el sentido de la expresión disciplinada que nosotros damos a la palabra. Pero un programa de entretenimientos puede ser educativo en la medida en que sea bien pensado, bien elegido, con calidad y que cumpla una doble función hacia un público que no va a estar dispuesto a someterse a un esfuerzo cultural fuerte, sostenido durante el tiempo. ¿Por qué? Porque tiene que descansar, porque tiene que atender a los chiquilines, etcétera.

Los educadores se resisten a admitir que la lógica de comunicación de mercado esté

regida por el lucro y que procure, además, el control social. Porque tiene una lógica opuesta a la racionalidad consensual que hoy forma la enseñanza pública laica. Es decir, los medios cuando son privados solamente pueden ser sostenidos por publicidad. En la prensa naturalmente está también la venta, pero ésta ya no representa más del 20%, 25% o 30% de sus recursos. El periódico vive, sobrevive y perdura si tiene suficiente publicidad, si no tampoco puede sobrevivir. Y la televisión privada —nadie tiene que hacer ningún estudio—, o tiene publicidad o no tiene con qué pagar todo el aparataje de comprar seriales y de pagar los operadores, etcétera.

Esa lógica de mercado es la lógica de la competencia. Me siento tentado de explicarlo un poco más, porque me parece que la temática de la educación con respecto a los medios está tan lejos de la realidad uruguaya, tan distante que vamos a necesitar muchos siglos para cambiarla. Se trabaja de mañana, de tarde y a veces de noche con los recursos públicos con una finalidad racionalizadora de mejorar las condiciones de las nuevas generaciones. Es decir, el sistema educativo cuesta mucho dinero y lo mantiene el Estado con esa finalidad. Pero de tarde y de noche la sociedad entera deshace lo que se hace de día con el sistema de transmisión de los medios, por los valores transmitidos y los contenidos que muestran. Para empezar tenemos un sistema de radio-televisión que no tiene teletexto. El teletexto es una cosa muy sencilla y gratis que viene intercalada en las imágenes en movimiento —que se utiliza en varios países de Europa y que también llega a Montevideo a través de un canal internacional de lengua francesa— pero como no hay receptores que puedan decodificar esa señal, simplemente con un aparatito se oprime y en lugar de elegir canal 4, o canal 10, canal 12, aparece una pantalla con 10, 12, 15 líneas que es el índice de un diario oral. Entonces ustedes aprietan

y eligen noticias del exterior, información de farmacias, cotización de moneda u otra cosa, porque es muy rico lo pueden lograr en esas condiciones conservando la alfabetización, el razonamiento lógico, los mecanismos de lentitud en el aprendizaje que cada persona tenga y no la fugacidad espantosa del mensaje televisivo que por su naturaleza tiene que ser para que se vaya, y se terminó, y a otra cosa. Es decir, no es posible quedarse pensando en lo que se vio, porque sino se dejaría de ver lo que sigue. Hay una incompatibilidad en ambos sistemas. La sociedad humana inventó los dos sistemas, hay maravillas que surgen del sistema audiovisual, pero no podemos perder las maravillas del sistema racional de documentación y de reflexión que implica el sistema de comunicación escrito. Y vamos a no perderlo, sobre todo cuando es gratis. Nosotros estamos ajenos a eso, no ocurre que se transmita en Uruguay y que se vendan televisores con estas condiciones, sí se venden nuevos aparatitos ahora para digitalizar, y para esto, y para lo otro, y dentro de tres o cuatro años se inventará otra cosa para que tiremos los ya existentes y compremos los siguientes. La tecnología es así, está al servicio del mercado y no al servicio del desarrollo racional de las necesidades humanas. Es imprescindible reflexionar, porque hay toda una ideología de la sociedad de la comunicación y de la sociedad tecnocrática de las comunicaciones que revolucionarán al mundo. Y eso está funcionando de arriba abajo.

La idea que acabo de criticar, es decir la actitud ingenua de todos nosotros, porque naturalmente pienso que me he liberado algo de estas cosas a partir de los estudios, pero tenemos que entender que los factores ideológicos, de reproducción ideológica nos afectan a todos. Nadie está liberado de esta contaminación que nos impregna. Acabo de hacer una crítica y encontré un elemento actual de hace tres o cuatro días, en un fragmento del semanario *Búsqueda*.

Vamos a ambientar la noticia, una comisión designada por el director general de la Enseñanza Pública, integrada por personalidades destacadas del ambiente educativo, con la finalidad de introducir novaciones en materia pedagógica presentó un informe. No lo conozco todavía, Búsqueda sí lo consiguió y, como suele ocurrir, destaca en el informe las cosas que le parecen más llamativas desde el punto de vista de sus lectores de derecha que puedan sentirse escandalizados por alguna iniciativa comprometedora del actual gobierno, o del gobierno de la enseñanza. Como suelen ser las opciones que realiza este periódico, en forma bastante sistemática, con respecto a la enseñanza pública. Entonces elige y encuentran que esa comisión, altamente calificada, también recomendó que las autoridades negocien con los medios de comunicación la adopción de mensajes y programas contribuyentes a la afirmación de la soberanía nacional. Voy a dar la fuente y aclarar un poquito más. El documento critica la existencia de los convenios internacionales con el BID y con el BIRF, y sugiere que son un atentado contra la soberanía nacional. Con lo cual el documento, desde luego, es muy bienvenido porque es una verdad a gritos que en dos años y medio de gestión de este gobierno no se ha considerado el tema, cuando sí se lo había proclamado antes. Es decir, ahora existen los instrumentos jurídicos y políticos para terminar con esta historia. Tampoco quiere decir que este informe anuncie que vaya a terminar, simplemente digo que en buena hora este informe expresa este contenido, y señala que estas cosas son un atentado contra la soberanía nacional, un atentado contra los buenos principios y una pedagogía solidaria, y que están inspiradas en instrumentos como el Banco Mundial y el Banco de Reconstrucción y Fomento que son instrumentos de naturaleza económica, es decir no es la Unesco que tendría otro valor. Que estuviera sugiriendo a nuestras autoridades una orientación determinada

puesto que es el organismo especializado de las Naciones Unidas. En este caso no, ya que se trata de vintenes, o dólares, es decir de ganancias, de beneficios, de lucro.

El documento en buena hora, pero lo que a mí me interesa señalar de ese documento es la ingenuidad. Cómo se le va a ocurrir a una alta comisión de pedagogos de primer nivel, sugerir que las autoridades negocien con los medios de comunicación la adopción de mensajes y programas contribuyentes a la afirmación de la soberanía nacional. Esto es pueril. En primer lugar, y en esto hay una información que creo correcta y sólida, en Uruguay el artículo 29 de la Constitución dice que la comunicación de las ideas y pensamientos no tiene ninguna limitación, no podrá haber censura previa y que se estará a lo que el editor, o el impresor resuelva por abusos en el uso de la libertad de comunicación. Es decir, puede haber una sanción ulterior, por ejemplo, si hace difamación o una injuria. En ese caso se puede ir a la Justicia, pero nunca se puede establecer una norma acerca de lo que se puede decir y lo que no se puede decir. Y además, aparte de que es constitucional, esto es un valor, y forma parte de nuestra tradición desde las épocas de liberalismo que debemos defender. Entonces no es cuestión de negociar nada. Es cuestión de que el Parlamento, que es el único que puede decir algo, determine cuándo hay un abuso de comunicación. Y podría determinarlo perfectamente, como pasa en otros países, con respecto a la publicidad sobre la sexualidad, que exacerba sentimientos, emociones y pulsiones con finalidades de lucro, denigrando la imagen de la mujer, usando otros elementos igualmente deleznable. Y eso está regulado legítimamente, correctamente, sirviendo valores solidarios sin atacar la libertad de comunicación. Entonces la primera falla de nuestros altos pedagogos es que no se debe negociar nada con los medios de comunicación, cada uno publica lo que Dios

le dio a entender, porque ese es el sistema que nos rige. Y si hay que hacer algo entonces es el Parlamento el que tiene que hacer una ley. Y si habrá leyes que tendría que hacer el Parlamento. Para empezar, aunque no tenga que ver con este tema, y así reflexionar si es que tiene que ver, hace más de 10 años que tenemos una ley que establece que en período preelectoral todos los partidos políticos tienen derecho a acceder gratis a la televisión del Sodre. Pero en el momento en que se aprobó esa ley, los partidos gobernantes se opusieron, frente a la presión de Andebu fuertemente opuesta a que esa ley. Y el Frente Amplio la votó. Ahora es gobierno, tiene 52 legisladores y llevamos dos años y no se ha hecho la extensión de esa ley como correspondería, aplicable a los medios privados. Ahí hay un atraso evidente en cuanto a alcanzar una protección de los intereses de todos los ciudadanos y una defensa del orden democrático, puesto que hacer eso ahora que se es mayoría significaría estar protegiendo la minoría. Quiere decir que ninguno de los que están haciendo oposición en este momento podría decir nada respecto a que se le den ventajas y garantías que negaron cuando eran mayoría. Menciono este caso por su claridad, transparencia y porque pienso que debe lograr casi la unanimidad de quienes estamos acá.

Una actitud docente responsable en la problemática de la sexualidad no debe contar con un apoyo racional por parte de los medios comerciales. Puede sí aspirar a que los medios públicos apoyen, aun dentro del clima perjudicado y conservador. Esto va por mi cuenta, no hay por qué reclamarme que lo fundamente, pero si quieren lo puedo fundamentar. Y apuntando al futuro los docentes deberían, a mi juicio, denunciar la dependencia de los medios comerciales al mercado. Expandir la idea de servicio público de la radiodifusión, que como tema importantísimo, me es muy caro, y desarrollarlo acá escapa a las posibilidades.

Difundir el principio de que solo el Parlamento es el que puede determinar qué es abuso de comunicación para no limitar la libertad de prensa. Es decir, comprender que cada vez que nos molestamos con los mensajes que habría que evitar o habría que sancionar, hay que pensar de un modo racional, es el Parlamento el que tiene que hacerlo con prudencia, no es tampoco razonable que el Parlamento fijara una cartilla de todo lo que no se debe decir.

Por último, un tema que no quedó suficientemente tratado. La publicidad es considerada un fenómeno inevitable, casi natural. Es excepcional que se aprecien sus efectos negativos sobre el pensamiento, sobre los valores solidarios y sobre la sexualidad. Aunque se advierte su influencia en el consumo irracional, en la concentración de la propiedad y el despilfarro de la riqueza social, la inmensa mayoría la considera inevitable. No obstante, en muchos países se prohíbe, o se limita la publicidad sexista, homófoba o degradante.

Conclusiones, cuando se introduzca una enseñanza sobre la sexualidad aflorarán todos los tabúes y prejuicios. Es decir, volverán a aflorar con más intensidad, y más organizadamente. Los medios comerciales muy probablemente azucen esas tradiciones con el argumento de la familia *versus* el Estado, coaligando a las fuerzas conservadoras. Y acá me permiten una digresión. La educación, como se dijo al comienzo de este gobierno, no es una cuestión de Estado, indiferente a las opciones ideológicas en el sentido primario de la palabra ideología. Hay educación de derecha y hay educación de izquierda. Es decir, hay fundamentos teóricos por una educación de izquierda y hay fundamentos teóricos por una educación de derecha. Naturalmente que en la sociedad esto se armoniza a través de las instituciones del Estado logrando una síntesis que permita la convivencia y la formación de las nuevas

generaciones. Como no hay una economía de Estado y como tampoco hay una política exterior de Estado, porque en una política exterior se rompen relaciones con un país y en otra no se rompen relaciones con ese país. Y en economía lo mismo, se hacen opciones de una naturaleza o de otra. Falta considerar otro elemento: la relación entre familia y escuela, o la relación entre familia y educación, que es una relación compleja. Lo afectivo sí hace que el sistema educativo debiera ser una prolongación del ámbito familiar dándole al educando una posibilidad de protección, una posibilidad de comunicación, una posibilidad de realización más allá de sus iguales, también con sus docentes. No siempre se logra. No es frecuente, ya que el sistema no lo favorece. Las condiciones no son aptas., pero ese ámbito de lo afectivo no es lo mismo que otros ámbitos. La escuela uruguaya nació en 1877, y hasta hoy tiene incorporado fuertemente el principio de proscribir los castigos corporales. Pero hay muchas familias castigadoras. Hay muchas familias en que los castigos son crueles. Naturalmente que tenemos que hacer mucho en el sistema educativo para que no tener un sistema punitivo, del mismo modo como se elaboró una teoría de la protección física del niño, del joven. Hay mucho para hacer en ese otro terreno. Pero hay que admitir, desde el comienzo, que no es lo mismo la educación pública que la familia. En la educación pública hay ciertos valores colectivos que están por encima de los valores de algunas de las familias. Y esto hay que tenerlo presente cuando se trate el tema de familia *versus* Estado, al enfocar la sexualidad. Para lo cual basta para estar al día con leer las nuevas disposiciones internacionales que el país suscribió con respecto a la infancia y la adolescencia. Es decir, hay normas que ya son leyes en Uruguay, y que además han sido legisladas también, pero que lo eran antes de su sanción legislativa por la aprobación de los convenios internacionales sobre protección a la infancia y a

la adolescencia que ya habían fijado estos criterios de que sin pérdida de patria potestad ni nada por el estilo, hay una actitud colectiva de la sociedad que debe proteger a los niños y a los menores en general, a veces a pesar de sus padres.

Tercero, el gobierno en la enseñanza poco autónoma puede acelerar o dilatar el proceso según soplen los vientos. Con esta expresión popular me parece que me exoneró de ser más claro. El compromiso movilizado de los docentes puede ser decisivo. El futuro está en ustedes.

PARTICIPANTE: Dos preguntas. Una es sobre el acceso de los ciudadanos a las nuevas tecnologías. Me interesa mucho el tema del acceso del pueblo al tema este de los *blogs* como una nueva forma de prensa, también para democratizar los medios, algo que está muy de moda últimamente, y otras tecnologías como el acceso a la tecnología wiki también, como Wikipedia, esa enciclopedia a nivel mundial, que los ciudadanos pueden construir. Me interesaría mucho oír su opinión sobre el tema. Y otra pregunta, usted planteó que el mercado hace que las personas vayan a comprar lo último, lo más actual, lo más moderno, en realidad el mercado es el que conduce a las personas y no al revés.

Prof. ROQUE FARAONE: El problema de los *blogs*, dentro de una concepción más amplia del acceso a una información internacional interpersonal más rica que el sistema vigente de los medios masivos, creo que por ahí va la primera pregunta. En el momento actual hay entre 10% y 12%, o 15%, no se sabe muy bien, de computadoras conectadas a Internet en el planeta y eso ocurre de una manera geográfica con privilegio en las regiones del Hemisferio Norte, Europa Occidental, Estados Unidos y Canadá, y algunas zonas atlánticas. Mientras que de los 6.000 millones de habitantes que tiene el planeta,

estamos en una extensión de Internet apta para un porcentaje que no llega al 20% de la población total. De los 6.000 millones de habitantes de la Tierra, 900 millones, casi 1/6 del planeta son analfabetos, no tienen electricidad, ni agua corriente, ni nada que les permitiría acceder a Internet. De modo que la primera cosa es que hay una ideología comunicacional desarrollada por las mismas industrias que colocan estos productos renovables constantemente a un costo cada vez más elevado, aprovechando un mercado existente, para auspiciar la idea de que esto beneficia a toda la humanidad. Pero esto es mentira.

Entonces usemos los *blogs*, Internet, todo a lo que podamos acceder y además orientemos su uso hacia el asociacionismo, la vinculación de los grupos, en la sociedad civil como se dice hoy —término que creo inadecuado— que permitirían una transformación y acelerar un proceso de toma de conciencia de la problemática.

Respecto a la segunda pregunta, Wikipedia es una maravilla. Actualmente hay 240 mil términos en español definidos en Wikipedia, que es una asociación no lucrativa que autogenera una enciclopedia renovada que da una información formidable. Seguramente son universitarios jubilados de países ricos que pueden sostener este sistema con algunas donaciones mínimas. Les recomiendo consultarla en Internet, pero acá tenemos que bajar a tierra. En español hay 240 mil términos definidos, en francés hay 430 mil y en inglés hay 1 millón 800 mil definidos. Estando ya definidos se facilita mucho la tarea para la traducción. Pero la distribución de la riqueza y la cultura están en los términos que acabo de expresar.

Cuarto tema, el mercado que decide la elección. Esto es muy amplio, la apología de la publicidad dice que el consumidor elige. La presencia de la publicidad le permite al consumidor decir esto sí, esto no, contiene

información, y tiene un cierto poder de convicción, es una argumentación falsa. Nadie emite publicidad para beneficiar al consumidor. Todo el que emite publicidad lo hace para beneficiarse él con el lucro obtenido del producto vendido. Le va a dar la información que convenza al consumidor, y va a tratar de hacerlo con la mayor sutileza para no quedar en blanco. Pero así como ponen una muchacha en bikini arriba de un tractor, porque van a ser los hombres quienes los compren. Lo que no se sabe es qué enriquecimiento de información sobre las capacidades del tractor tiene la muchacha en bikini, pero eso es lo que suele ocurrir.

PARTICIPANTE: ¿Dónde piensa que debe estar el control del Estado en cuanto a la libertad de prensa, a la libertad de comunicación? ¿Considera que el gobierno actual está dedicando esfuerzo a equipar los centros educativos acorde al siglo XXI? Hemos visto panelistas que han traído un material excepcional, que hablaron de redes de comunicación y un material y una tecnología sumamente aprovechable que posiblemente más de uno de nosotros nos veamos frustrados a la hora de intentar conectarnos a una de estas redes porque nuestro sistema carece de ellas. Y es más, a veces no funcionan las computadoras con Windows 311 en las salas de informática, que hace 10 años tenía 10 computadoras, hoy tienen sólo tres funcionando. ¿Usted sabe si se va a dedicar esfuerzo para mejorar esto? A mí me parece que estas jornadas son excelentes, lo que usted ha venido mostrando es fantástico, es muy aprovechable, es enriquecedor. Pero nosotros también necesitaríamos saber si las autoridades se van a preocupar.

Prof. ROQUE FARAONE: Hasta donde puede pensarse razonablemente que haya una regulación del sistema de comunicación que no atente contra la libertad de prensa, en nuestro régimen constitucional actual no hay ninguna duda que corresponde al Parlamento, solo al Parlamento. Es decir,

no lo puede hacer ninguna otra autoridad pública. El decreto del Poder Ejecutivo que estableció la prohibición de fumar, al comienzo de su gestión, parecería estar atacando un derecho individual importante de los fumadores, lo que tiene que ver con la comunicación. Ese decreto está fundado en un convenio internacional de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que el gobierno había ratificado. De manera que jurídicamente no hay nada que decir a esa medida sanitaria que ya la sociedad uruguaya parece aceptar. Pero de aquí en adelante todo lo que sea regulación del derecho a la libertad de expresión, sólo el Parlamento lo puede hacer. Es decir que ahí vendrán criterios, normas; es muy complejo porque está también el espectáculo deportivo que tiene publicidad del extranjero. Hay mucha cosa que no es fácil resolver. Pero contesto que es sólo el Parlamento, y diría que está atrasado en esta materia. También está atrasado en cuanto al debate público sobre los medios de comunicación que nunca se hizo de modo sistemático, racional, importante y que tendrá que venir en algún momento, que reclama una cantidad de precisiones sobre el asunto para que la opinión pública esté informada. Estudié las posiciones de los sindicatos, las declaraciones de los partidos políticos, pero hay atraso teórico de las definiciones partidarias, incluyendo las del Frente Amplio. Estamos muy atrasados en la consideración de los temas, como en el caso de la noción de servicio público. El programa del Frente Amplio sobre la radiotelevisión dice textualmente que hay tres sectores de comunicación audiovisual, el sector público, el sector privado y el sector comunitario. La expresión de que el espectro radioeléctrico en Uruguay está dividido en tres sectores es falsa, conservadora, legítima el orden vigente y que no se ajusta a derecho. Uruguay tiene convenios suscritos con la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) que establecen que el espectro radioeléctrico es patrimonio de la humanidad y los estados son admi-

nistradores del espectro. Por consiguiente el Estado uruguayo al administrar el espectro radioeléctrico —que es un servicio público— puede delegar a privados o puede administrar directamente, o puede asignar a la comunidad no lucrativa. Perfecto, pero el derecho a legislar sobre los contenidos y las finalidades del servicio público de radiodifusión le pertenece al Estado. Ese concepto, que es abstracto, perfectamente jurídico y políticamente progresista aún no está incorporado a la sociedad uruguaya. Los partidos tienen conceptos diferentes, en principio no auspiciaron las radios comunitarias como sí se hizo recientemente. Pero la teoría, es decir, la base que permite el desarrollo ulterior, está atrasada.

El segundo tema planteado es la incorporación de la tecnología al sistema educativo. Lo que quiero decir es que todo tiene que tener una armonía. Los sistemas educativos tienen que comprender de qué se trata, cómo se incorpora en la docencia, en la formación de docentes y en los sistemas administrativos consiguientes para que funcione bien.

PARTICIPANTE: Me golpeó fuertemente cómo los educadores somos tan ingenuos, idea que no es banal, porque tenemos una mira pedagógica de lo social y tratamos de generar, como en el aula, desde esa actitud educativa, hacia los medios de comunicación que están sujetos a otra lógica y desde un marco y una realidad social que no podemos desconocer. Tenemos que rescatar esa idea del vínculo fuerte entre lo ideológico y cómo nosotros estamos atravesados por estas ideologías dominantes, y en qué medida los aparatos ideológicos son reproductores, los medios de comunicación y también la educación. Somos reproductores de esa ideología dominante. Es un tema que deberíamos seguir repensando y discutiendo cuando abordamos temáticas que no fueron trabajadas, explicitadas en el aula y sobre las que generaremos fuertes resistencia

4 de julio de 2007

El quiebre de la moral puritana del novecientos en Uruguay



Prof. José P. Barrán¹

Coordinación: Prof. Yannine Benitez

Por la experiencia del conocimiento histórico que tengo, me queda claro que no hay sociedad que no eduque sexualmente, consciente o inconscientemente. Que es una forma de control social, no tengo la menor duda y una de las pocas certezas que tengo. Toda educación sexual es una forma de control social de la sexualidad. ¿Por qué toda sociedad busca controlar la sexualidad? No es muy complicado, uno se puede responder casi analizándose a sí mismo. La sexualidad está muy vinculada, naturalmente, a la especie y a su mantenimiento. Está muy vinculada al mantenimiento de los valores en que la sociedad cree. Siempre fue así, siempre será así. Por consiguiente, toda sociedad tiene alguna postura frente a ella, que es siempre controladora. ¿Puede no serlo? Nunca fue otra cosa que eso. Claro que hay formas de darse valores y formas también de imponerlos. También tengo bastante certeza de que lo que a menudo se presenta como sexualidad o formas dominantes de controlar la sexualidad, de donde se extraen las verdades científicas o religiosas que la controlan, están influidas y muy a menudo determinadas por el contexto cultural. En este plano no hay religión pura y mucho menos, porque es en lo que más uno tiende a creer, ciencia pura. Toda descripción del cuerpo es política. De eso tampoco tengo muchas dudas. Y ahí terminan mis certezas, todo lo demás que diga es completamente discutible e incierto.

1. Profesor de Historia, investigador, historiador, escritor y profesor Honoris Causa de la Universidad de la República (Udelar).

¿Qué quiere decir que toda descripción del cuerpo es política? Que toda descripción del cuerpo, que uno cree puramente biológica, o que uno cree puramente vinculada a las verdades que las ciencias psicológicas nos dan en este momento, no son solo verdades biológicas o psicológicas. Son también verdades que tienen o un origen político, no en el mal sentido de la palabra, sino como un deber ser, o consecuencias políticas. Daré un ejemplo que puede resultar un tanto agresivo, pero no creo que lo sea a este auditorio. Cuando Freud habla de la sede del placer femenino en la vagina, que según él es el placer femenino maduro, siendo su sede el clítoris, inmaduro en la adolescencia, es una descripción absolutamente política. Lo cual no quiere decir que no tenga algún sentido en la realidad biológica de la mujer y en su psicología. Porque si la sede del placer femenino está en la vagina, placer de la mujer madura, se sobreentiende que eso vincula el placer femenino a la procreación y a ser penetrada por el hombre. Y eso es una consecuencia, obviamente, política. El placer no existe por sí mismo. Si la sede del placer femenino, tanto la vagina como el clítoris, cambian, las consecuencias políticas son otras. Porque entonces la mujer puede liberarse de la idea del placer sólo sentido al ser penetrada por el hombre y de lo que determina el vínculo del placer femenino y procreación, y entre hombre y mujer. Esto es una consecuencia política porque invita a pensar que una mujer no puede, es decir no es que no deba, es que no puede verdaderamente sentir placer sino con el sexo opuesto. Y esto es una consecuencia política, es un deber ser, al cual la mujer y su placer están sometidos.

Dado este ejemplo casi escandaloso, para mí que soy un viejo, vamos a ver qué ejemplos pensé tomar para ver si esto es así y cómo funciona. Pensé tomar primero las concepciones que se hicieron en el siglo XIX y XX del cuerpo femenino. Luego las

concepciones que del cuerpo masculino se hicieron en el siglo XIX y XX para contrastarlos. Contrastar los siglos, no el cuerpo femenino y el masculino. Y luego también referirme al concepto que la ciencia da de enfermedad y salud, anormalidad y normalidad, y cómo eso se vincula claramente a un problema que es típico de las conductas patológicas o anormales, según algún criterio. Eso se expresa muy bien en cómo la medicina y la psicología han considerado algo que es un elemento clave en toda educación sexual para tener alguna idea, por lo menos, de la homosexualidad. Así que serían hombre, mujer, homosexual los ejemplos quiero poner sobre el tapete.

El cuerpo de la mujer en el siglo XIX, está totalmente absorbido por su función –para los médicos– procreativa. La mujer –como decía el Dr. Estellano, un médico uruguayo, naturalmente abonado en esto por el pensamiento de cualquier médico francés, inglés, alemán o norteamericano del siglo XIX– es un aparato reproductor. Todo su cuerpo está vinculado a eso, existe por eso. Y cuando su función reproductiva desaparece, viene la menopausia y viene su muerte biológica; es inevitable. La mujer es el ovario, esa es la concepción, y cuando éste deja de funcionar, claro está que viene su ocaso como persona y como ser con funciones para la especie. Eso lo repiten todos ellos una y otra vez. No puede ser otra cosa. Es, además, un ser no preparado mentalmente para otra cosa. Por ejemplo, lo decía el Dr. Etchepare, en 1908-1909, dando muestras de la enfermedad del puerilismo mental. No necesito explicarlo más. Los hombres, en aquella época, nos sentíamos muy seguros. Si se perdió esa seguridad lo lamento.

Tanto es así que el placer en la mujer, que es una satisfacción personal no importaba mucho para la función clave de la sociedad y de la mujer, que era la procreación. No intervenía en el acto sexual, no tenía por qué. En el siglo XVIII nadie sostenía esto.

Muy a menudo se consideraba por los médicos, que en el coito el placer femenino era absolutamente importante y tan decisivo como el masculino que quiere llegar por él a la eyaculación, que en el caso femenino era para concebir al hijo. En cambio en el XIX, después del descubrimiento de que en efecto no es así, desde el punto de vista físico, desde el descubrimiento de la función de la ovulación en 1843-47 se llegó a pensar no sólo que no era necesario el placer femenino para la concepción del niño, sino que incluso podía perturbar su existencia si era muy brusco, si no se las mantenía quietas. Porque claro, si la ovulación es mecánica y no depende del placer, la mujer frígida puede concebir tanto como la mujer común, como la mujer biológicamente normal. La frigidez no quiere decir esterilidad, por lo tanto no importaba. Es más, importaba sí tal vez mantenerse imperturbable, uso ahora los términos de un médico francés, pues así podía mantener más rato la semilla, que era naturalmente –y voy a usar otro término de los médicos de la época– el licor espermático, lo cual revela su valoración.

¿Esto cambia en el siglo XX? Por supuesto. La mayoría de los sexólogos y los psicólogos, con Freud iniciando en parte el tema, sostienen (porque contra la biología es muy difícil ir) que si no es necesario, no se necesita el placer femenino para concebir. El placer femenino, según los sexólogos y sobre todo a partir de Freud es absolutamente imprescindible para la salud de la mujer y naturalmente del hombre también. Para la salud mental, por supuesto, pero también para la salud física. Porque su no existencia perturbará el funcionamiento de la psiquis y sin ninguna duda del cuerpo. Estas ideas empiezan a introducirse en Uruguay desde que Freud se hace conocido, muy temprano, en 1913, pero tiene poca influencia. Pero ya es típico de los psicólogos de los años de 1920, 1930 y 1940. En 1929 aparece en la revista de estudiantes de ingeniería un estudio del Dr. José María Estapé, en donde

por necesidad de estos estudiantes se hace un informe sobre las conductas sexuales dominantes en la juventud de la época, por lo menos en el grupo de estudiantes de esa ciencia tan dura que es la matemática. Entre los recién casados se usaba mucho como factor de control de la natalidad el *coitus interruptus*, lo cual provocaba, en el momento culminante, el displacer tanto para el hombre como para la mujer y las consecuencias fueron, según Estapé y las teorías freudianas que él traía, la enfermedad, la angustia particularmente luego de concluido el acto sexual tanto del hombre como, y sobre todo, de la mujer. Como ustedes saben, el *coitus interruptus* es el retiro antes de la emisión de la eyaculación del hombre.

¿Cuál es la concepción, viendo el otro ejemplo, del cuerpo del hombre? La obsesión de los médicos del XIX y del XX sobre el cuerpo del hombre es en muy buena parte el gasto del hombre, pues la emisión de semen es un gasto cuyo exceso, sin ninguna duda, debilita. ¿Pero quién gasta? Claramente el hombre, la mujer no. El papel de la mujer es absolutamente pasivo y placentero, más aun es peligrosamente placentero, según los médicos del novecientos. Porque se hicieron cálculos, la capacidad de goce femenina es mucho mayor que la masculina. Y en ese sentido el placer de una mujer equivalía al de dos hombres y medio, lo cual imponía la reflexión.

¿Cuál era la concepción del cuerpo del hombre y en parte de la mujer también? En el plano de la sexualidad el cuerpo se regía por reglas estrictas de la economía. Había un capital, había gastos, había necesidad de ciertos equilibrios, sobre todo, de impedir los desequilibrios. Y, les vuelvo a repetir, el gran gasto era la emisión de semen, porque venía en cierta época, no estaba antes, precisamente venía, y es cierto, en la edad del crecimiento donde otras fuerzas también necesitan que la nutrición las apuntalen, en la adolescencia, la edad más peligrosa de

todas. Se debilitaba porque crecía. El fósforo y el calcio debían ir allí, al esqueleto, a la musculatura, al cerebro. Y se debilitaba también porque aparecía la función sexual hiperactiva, aparecía el semen, aparecía el horror, el pánico que provocaba su gasto sin que fuese nada menos que a la procreación que era lo único que lo legitimaba como gasto para la especie. Y no está mal razonado, como gasto para la especie, la procreación es siempre un seguro de que la especie sobrevive, no lo tiremos como razonamiento absurdo.

La sífilis era la reina de las enfermedades y su causa fundamental, además del contagio que era absolutamente importante, era naturalmente el debilitamiento del cuerpo.

¿Por qué se pensaba en la importancia del semen?, ese rasgo viril. No estoy muy seguro, lo que estoy seguro es cómo se le valoraba al semen, por los médicos del siglo XIX y del 900 largo, hasta el 30 probablemente y tal vez hasta más. Los nombres con los que se le designa prueban esto que estoy afirmando. Eso de licor espermático es sugestivo. Esencia de la vida y otros nombres similares

¿Cómo evitar el gasto? Según la guía de los casados, escrita por los médicos del novecientos, los casados eran la manifestación más extrema de que el gasto estaría limitado, por haberse casado (pero nunca se puede estar seguro). Había tablas de gastos esperados las cuales no se podían sobrepasar a riesgo del debilitamiento y había que tener mucho cuidado con la esposa exigente, que no tenía en cuenta el cansancio con el que un hombre llegaba del empleo, de la Bolsa, de la fábrica o del taller. Por ejemplo un médico francés sostenía un número determinado de relaciones sexuales de acuerdo a la edad del hombre. Porque era quien tenía el gasto mayor. Entonces de 20 a 30 años, edad en que la gente, más o menos, se estaba casando por

el novecientos, eran tres o cuatro veces por semana. Entre 50 y 60 años, a lo sumo una vez cada tres semanas y después de los 60 estaba estrictamente prohibid cualquier emisión de esa naturaleza.

Para los adolescentes, la combinación del saber médico con la educación sexual fue, por no decir aterrizadora, interesante. La educación sexual que se daba en las escuelas y liceos de Uruguay a los adolescentes versaba sobre dos obsesiones: la prevención de las enfermedades venéreas, que siempre está presente en la educación sexual y evitar el debilitamiento, particularmente del hombre, mediante el control de su semen. Está en todos los médicos y en todos los profesores de biología hasta 1950, 1960, no lo sé, hasta 1950 tiendo a creerlo, no sólo por experiencia personal, fui alumno de un liceo y asistí a las clases de biología, sino por algo más que he estudiado. En 1935 en un texto de biología uruguayo, el Dr. Brito del Pino dice que la adolescencia es una época muy peligrosa porque a las necesidades del crecimiento se suma el despertar de la sexualidad. ¿Y entonces qué puede pasar? Para evitar el debilitamiento del joven, se fomenta la sobrealimentación, el deporte que fortifica su cuerpo y también evita el gasto sexual, aún en formas que no quiero mencionar, dice el Dr. Brito del Pino.

Otro médico en 1925, que también daba clases en Secundaria, sostenía algo similar. Miren que también lo sostenían los anarquistas y los socialistas. No vayan a pensar que aquí hay una diferencia de ideologías o de clase. Más bien lo que hay con el futuro y con el pasado es una diferencia cultural, tal vez influida por las clases dominantes, aunque no me atrevería a sostener eso, sí puede tener algún vínculo con la cultura dominante. Se decía, por ejemplo, casi con las mismas palabras que los productos sulfatados y cálcicos si no van al esqueleto, y al cerebro se desvían necesariamente a los

testículos. Era un combate, lo que no va a uno, va a los otros. Y luego se sostuvo algo muy interesante, que está en los reversos de lo que sostenían los médicos en el siglo XVII y casi de todo el siglo XVIII, porque el semen que no se gasta, esa quintaesencia de la vida, no queda depositado, sino que fortalece la sangre y el cerebro.

Voltaire, por ejemplo, hizo prácticamente un voto de controlar su sensualidad, escribió y pensó tanto porque había logrado controlarla. No se rían, y no piensen en mí que he escrito tanto.

Este principio de que lo que no se gasta en sexualidad fortalece las aptitudes artísticas y creativas del hombre y su intelecto, del hombre y de la mujer en este caso, tiene con Freud otra palabra: sublimación. Presentado así, de otra forma, mucho más exquisita y penetrante, como lo hace Freud.

De cualquier manera, ¿a qué llevaba esto predicado a los adolescentes? A la condena absoluta del onanismo, el pecado de Onán. El pecado de Onán en la Biblia se refiere al hombre que hecha su semilla fuera de donde debe hacerlo, la expulsa fuera de sí simplemente, que es lo que temían esos médicos. ¿A qué podía llevar esto? ¿Cuáles eran las enfermedades provocadas por este pecado? Por supuesto al debilitamiento, al drama de la época que era la tuberculosis, sin ninguna duda. En realidad este pecado era la madre, para usar un término que hoy en día se utiliza mucho, de todas las enfermedades. Por ejemplo, el desarrollo tardío o la vejez prematura. A la locura, que comenzaba como psicosis, según los médicos de la época. A la tuberculosis. Al debilitamiento general. A la estupidez del adolescente. No había enfermedad que no tuviera algún vínculo con el onanismo. ¿Y qué hacer entonces? Porque estaba tan extendido, era casi una iniciación temprana a la sexualidad y relativamente universal, y más en la sociedad occidental. Vigilar,

vigilar al niño, vigilar al adolescente. Los padres ¿qué debían hacer?, la madre sobre todo ¿qué debía hacer? Bueno, por ejemplo levantarse de noche, despertar al chico rápidamente sin que éste lo advirtiera y ver qué hacía, cuál era la cara que ponía, qué hacía con sus manos por ejemplo, porque el vicioso las iba a llevar inmediatamente a sus genitales. El que no lo era, no, quedaría inquieto, claro. Ese era el consejo. Pero las vigilancias se extendían a las vestimentas, a las actitudes, la novela absolutamente prohibida. Porque la novela da lugar a la fantasía, y siempre la fantasía, sea la que sea, para el adolescente termina en una fantasía sexual. Y la vestimenta apretada, no. Y el cruzarse de piernas de manera indebida, porque hay formas de cruzarse de piernas, pero hay otra donde se aprietan los genitales, eso no. Bajar por el pasamanos de las escaleras. Los alimentos, en la noche no debían tener demasiadas especies. La bebida estaba absolutamente prohibida. Y había, naturalmente, además de eso, otras cosas para intentar prohibir, o evitar el ejercicio del pecado. Algunas se vendían en el London París. Las camisas apretadas con las manos anudadas la una a la otra, serían incómodas, pero permitían que uno se mantuviera fuerte, sin algún problema después. Medicamentos que aquietaran, que hicieran dormir, aunque dormir era peligroso. Por ejemplo los baños de agua fría, para enfriar, el alcanfor sobre la pelvis. Y sobre todo uno que todavía hoy se practica muchísimo, que no está vinculado a evitar el pecado, la gimnasia, el deporte. Porque si el cuerpo se cansa, sobre todo antes de dormir, gastó energía y seguramente va a sobrevenir el sueño tranquilo. El deporte era la virtud por excelencia. El deporte predicado por todas las autoridades y todos los saberes, del novecientos. La máxima es “aquietar el deseo y entonces evitar la tentación del autoerotismo”, vamos a llamarlo así. La primera que lo supo fue la Iglesia católica. Los colegios católicos –a comienzos y a fines del siglo XIX– en

Uruguay, hicieron una valoración explícita, en este sentido al deporte y a la gimnasia, a veces no lo llamaban deporte, y no lo era, era simplemente gimnasia. Distraía, llevaba las fuerzas y el deseo a otro lado, cansaba, sobre todo en el momento clave del cansancio que el adolescente debe tener para no incurrir en él por la noche, o a la nochecita para ir luego a dormir. La cama era al lugar preferido de las aprensiones de padres y de sacerdotes, de maestros y profesores. Sobre todo había que levantarse enseguida de la cama y no acostarse sino cuando uno tenía verdaderamente sueño. Porque la cama era incontrolable y las fantasías allí eran inevitables.

La valoración del onanismo ha cambiado, los sexólogos actuales lo valoran de diferente manera. Freud no es todo lo preciso que yo quisiera saber en su pensamiento. Comprensible si el matrimonio es muy tardío, como en las sociedades occidentales tiende a serlo. Y con algún ribete peligroso, porque el autoerotismo puede estar preludiviendo otros autoerotismos. Y siempre está, y eso es muy sagaz probablemente, por lo que he leído, y vinculado a la noción de culpa, en el sujeto. Para los sexólogos, que siempre van a los extremos –los actuales por lo menos– consideran el placer casi como objetivo único de la sexualidad y descuidan un tanto, creo, lo que la sociedad siempre le impone al placer, que le sirva también a ella. Los sexólogos actuales tienden a valorar el onanismo más que antes, lo consideran incluso una forma de prepararse para, y de advertir, las características de la propia sexualidad y de cómo ésta se completaría en la unión con la pareja.

Pero estamos ante dos sociedades diferentes, aquella y ésta. Aquella era una sociedad puritana, tal vez porque se necesitaba ser puritano por diferentes razones. Era una sociedad que apostaba a la producción, a la reproducción y a la producción de cosas y de los propios hombres. Esta es una so-

iedad hedonista que apuesta, sobre todo, al consumo. La sexualidad es también una forma de consumo de placer, está vinculado al hedonismo.

El último factor que quería mencionarles era cómo el saber médico y psicológico diferencia entre enfermedad, que es lo anormal, y salud, que es lo que debe ser normal. Porque en la creación del criterio de normalidad la medicina, el saber psicológico para las conductas humanas, es absolutamente clave. En parte refleja lo que la sociedad determinó, previamente qué fuera normalidad y qué fuera enfermedad. No hay ninguna sociedad que no tenga un concepto claro de normalidad y de anormalidad, vinculados siempre como cosa patológica a la enfermedad y a la salud. Claro, esto es a lo que se debe tender y aquello también es a lo que se debe tender. No hay sociedad que sobreviva sin alguna definición, consciente o inconsciente, de anormalidad y de normalidad. Claro que eso es así, pero también uno debería sospechar del criterio dominante de normalidad porque cambia, y está vinculado a cada cultura. Además parece siempre reflejar las necesidades dominantes en una sociedad, que no son necesariamente las ideologías dominantes, ni las ideologías opuestas a las dominantes, porque llega a ser tan profundo el criterio de normalidad que se impone a casi todas las ideologías que existen en el momento. Esto queda bastante claro en la educación sexual del varón. Paulina Luisi –médica socialista, en 1910-12, junto con Frugoni– dice que el factor absolutamente claro en la educación de la sexualidad es la voluntad. ¿Por qué la voluntad? Porque es importantísima para que el hombre y la mujer mantengan la continencia, la castidad hasta que estén en condiciones físicas maduras. O sea, el adolescente no. El mismo terror al onanismo en ella que en el clero católico. Y los anarquistas –que eran los extremos en ideología a comienzos de 1900 y de 1800 en Europa también– sostienen

que ese pecado, el onanismo, produce y mata tanta gente como el alcoholismo. No es casual esta condena de todos los sectores sociales, de todas las ideologías. Claro, hay muchísimas diferencias de criterio, muchas van más allá del mero apostar a un aspecto de la cosa. Porque Paulina Luisi no está del todo desvinculada del movimiento de la nueva moral, pero de alguna forma expresa también el pensamiento del conjunto.

El criterio de normalidad entonces es fruto del saber de la época, pretende dar una norma a la sociedad, ahí sí, claramente, y halla su prueba del nueve en la consideración que se hace en esos momentos de la homosexualidad. En primer lugar me gustaría aclarar que no conozco cultura donde no haya homosexuales. Un informe de Estados Unidos habla del 10% en los hombres, probablemente parecido en las mujeres. Aunque la homosexualidad femenina no importa nada. En el siglo XIX, en el siglo XX la mujer sólo importa para la excitación del hombre. En sí misma no importa, porque el monopolio de la penetración lo tiene el hombre y en una sociedad patriarcal eso es lo único que importa. Siempre están obsesionados por la homosexualidad masculina, porque es la traición al hombre. En la sociedad patriarcal es la traición más absoluta, es una burla a la virilidad. Donde más estudiaron y más incidieron los médicos del novecientos es en la sexualidad masculina, esa sí le preocupa porque propia de su género.

La homofobia, el odio, la incompreensión, el prejuizgamiento del homosexual en el país es tan antiguo como en su madre, España, y en las madres diferentes que tuvimos por los inmigrantes que nos llegaron. Hay un texto escolar de 1889 de Alfredo Vázquez Acevedo que tiene una descripción muy sugestiva: A un niño se le da una cosa para jugar y él dice: Yo no quiero jugar con muñecas, quiero un trompo de punta afilada, quiero una pelota, todo muy viril, no soy un maricón. Eso estaba escrito en el texto de

1889, que se le entregaba a los niños, y lo tendrían que comprar me imagino. Y todos, no hay uno solo, de los diarios de la época, de los códigos, de las leyes en Uruguay que de alguna forma no mencionen con una homofobia muy obvia a la homosexualidad, o la ignoren, pero si pueden la castigan, como los códigos.

El doctor Becerro de Bengoa en 1919 sostiene que la homosexualidad es extremadamente peligrosa porque se contagia. De ahí una especie de obsesión en los textos católicos de enseñanza de la religión, en los confesionarios católicos y en los textos de las escuelas, donde se habla de las malas compañías. Eso es un calificativo permanente, porque las compañías de los niños, de los adolescentes tienen que ser muy vigiladas e impedidas si son malas. Por ahí entra toda la corrupción, toda, absolutamente, desde el onanismo temprano hasta la homosexualidad.

En el punto clave que pueden ser las leyes, los códigos de 1889, el Código Penal y el Código Penal de 1934, que lo sustituyó, no se hablan de las conductas homosexuales. Estas nunca fueron penadas, excepto si se comprometían en ellas a los menores de edad. Entonces la figura clave para procesar a un homosexual, puede ser atentado contra el pudor público, etcétera, pero es sobre todo la corrupción de menores. Y aquí todas las ideologías usaron este tema de la corrupción de menores. Claro, menor se era, de acuerdo a las épocas, llegando a diferentes límites de edad, 15, 14, 10 años. En el siglo XIX, 14 años o 10, más de eso, y en el siglo XX después de 15. Y esto es tan así, tan de todas las ideologías que naturalmente el clero estaba obsesionado por los corruptores de menores, y el batllismo, su enemigo, también estaba obsesionado por los corruptores de menores y veía a la mayoría de ellos, ¿en dónde?, en el clero. Lo cierto es que ese fue el principal escándalo que el batllismo utilizó para tratar de limitar

la enseñanza en las escuelas católicas por sacerdotes, y quiso prohibir a los sacerdotes que fueran maestros y profesores. El principal escándalo fue el del sátiro con sotana, de 1917, un sacerdote salesiano de Mercedes, que fue acusado por corromper algunos menores. Hasta hace unos pocos años el padre Rivero, era utilizado como canción en las murgas, como ejemplo de ese sátiro con sotanas. En abril de 1918, a pocos meses de producirse el episodio en la ciudad de Mercedes, el batllismo quiso que el Parlamento votara –cosa que no hizo– una ley prohibiendo a los maestros sin título enseñar y también que enseñara cualquier sacerdote de cualquier religión. Era el partido de gobierno. No fue sancionado, se lo consideró un poco extremo.

¿Qué decían los médicos del novecientos sobre los orígenes de la homosexualidad? Algo muy tranquilizador en principio, era un defecto físico. Claro, estaba vinculado a facciones mujeriles, a falta de pilosidad, a debilidad de los órganos genitales, muy pequeños, ginecomastia, que quiere decir senos muy grandes desarrollados en el hombre. De la mujer no había mayor criterio científico sobre los orígenes biológicos de su homosexualidad. También podía deberse a perversión moral, fruto, en la mayoría de los casos, de las malas compañías. Este es un elemento típico de la época y atribuible también a sus médicos.

Esta idea cambiar, a modificarse, con la difusión en Uruguay de Gregorio Marañón, un importante biólogo español, y de Freud por supuesto. Marañón es el primero que desculpabiliza a los homosexuales, por 1930-32, se ama no a quien se debe, sino a quien se puede. Es un razonamiento interesante para provenir de un médico famoso, que daba un poco vuelta el argumento moral sobre la homosexualidad. La homosexualidad estaba en parte fundada en que el hombre y la mujer no estaban bien diferenciados al comienzo de la formación del

óvulo. En efecto, es así. Entonces cuando nacían como género, cuando nacían como hombre o como mujer, siempre había restos del otro sexo en el que triunfaba. ¿Y por qué podían entonces volverse importantes los que de alguna forma no se reflejaban biológicamente? Habían fracasado en su tendencia a imponerse, por la educación y a veces por falta de algunas hormonas. La educación familiar, la educación en los colegios era absolutamente clave para imponer el género al sexo. Marañón decía que no se imponía el género al sexo. Para imponer el sexo al sexo, para imponer al hombre y su genitalidad el sentimiento debía tener, como ser viril, el afán de posesión, la agresividad, la dominación. Esas son las características del hombre según Marañón. Y el homosexual no era así, era

“La homosexualidad es una forma de funcionamiento de la sexualidad. No es una enfermedad. No es una perversión”, Sigmund Freud

el ser que a veces optaba por las características de la mujer en la cópula, ser penetrado, lo cual era someterse, era lo contrario a dominar, era una traición total al género. Freud fue mucho más allá. Desde 1913 a 1935, sobre todo en una verdaderamente dramática carta a una madre que le pregunta y qué hago, cómo trato, qué puedo hacer con la desgracia que a mi hijo le ha tocado en suerte, ser homosexual. La carta, vale la pena leerla, porque le dice: Bueno, sí, sé que no es una ventaja serlo, sé que va a traer inevitablemente problemas no sólo de conducta sino de autovaloración de sí mismo al muchacho. Pero es una detención en el desarrollo de la sexualidad. Es una forma de funcionamiento de la sexualidad. No es una enfermedad. No es una perversión. Hay que apechugar con ella. Pero no dice que no es algo transformable, está allí, es una

especie de destino. No es una enfermedad. Es el primero que lo afirma. Es otra manera de la función sexual.

En casi todas las culturas, en general, el juicio sobre la homosexualidad negativo. Excepto en los griegos, tomados por el movimiento gay en el mundo entero casi como bandera de que alguna civilización consideró normal ese comportamiento. No es del todo así por lo que yo he estudiado la penetración es clave, es lo típico del hombre. Entonces los griegos y los romanos admiten siempre y cuando haya penetración y juicio moral displicente sobre las relaciones entre los hombres. El condenado siempre es el que hace el papel de mujer y esto en los griegos también se da. Tal vez no con la claridad que hoy esperaríamos, no hay textos precisos. Pero los pocos que existen mencionan que es totalmente lícito para un señor dueño de esclavos penetrar a quien quiera, dominar a quien quiera haciéndole hacer lo que él quiera, hombre y mujer, siendo esclavo, pero lo otro no, es degradante. He llegado a la conclusión de que si hay horror al incesto, bienvenido sea por razones antropológicas, hay un horror muy similar a la homosexualidad. Claro, no tiene la misma envergadura obviamente, porque aquel horror está en todos y en todas las sociedades y culturas e impide que la población en general, casi la totalidad de la población, llegue al incesto, aunque tampoco es del todo así. En algunas culturas las relaciones entre hermanos pueden llegar y pudieron llegar a admitirse. Pero en el horror a la homosexualidad uno advierte algo similar. ¿Por qué? ¿Por qué nos inquieta tanto? ¿Porque de ahí el horror? Y porque está en todos presente. Inquieta al advertir siempre lo que para nosotros, cada uno, es como un riesgo, un peligro. Eso es también lo que dicen Freud y Marañón. Entre el heterosexual puro, el homosexual puro, no hay una diferencia absoluta, hay matices. Caramba, las amistades particulares, llamadas así en los colegios, son típicas de la

adolescencia. Las amistades particulares entre chicas, entre chicos, están en toda la literatura y están en los colegios, es la realidad absoluta. Y luego hay formas de la amistad entre hombres y mujeres que tienen ribetes de homosexualidad, sobre todo para un psicoanalista desconfiado. Es que un hombre puede ser seducido intelectualmente por otro. El carisma de los políticos, ¿qué es?, vamos, por favor, no tiene nada que ver con eso. En segundo lugar, pienso que el horror proviene de que todavía somos una sociedad dominada por la visión de lo patriarcal. Les repito, la homosexualidad masculina particularmente es una traición a todos los valores de la virilidad, al afán de dominación, a la agresividad.

Y —desde el punto de vista dominante, no desde el mío— en relación a la sociedad burguesa y a la sociedad en general, el homosexual es un negador de la familia, de la procreación, sobre todo de la familia, no sirve para nada a la especie, la niega. Reflexiono en esto. El homosexual, el onanista y el placer por el placer mismo, o sea el matrimonio hombre y mujer que han disociado, y eso en la sociedad actual es permanente, placer y procreación, tiene mucho en común. Los tres apuestan al placer por el placer, lo cual no quiere decir que no formen familia y no quieran formarla como los homosexuales hoy en día, pero apuestan a eso. Lo cual es un típico dato de la cultura hedonista que estamos viviendo. Yo creo en todas estas cosas. Es decir, creo en la capacidad y en la legitimidad del placer por él mismo y en el no asociarlo a la procreación. Y controlarlo, bueno, por favor, sería realmente extrañísimo que un hombre del siglo XX, no del XIX, como soy no haya considerado la posibilidad de controlar la natalidad. Lo hemos hecho, lo han hecho, estoy absolutamente seguro. El homosexual no necesita controlar la natalidad, hace algo más grave, la niega. No es el fundador de la familia, de él la especie no sale bien librada. Ese vínculo entre estas transgresiones existe

y habla de nuestra sociedad, que bien o mal es la mía. No debo estar totalmente seguro de que sea la sociedad y lo que nos conviene como especie, pero es mi cultura, son los valores de mi cultura, de lo que sí debo estar seguro es de que no debo imponer los valores de mi cultura. Porque ese sí es un valor de mi cultura; no imponer los valores y dejar librado todo a la razón y a la creatividad del educando, no dar recetas.

PARTICIPANTE: ¿Lo que se constituyó como neomaltusianismo en Europa a comienzos del siglo XX e hizo suyas varias ideologías y concepciones socialistas, llegó a Uruguay con sus propuestas, entre ellas la huelga de vientres?

Prof. JOSÉ P. BARRÁN: Sí, llegó. Particularmente los anarquistas eran quienes más la proponían, recordando que la huelga de vientres está también vinculada a la conscripción de los jóvenes para los ejércitos en la preguerra de 1914 y luego en la primera guerra mundial. Aquí no se practicaba la huelga de vientres, pero el control de la natalidad es temprano. Uruguay es uno de los países que más controló la natalidad en el siglo XX, ya desde 1910 las estadísticas lo prueban y ni qué decir del XX en adelante. Su población crece muchísimo menos que la México, Brasil, Argentina, países muy católicos. Uruguay fue tempranamente laicizado, hasta su legislación lo revela. En 2007 se cumplen 100 años de la primera ley de divorcio, de divorcio ininterrumpido. La ley siempre estuvo vigente, y fue de las que más avanzó; los divorcios fueron siempre a más, en el sentido plazos cada vez menores, de causas infinitas, al grado que la mujer –ese ser a quien se consideraba con puerilidad mental– se podía divorciar desde 1913 por su sola voluntad.

PARTICIPANTE: Tengo entendido que en la década de 1930 se despenalizó el aborto en Uruguay. No entendí qué ocurrió y qué marco político se tomó esa decisión.

Prof. JOSÉ P. BARRÁN: No sé si no fue obra exclusiva de Irureta Goyena, el autor del Código Penal de 1934 quien lo despenalizó en efecto. También influyeron algunas opiniones médicas, particularmente de ginecólogos –vamos a usar su léxico– que veían cómo llegaban de estropeadas las mujeres a los hospitales, las exhibían después de haberse practicado sus abortos, a veces ellas mismas o con gente inexperta. Esto sería una motivación más moderna. Irureta Goyena, admirador del Código Rocco de Mussolini, era sin embargo un anticlerical furibundo, lo cual también es una originalidad de Uruguay. La derecha podía ser católica o no en Uruguay. En Argentina era inevitable que fuera católica, buena parte de la izquierda también. Pero en el Uruguay no, había una derecha liberal anticlerical, lo cual prueba hasta dónde caló hondo el anticlericalismo. Irureta Goyena sostenía que un feto cuando estaba en el vientre de la madre no era una persona jurídica. Para ser una persona jurídica había que nacer y sostenía también que la madre era legítimamente dueña de su cuerpo. Era asombroso, dicho esto por un penalista de la envergadura de Irureta Goyena, partidario del Código Rocco italiano, del período fascista y muy respetado por las clases altas. Era el emisario de las clases altas en el Uruguay de Gabriel Terra, pero Terra es más complejo que un gobernante de derecha. Pero eso duró poco, solo hasta 1938.

PARTICIPANTE: ¿Qué piensa acerca de las formas de control en el ámbito de la enseñanza que han imposibilitado que la educación sexual se desarrollara hasta ahora de un modo sistemático? Teniendo en cuenta la complejidad que le da el mismo transcurso del tiempo y todas las vicisitudes y modificaciones, ¿hay algo instaurado, o algo que usted entienda como estructural, o acontecimientos habituales que sean formas de control y que de algún modo obstaculizan la incorporación de la educación sexual en el sistema educativo formal?

Prof. JOSÉ P. BARRÁN: Sí, claro, en los últimos años algo se intentó. Me acuerdo que hubo algunas charlas para que las escuelas y liceos dieran educación sexual. Luego algún Codicen anterior, me parece que fue el de Germán Rama, dejó de lado este problema. Hay que pensar que ningún gobierno se juega por esta temática de índole pedagógica, que roza además la moral dominante, perdés votos, no tiene sentido. Hay algunos problemas que se sienten más urgentes. Más vale que presentes una plataforma política social y económica, calás más hondo en la sociedad, llegás a más. No se divide tanto, en función de alternativas morales, de moral, de ética, que en última instancia son más secundarias. Hay en el momento actual una fracción dominante del partido dominante, que supongo que es el mayoritario, el Frente Amplio, que opina de una manera sobre el aborto y otra fracción de ese mismo partido político, encabezada nada menos que por el Presidente de la República que opina diametralmente opuesto. Si adoptás ese criterio en el frente minoritario se corre riesgo también de oponerse a sectores de la opinión pública que pueden apoyarte en algún instante, católicos por ejemplo. ¿Por qué jugarse por esto y no por otras cosas que parecen más decisivas? Esto no sé si interesa a la sociedad en su conjunto. La sociedad ya ha ido más allá que lo que ustedes digan, estoy casi seguro. Esto no es para disculpar la inacción, es para tratar de explicarla.

PARTICIPANTE: Usted hizo referencia a un cambio en la forma de ver el goce femenino entre el siglo XVIII y XIX. ¿Qué acontecimientos históricos, o en el pensamiento de esa época, condicionan este cambio que a la luz de lo que tenemos hoy parecería un retroceso?

Prof. JOSÉ P. BARRÁN: Hablé de una consideración del cuerpo femenino y el masculino y la diferenciación entre el siglo XIX y buena parte del XX y el XX tardío que sería nuestra época. Hice referencia,

por ejemplo, a lo evidente que es hoy en día la tendencia a la igualdad de los sexos. Miro este auditorio y verdaderamente diría que se ha logrado más que en parte, porque si hay tantas mujeres en la enseñanza, claro, en la época de Varela también era así, sólo en educación primaria, que está siempre vinculada la maestra a la imagen de la madre. Esa equiparación de los sexos influye en la consideración del saber médico, como ha influido también el peso del grupo de homosexuales, del movimiento *gay* de los Estados Unidos. Aquí también existe, pero allá lograron que la asociación de psicólogos, de psicoanalistas votara por mayoría que la homosexualidad no era una enfermedad. También creo que influye aquello de que la sociedad actual es una sociedad que ha apostado al consumo y la otra había apostado a la producción. Eso me parece bastante relevante como distinción entre los dos, implica una diferenciación, también, en relación a la valoración del placer.

Depende mucho de los sectores sociales pero también a las épocas. La diferenciación es muy grande. En el siglo pasado en la mayoría de los sectores sociales, no tanto en los populares, una joven de 16 años embarazada era una cosa si estaba casada porque más o menos pasaba. Los médicos en el novecientos criticaban los casamientos tempranos, de 16, 18 años. El hombre a los 14 se podía casar porque la ley lo permitía, la mujer a los 12. ¿Por qué? Porque estos cuerpos adolescentes no estaban preparados para la procreación, iban a generarse problemas a sí mismos y a sus hijos, que iban a ser siempre prematuros, lo cual no es cierto desde el punto de vista científico. Pero eran cuerpos que tendían al debilitamiento. Hoy el prejuicio varió, dependerá del lugar, si es en el interior muy profundo, o en las ciudades. El prejuicio ante la embarazada de 16 casada prácticamente no existe, en todo caso existe porque uno se pregunta cómo los va a mantener. Pero no el juicio, y menos aún el juicio sobre su debilidad física.

Historia de la educación sexual en Uruguay. Dialogando con los actores



**Dr. Andrés Flores Colombino¹,
Dr. Gastón Boero²,
y Hno. José Luis Urrutia³**
Coordinación: Yannine Benitez

Dr. ANDRÉS FLORES COLOMBINO: Hace mucho tiempo trabajamos en esto, luchando como decía una sexóloga, una educadora sexual guatemalteca, que afirmaba que los educadores sexuales son campeones en el empecinamiento y en la frustración. Al día siguiente de la frustración ya estamos actuando empecinadamente. Que finalmente contemos un programa que tenga la declaratoria de interés nacional y que, por lo tanto, integre las políticas de Estado es, gratificante. A quienes representamos a Uruguay mediante organizaciones científicas, siempre nos hizo sentir muy mal decir que en Uruguay hubo un programa que se preparó durante ocho años, pero que se suspendió de un plumazo, por alguna razón que no podíamos explicar muy bien. Justamente quiero relatar algunas de las experiencias que viví, que explican ciertas cosas que pasaron a nivel de la educación sexual. Me recibí de médico en 1969 y el primer Congreso Argentino de Sexología fue uno de los primeros en que participé. Me recibí, seguí el posgrado de psiquiatría y cuando me tocó hacer la policlínica en el Hospital de Clínicas venían pacientes derivados de todas las demás policlínicas con impotencia sexual. O sea que como aparentemente no tenían nada debía ser psíquico y los mandaban a la policlínica psiquiátrica. No podíamos hacer absolutamente nada, no teníamos Viagra, ni Sildenafil, ni nada de eso. Pero era un tema que figuraba entre los problemas o las patologías que la psiquiatría tenía que atender.

1. Médico psiquiatra, investigador, escritor, presidente de la Sociedad Uruguaya de Sexología.

2. Médico, especialista en ginecología, escritor.

3. Hno Marista, maestro, especialista en educación

Entonces le pedí al entonces profesor titular de la Cátedra, Fortunato Ramírez, que me permitiera hacer la monografía final del posgrado de psiquiatría sobre impotencia sexual. Eso me llevó a estudiar todo lo que era sexualidad, lo que no me enseñaron en la Facultad de Medicina comencé a estudiar sistemáticamente. Como soy medio obsesivo, redefiní prácticamente todas las palabras que utilicé. Así surgió mi primer libro que una editorial de Buenos Aires publicó en el 1978. Cuando empecé a estudiar y ver lo poco que sabía, me interesé cada vez más. Al poco tiempo me casé, en únicas nupcias. En aquel entonces recibimos unas charlas prematrimoniales en la iglesia de Punta Carretas, ahí a la vuelta de donde vivía el Hno. José Luis Urrutia. Entonces un médico –que sin ninguna duda no estaba muy actualizado– nos hizo muy bien 10 o 12 chistes, pero no nos dijo nada. Nos reímos y pasamos bárbaro, pero de sexualidad no hablamos. A mí se me ocurrió acercarme al cura párroco y decirle que estaba escribiendo una monografía del posgrado en psiquiatría, algo de sexualidad y le pregunté si me permitirían dar las charlas prematrimoniales. A la primera tuve una denuncia. Había hecho la apología de las relaciones prematrimoniales. Después, gracias a eso vino un equipo del Movimiento Familiar Cristiano a escuchar mi charla, me esmeré un poco más. Quedaron convencidos de que para combatir el embarazo indeseado, el aborto y miles de problemas, había que utilizar bien los métodos anticonceptivos. Yo lo dije así, en general, no especificqué si me refería al método natural o artificial. En esa época la Iglesia todavía no había sacado una declaración en contra de la píldora, entonces di charlas para todo el equipo nacional del Movimiento Familiar Cristiano. Tras esas charlas me invitaron comunidades judías, protestantes, laicas, colegios laicos, colegios religiosos, en Montevideo, en el interior. Me recorrí los 19 departamentos y Marta, mi esposa, me acompañaba. Aún embarazada ella siempre iba con su panza.

Hasta que un día le dije, bueno, mirá, es mucho sacrificio para vos, dejame ir solo. Fue cuando me sugirió que enseñara en Montevideo para no tener que viajar tanto. En ese momento, en 1976, con un grupo de unas 20 personas habíamos reflatado la Sociedad Uruguaya de Sexología (creada en 1964, pero que tras un corto período dejó de funcionar). Teníamos una reunión científica por semana en la Facultad de Medicina y en el Hospital de Clínicas. No sabíamos nada, pero íbamos a intercambiar nuestra ignorancia. Recuerdo que una vez cuatro varones hablamos sobre la homosexualidad cuando uno de los profesores de ginecología pidió la palabra y nos dijo: si yo no los conociera bien diría que ustedes son homosexuales, porque están hablando muy bien de los ellos.

En esa época habían muchos prejuicios y errores. Me acuerdo que una vez invitamos a un profesor que nos dijo: Como ustedes bien saben, la esquizofrenia se origina en la masturbación. Y todos saltamos, no. Él era un profesor y después fue director de un instituto que después fue Universidad. El hecho es que había muchos errores. Teníamos que luchar contra muchas cosas como esas, y después empezaron a llamarnos de los medios de prensa.

Les voy a contar cómo fue. Tenía la radio prendida cuando escuché que una mujer hablaba de la tenista René Richards –quien había venido a Uruguay de paseo– y decía que era transexual, se había operado, que era varón y ahora mujer. En esa persona dijo: “pobre mujer, no sabe qué es, pobre hombre, qué será lo que será, la verdad es que a mí me angustia, yo me preocupo”. Dijo un montón de cosas que demostraban que no entendía absolutamente nada de lo que estaba hablando. Entonces al terminar de hacer los domicilios del Casmu como médico psiquiatra, llegué a casa y llamé a Radio Carve, por primera vez llamaba a un medio de prensa. Me atendió Antonio

Zeti y me preguntó quién era. Contesté que era el Dr. Flores Colombino, un estudiante de psiquiatría y aclaré que lo que estaban diciendo no era correcto. ¿Y qué es lo correcto?, indagó. Y mire, es un trastorno de la identidad para lo que está indicada la operación, se sigue todo un protocolo. Y si la persona ahora está muy bien, muy feliz, entonces ¿por qué hablar de que está angustiada, y que está exhibiéndose por todo el mundo? ¿De qué nos habla esta buena señora por la radio? Entonces, le mando inmediatamente a un periodista, me contestó. Me lo mandó a Jorge Burel, que tendría unos 19 años. Después de esa entrevista estuve en radio Carve durante un tiempo. Les cuento otra anécdota. La periodista María Rosa Atella me hacía entrevistas en el programa *Música sin límites*. Transcurrieron como seis meses hasta que un día el Presidente de la República —que era civil aunque estábamos en dictadura— la llamó por teléfono y le dijo cómo era que ella exponía a la luz pública las intimidaciones del lecho. Me contó lo sucedido y me dijo que la directiva había resuelto pasar el programa nuevamente todos los días. O sea que hubo ciertos foquitos de resistencia aún durante la dictadura.

Empecé a dar clases en la Universidad Católica en el año 1982. El primer grupo tuvo 92 alumnos, entre ellos algunos varones salvaban el honor masculino, pero la mayoría eran mujeres, como siempre, en los cursos de sexología. En clase iba abriendo los libros y leía, como decía fulano, como decía zutano, tal cosa. Grabábamos todo y luego Marta me lo desgrabó para que yo preparara el material de estudio para mis alumnos. Cuando volvió la democracia en 1985 me contacté con una editorial y acordamos publicar fascículos.

Nunca me exigieron que hiciera alguna referencia al catolicismo, o al fondo religioso. Tengo un estudio acerca de lo que opinan todas las religiones sobre cada uno de, por

lo menos, 25 temas de la sexualidad. O sea que religión y sexualidad es un tema difícil en mi curso, porque hay que saber qué dicen los judíos ortodoxos, qué dicen los reformistas, qué dicen los moderados. Y también entre los católicos qué dicen las diferentes líneas, porque siempre hay una derecha, una izquierda y un centro.

Un año después la editorial me dijo que no podían publicar mi material. Otra imprenta lo hizo. Publicó el tomo I, el II y después ninguno más. Gran desesperación para mí, porque tenía 11 tomos. Con mucho esfuerzo al final publiqué 12 tomos. Cuando se publicó último, *El futuro de la sexualidad*, recibí el premio anual de literatura de 1991. Fue el primer libro sobre sexualidad que el Ministerio de Educación y Cultura premió.

Con este material enseñamos en la Universidad Católica, en el Instituto Superior de Estudios de Psicología, después en el Instituto Uruguayo de Capacitación Sexológica y naturalmente siempre colaboramos con todos los grupos de la Sociedad Uruguaya de Sexología —de la cual en este momento soy el presidente— y de SESEX, otra sociedad de la cual soy miembro de honor. Lo que trato de hacer entre los sexólogos es, fundamentalmente, promover que estudien.

Otra cosa que quiero contarles. En 1980 tuvimos el primer Congreso uruguayo de sexología y las 6tas. Jornadas Latinoamericanas de Sexología en el Palacio Municipal. Ahí creamos la Flasex, la Federación Latinoamericana de Sexología, y me tocó en suerte presidir la Asamblea. Luego redacté el acta fundacional, los primeros estatutos y se creó una secretaría permanente con sede en Montevideo. Creamos un centro de documentación que tiene aproximadamente 13.800 títulos. Está todo indizado, tematicado y publicado por catálogo. En los últimos 10 años, se me ocurrió hacer catálogos

con los emails de los autores, cada trabajo con el email del autor. ¿Quieren un libro o un trabajo? Le mandan el email, le piden el libro, o le dicen donde se vende, cómo se puede conseguir, o que se lo regalen.

Promover el estudio, la investigación, la profundización de los temas fue mi preocupación durante todo este tiempo y para eso se fueron creando los instrumentos. En el año 1995, se suspendió el programa de educación sexual, de triste memoria; sin embargo es un hito de la lucha y además una demostración de cómo la intolerancia, la ignorancia y por qué no decirlo, los prejuicios, pueden predominar. En aquel momento cuando se suspendió yo me enteré por un semanario de algunas de las razones. ¿Y qué decían?, que en el tema había un material sobre homosexualidad con lo que no se estaba de acuerdo y por lo tanto se había suprimido el programa.

En ese momento era Presidente de la Sociedad Uruguaya de Sexología y en uso de mis atribuciones pedí una entrevista formal con el doctor José Claudio Williman, pero me la negó. En el 1999, cuatro años después, en un periódico me hicieron una entrevista y me preguntaron por qué razón se suspendió el programa y por qué, por unanimidad, los integrantes de la enseñanza decidieron eliminar de un plumazo el programa de educación sexual que hacía siete años se venía preparando. Inmediatamente recibí una nota del Dr. Williman que todavía era vicepresidente del Codicen, donde me decía: Usted está mal informado, ninguno de nosotros quiso eliminar ese programa. La verdad es que no estamos de acuerdo con algunas cosas pero nada más. Lo llamé por teléfono, me atendió inmediatamente. Fui a entrevistarme con él, me entregó la carta que él había enviado a Rama que decía: yo no puedo estar de acuerdo con el contenido, ni la sociedad uruguaya puede estar de acuerdo con el contenido porque el trato que se le da a la homosexualidad es

un trato igualitario a la heterosexualidad. Y evidentemente nosotros sabemos que eso se trata de una enfermedad. Entonces es evidente que hubo una intervención directa Dr. Williman. Yo le dije, pero usted no estaba de acuerdo. Sí, no estaba de acuerdo pero el culpable de todo es Rama. Fue Rama quien dijo no quiero un frente más, porque estaba con la reforma de la enseñanza y lo eliminó de un plumazo.

Dr. GASTÓN BOERO: Yo voy a El Espectador, como ustedes saben. También en El Espectador estuvo el Dr. Williman. Una mañana él bajaba la escalera y se encontró conmigo que llegaba a la radio, no lo conocía, pero me dijo que quería hablar conmigo y le dije que no quería hablar con él. Entonces me dice, usted está equivocado, porque está diciendo por ahí que yo soy el responsable que se haya terminado ese curso de educación sexual. Efectivamente doctor eso lo pienso. Pero yo no fui, le voy a dar una carta. Bueno, si usted me va a dar una carta para explicarme eso no vale la pena porque si no fue usted, fue cómplice. Y se acabó la conversación.

Prof. ANDRÉS F. COLOMBINO: Cuando Rama suprime no era Rama, era todo el Consejo Directivo Central, nadie se opuso, por lo menos alguien tendría que haber dicho me opongo. Pero bueno, estas son las peripecias. Estas son las luchas.

Les voy a contar una anécdota. Un alumno que es profesor de gimnasia en un colegio, un día que llovía decidió hacer una actividad con sus alumnos. Se sentaron en un salón y uno de los muchachos le preguntó: ¿qué es la masturbación? Estaban en 5º, 6º año de escuela y él, como sabía que los padres de ese colegio eran muy conservadores, le contestó: ¿Por qué no le preguntan a sus padres? Al día siguiente dos padres concurrieron al colegio para pedir la expulsión inmediata de ese degenerado profesor de educación física que le había indicado

hablar de suciedades con los padres. Por un lado hay un reclamo de que la familia es la única responsable. Por otro lado, cuando se refiere a la familia no se puede.

Tiro acá estas líneas porque es evidente que este programa seguramente tendrá resistencias. Culmino con dos cosas. En lo personal, pero también en la sociedad que integro, que es la Sociedad Uruguaya de Sexología, donde soy miembro del consejo asesor y presidente de la Federación Latinoamericana de Sexología y Educación Sexual, le damos el apoyo moral, académico y político a todo el programa de educación sexual que orienta la Comisión Nacional de Educación Sexual, presidida por Stella Cerruti. Este programa no es sólo de Stella Cerruti ni es solamente del Codicen, ni siquiera es de este gobierno. Este programa es de toda la gente. Y toda la gente tiene que salir a defenderlo porque lo van a atacar. Nosotros nos comprometemos, como sociedad, a contestar cada uno de los cuestionamientos que se vayan a hacer. Vamos a estar todos juntos, desde todas las sociedades científicas y académicas, porque esta es una actividad política.

¿Saben que no hay educación sexual en ningún país si no está unida con la actividad política? Es decir con la actividad política del ejercicio efectivo de la ciudadanía. Si como educadores no somos capaces de construir la ciudadanía de la gente, la gente no ejerce la ciudadanía. Como bien dijo el profesor, García Méndez, ese diputado argentino, quien nos habló el primer día, están los derechos del hombre y del ciudadano. Sí, todos somos hombres y mujeres, pero no todos somos ciudadanos. Porque en la medida que no tengamos los instrumentos para ejercitar nuestros derechos y para asumir nuestras obligaciones como ciudadanos no tenemos ciudadanía. Más de la mitad de este país carece de ciudadanía. Y nosotros, no solo a través del programa de educación sexual, pero sí va a ser un

lugar de reflexión muy importante para que eso sea posible y para que crezcamos en democracia, como decía Stella Cerruti, que crezcamos en tolerancia y en libertad.

Hno. JOSÉ L. URRUTIA: Haré un plan-teo desde el punto de vista pedagógico. Yo soy hermano marista, he dedicado toda mi vida a la educación, soy maestro y me especialicé después en acompañamiento y en planificación de trabajo con adolescentes y jóvenes. Pero desde los 19 años estoy trabajando en la educación.

Haré una muy breve historia y luego, intentaré compartir un cierto análisis que hacemos de la realidad hoy y daré algunas pistas. Nada de eso exhaustivo.

Una breve visión de la historia de un proceso. Hay parte que me corresponde en principio a mí, como planteó el Dr. Flores Colombino, siempre hay una parte que es personal en todas estas cosas. Siendo yo maestro de 6° en Pando tenía una preocupación embrionaria, de todo esto. Desde el año 1965 al 1969 comencé un trabajo con los chicos de 6°. Era un colegio solamente de varones, los colegios religiosos en esa época eran de varones o de mujeres, no teníamos colegios mixtos, y empecé los primeros grupos juveniles mixtos. Teníamos Primaria solamente, trabajábamos con la gente del liceo, ex alumnos, y otras chicas y chicos que venían sin haber pasado por el colegio. Del año 1971 al 1973 empezamos un trabajo relativamente sistemático en el colegio de Durazno a nivel de Secundaria.

Donde comienza realmente nuestro trabajo es con un proyecto estructurado con sus evaluaciones y adecuaciones periódicas en el colegio Zorrilla de San Martín, en Punta Carretas.

Allí ponía un titulito, “Abriendo horizontes, 1978”, y por esa fecha y más tarde, hacia 1980, tuvimos dos problemas serios con las

autoridades del momento, con un diario que sus editoriales nos atacaba muchísimo. Eso llegó a ser tratado en el Consejo de Estado, en el Estado Mayor Conjunto (Esmaco), los chicos tuvieron que ir a declarar, clases enteras. Nosotros todos fuimos a juicio. En ese momento nos acercamos mucho, y sentimos el apoyo de la Sociedad Uruguaya de Sexología. Y comenzamos a integrarnos con otros colegios en un trabajo más en red. Comenzamos el proyecto “Abriendo fronteras” y desde ese momento trabajamos en el oficio catequístico (donde se preparan los catequistas en la parte de formación de adolescentes y jóvenes). Y desde el equipo arquidiocesano de colegios –que coordina todos los colegios católicos de Montevideo– comenzamos a hacer cursos de formación de agentes en educación sexual. Hasta que en el año 1988-1989, a pedido de los

“La persona humana es vínculo, es sexuada y plantea una determinada antropología. Es cuerpo, psiquismo e interioridad y está inmersa en una cultura”

obispos, hicimos entre todos los colegios que teníamos alguna experiencia, la coordinación de orientaciones consensuadas, que siguen siendo referencia para muchos colegios del sistema católico. Hicimos aportes en la elaboración del proyecto del sistema público en la década del noventa, al cual se ha hecho referencia varias veces, gracias a la Dra. Stella Cerruti que en aquel momento me invitó varias veces, incluso participé del taller primero como alumno.

Documento de aporte de Audec que hicimos en la administración pasada, donde UTU había presentado al sistema nacional de educación un proyecto de educación sexual que quiso salir y no tuvo suerte. Pero nosotros presentamos un documento de aporte. Esto sería más o menos lo que puedo relatar

como historia. Hemos preparado materiales, pero siempre en el campo del aterrizaje en la sexualidad. Seguimos haciendo cursos por toda Uruguay de formación de agentes pastorales y de agentes para la educación sexual y la educación en el amor, que fue la marca que le pusimos durante un buen tiempo y todavía se sigue llamando así.

Me quiero situar en el momento que estamos viviendo. Y, mirando desde el hoy sentimos que el marco teórico con el que nos manejamos sigue siendo tan válido como al principio; éste implica una determinada antropología como base de nuestro proyecto. Y confirmamos nuestro marco teórico como una propuesta holística. Intentamos hacer una formación, un acompañamiento, con un gran respeto a las opciones que se vayan tomando, pero también con un planteo educativo, es decir, un conjunto de experiencias que ayuden a que cada uno pueda ir tomando sus propias decisiones. Pero una propuesta que tome a toda la persona en su conjunto. De acuerdo a esto, la persona humana es vínculo, es sexuada y entonces plantea una determinada antropología. Una persona humana que es cuerpo, que es psiquismo y que es interioridad y que está inmersa en una cultura.

Es importante aclarar qué queremos decir. Con cuerpo es evidente que estamos expresando algo que no necesita mayor explicación. Pero este es un modo de representar al hombre, uno de los tantos. Siento por ejemplo que el proyecto que ustedes están trabajando, con otras palabras más o menos, está encuadrado en el mismo planteo. En el psiquismo nosotros ponemos toda la parte de la inteligencia y de la afectividad sobre todo en relación a la sexualidad, y a los sentimientos. Creemos que el cuerpo y el psiquismo lo participamos con los animales superiores, lo cual nos hace hermanos de ellos. Si ustedes tienen un perro en su casa saben que sus sentimientos se expresan con la misma fuerza casi, que los nuestros.

A veces decimos, lo único que le falta es hablar. Pero hay una realidad que es propia del hombre, que es la capacidad de decidir la vida. La capacidad de decidir qué quiere hacer con su vida, decidir cómo proyectarla, qué sentido darle. Esa dimensión es la que llamamos la interioridad del hombre. No es necesariamente un planteo religioso, ahí no hay ningún planteo religioso explícito. Sí hacemos algún anuncio para aquellos que crean, porque los colegios católicos son católicos, tienen ese nombre. Tenemos más o menos el mismo público que el sistema nacional de educación, quizás a veces más complicado porque hay gente que viene con otro tipo de interés.

La persona humana es vínculo, es sexuada, y tiene el cuerpo, el placer como lo propio del vínculo, con un verbo que trata de expresarlo, “te deseo”, y como una dimensión que queremos trabajar. La dimensión del psiquismo donde ponemos que lo propio del vínculo, de lo sexual, es la ternura, es el sentimiento y lo expresamos con un verbo, “te quiero”. Y la dimensión de la interioridad donde nosotros lo ponemos como una opción, como parte del proyecto de vida de una persona, como algo que se trabaja, que hay que construir, como una posibilidad que el hombre tiene, pero que también implica una decisión, abarca lo del amor, “te amo”. Y en cuanto al contexto sociocultural, entendemos la valoración que se hace del sexo, de la ubicación que se le da al varón y a la mujer y los roles que se le hacen jugar. Si nosotros no hubiéramos nacido en la generación que nacimos, posiblemente casi todos ustedes no se pensarían como se están pensando, lo mismo si hubiéramos nacido en otra cultura. Quiere decir que el contexto sociocultural, como decía Ortega y Gasset, soy yo y mis circunstancias, es importantísimo. Por eso todo el trabajo que podamos hacer en la línea en que hablaba Flores Colombino, ser luchadores en la sociedad por un cambio, es una de las tareas que están implícitas en un trabajo sobre la sexualidad.

El verbo ahí es te reconozco, y de allí el lugar que le doy, a la sexualidad y sobre todo como vínculo con la otra o el otro. Definido ese marco nos planteamos, desde ahí, la educación afectivo-sexual, los objetivos, las grandes líneas. Y en la parte corporal el objetivo es que se integre, se acepte, se valore el cuerpo y el placer como positivo. Y destrabar los mitos, los tabúes, los rechazos que por la educación, por la cultura, por los problemas personales de cada uno se instalan. Tenemos el placer como un valor y como un componente básico fundante sin el cual no podríamos hablar de las otras cosas, de la sexualidad.

En la dimensión del psiquismo trabajamos los sentimientos y emociones, algo que recién está entrando lentamente en los sistemas educativos, toda la dimensión de los

“Tenemos el placer como un valor y como un componente básico, fundante, sin el cual no podríamos hablar de las otras cosas, de la sexualidad”

sentimientos y de las emociones. También maneja la publicidad, por ejemplo, donde hasta hace poco teníamos un aviso de cigarrillos que apelaba a nuestros sentimientos, emociones y después nos ponía un mensaje intelectual abajo que decía: Fumar es perjudicial para la salud. Es decir, el mensaje de tipo teórico que muchas veces nosotros utilizamos en la educación. De alguna manera tomamos a la otra persona como si fuera una computadora y ponemos ahí todos los programas que se nos ocurren y creemos que eso le va a cambiar la vida, o que por eso sabrá más. Si una persona no logra entrar a su mundo de sentimientos y emociones, a lo real de su vida, y ahí sí pone la inteligencia para iluminar eso que es la vida, la inteligencia para darle contenido con el cual trabajar, no tiene la vida. Por

eso decimos liberar sentimientos. Una cosa que trabajamos es poder darle nombre, les damos listas, hacemos trabajos para poder explicar qué les pasa en el mundo de los sentimientos, sin darles ninguna categoría moral porque los sentimientos son espontáneos, y lo importante es lo que hagamos con ellos, después capaz que sí, tiene que pasar la ética. Aceptar los sentimientos, conocerlos, valorarlos. Y también curar los sentimientos y emociones que tenemos heridos. Quiere decir que si bien no hacemos terapia, lo que estamos haciendo también es un trabajo terapéutico.

La dimensión de la interioridad, todo un trabajo sobre sí mismo, el encuentro consigo mismo, formar para que sean capaces de entrar en sí mismos y poder encontrarse con lo que son, la aceptación y la valoración de lo que son, todo el problema de la autoestima como uno de los problemas básicos, de tal modo que muchas veces, les repetimos, el amor que yo puedo dar es proporcional al amor que yo me doy a mí mismo. Lo cual nos moviliza a todos los educadores.

En relación al otro, todo lo que tiene que ver con el respeto y la responsabilidad. Y después la capacidad de comunicarse y la creatividad. Es decir, la persona que se destraba de la dimensión corporal, en la dimensión psíquica encuentra un sentido a la sexualidad, que es todo eso. Soy sexuado desde mi última célula hasta mi manera de pensar y de sentir el mundo y de relacionarme, sobre todo eso gira la educación sexual. Cuando uno ha logrado cómo ubicar todas esas dimensiones, la capacidad de comunicarse es muchísimo mayor, se llega a relaciones de calidad. Además la persona comienza a ser creativa, a poder desarrollar todas las posibilidades que tiene. Ustedes se encontrarán muchas veces con personas que están trancadas, por ejemplo, físicamente en su aceptación del cuerpo, de la aceptación del placer, y van a ver cómo esa persona no solamente está

trancada en eso, se tranca como persona en sus posibilidades. Lo mismo que los sentimientos y al igual de quien no tiene ningún proyecto de vida, que no sabe adónde va, ni qué quiere. Respecto al contexto socio-cultural, en primer lugar desde una postura de crítica, de lucha contra los mitos, contra los estereotipos, es decir las cosas armadas. Las mujeres son así, los varones son así. Y un cambio, es decir, estamos inventando nuevas formas de vínculo. Por eso habla de un compromiso que implica también un compromiso social y político. Creo que hay una canción, en realidad es un poema llevado a la canción, de Benedetti, “si te quiero es porque sos”, y después va ubicando una cantidad de dimensiones de la persona. Y al final dice, “porque sos pueblo te quiero, y en la calle codo a codo somos mucho más que dos”. Es decir, el amor es una forma de estar en el mundo, no es algo que esté en relación exclusivamente a la sexualidad. Muchísimas veces las canciones y los teleteatros nos presentan el amor como algo individualista. El amor es una manera de estar plantado en la vida, luego implica un compromiso social y político para que todas las personas puedan desarrollarse y puedan tener sus derechos y valores. En definitiva, la sexualidad, y lo reiteramos, es vínculo.

Mirando desde el hoy, con una lectura de la realidad desde nuestro marco teórico constatamos avances. Carta de ciudadanía de la sexualidad. Se puede hablar, se puede ver. Eso es algo que los que venimos de atrás sabemos que en aquel momento que tuvimos el problema nosotros como colegio, se nos prohibió, desde la Iglesia Católica, que se exhibieran los órganos femeninos o masculinos en los talleres.. Pero fueron esos arreglos que se hicieron con la dictadura en su momento.

Separación entre la relación sexual como vínculo que integra el placer compartido y la función reproductiva. Creo que fue uno de los grandes avances de este momento.

Pero el vínculo, sigo insistiendo, implica el placer compartido. Uno diría que una de las condiciones para vivir en pareja es que a uno le vaya bien en la cama también. Y como algo que aparece cada vez más claro, el respeto por las opciones y decisiones personales. Es decir, cada persona es protagonista de su propia vida, es el único dueño de su vida, nadie tiene derecho a meterse en la conciencia de otro, eso es una decisión de la persona. Y creo que eso es un valor que está hoy cada vez más fuerte y un valor del pueblo uruguayo. Tenemos ejemplos muy fuertes, en plena dictadura en 1980, con toda la propaganda en contra, el pueblo votó contra alguna constitución que se le quería imponer. Otros países como Chile todavía les quedan residuos de haber votado que sí. Acá, en silencio, y desde la familia, porque no había casi nada público, fuimos y dijimos que nuestras opciones y decisiones eran las nuestras. Eso es un valor que nosotros vemos en este momento.

El reconocimiento y respeto por las diferencias y por las minorías es toda una lucha. Quisiera hacer una distinción, cuando se dice la Iglesia generalmente nos referimos a la jerarquía, pero el Concilio Vaticano segundo, que es como la constitución de la Iglesia en este momento, señala que la Iglesia es un pueblo en el cual hay diferentes tareas, pero no hay unos que están arriba y otros que están abajo. Es decir que dentro de la Iglesia hay numerosos teólogos moralistas que no siguen esa doctrina oficial, no lo siguen los católicos en muchísimas cosas, sino pregunten respecto a los métodos anticonceptivos, o respecto a las relaciones sexuales antes del matrimonio y van verán que gente que se siente muy cristiana y muy comprometida no tiene estas cosas en cuenta. Tenemos experiencias universales de eso. Yo creo en una frase de Jesús que dice que la verdad los hará libres.

Luchas y avances en los derechos de la mujer. Es un lugar donde seguimos luchan-

do, donde todavía se necesitan muchos avances. Un conjunto de estadísticas de Carmen Beramendi, publicadas en un diario, mostraba todas las desigualdades que hay todavía entre los derechos del varón y los derechos de la mujer, incluso los roles. Allí aparecía incluso analizado desde los puestos de gobierno por qué las diferencias entre hombres y mujeres. Si en Uruguay hay más mujeres que varones, como en todos lados es porque las mujeres viven más —no porque nazcan más— hasta eso tiene el sexo débil, tendríamos que tener representantes por lo menos en igual proporción. Y después en los sueldos, en los cargos, hay un montón de lugares donde la mujer lucha en desigualdad. Y, evidentemente, donde no está la mujer es una dimensión donde no está completo el hombre. Tomo una frase de la Biblia, que dice, hagamos al hombre a imagen y semejanza. Y los hizo varón y mujer. Cualquier cosa que no tenga el varón y la mujer, política, social, empresarial, institucional, escolar, es algo que es anormal. Le falta una dimensión fundamental, nos necesitamos mutuamente. Esto, por lo que decíamos, y Mafalda también lo dice, acá la situación es insostenible y me pregunto hasta qué punto soy responsable de la misma. No colaboro a diario con la barbarie, creo que es hora de pasar a la acción y tratar de cambiar las cosas.

Valoración del significado e importancia del placer, que no es poco, todavía los datos que se manejan es que tenemos muchas mujeres que no llegan en su vida a un orgasmo y hasta mujeres que son totalmente frías, en una proporción bastante elevada, lo cual habla que la dimensión del placer es primero negada a la mujer, negada a la sociedad muchas veces, es como la parte sucia del matrimonio. Cuando Flores Colombino hacía referencia a alguien que definía la masturbación como una esquizofrenia, recordé que nosotros conseguimos las actas del Consejo de Estado donde analizaron nuestro proyecto de educación sexual, por

considerarlo importante. Y ahí uno de los participantes decía, porque era un material que nosotros habíamos publicado para trabajar con los chicos, y que habíamos logrado que los padres aceptaran, cosa que no era fácil. Cuando comenzamos la gente decía, ¡pero y cómo! ¿Entre chicos y chicas hablarán juntos de esas cosas? Tuvimos que convencer a los padres, haciendo camino con ellos y negociando. Esa carpeta había sido negociada. Pero hablaba de la relación sexual como una comunión entre las personas. Entonces alguien del Consejo de Estado decía cómo a una cosa tan excelsa como es la eucaristía, la comunión, la van a comparar con una cosa tan baja como eso de la relación sexual.

Presencia más activa del padre en la educación. Aparece el ying y el yang, porque en todas las cosas por muy malas que sean hay cosas buenas, y en todas las cosas buenas, por muy buenas que sean, hay cosas malas. Pero, además, la sociedad no es blanca ni negra, es gris. Entonces acá se habla de la presencia más activa del padre en la educación. Y cuando hablemos de los desafíos hablaremos de la orfandad, de muchos niños y adolescentes hoy por falta de presencia. Quiere decir que la cosa es matizada.

Valoración de la ternura en sus manifestaciones del varón como algo nuevo. Cuando uno ve a los jugadores de fútbol. Cuando uno ve, y yo veía el otro día a Héctor Florit que le daba un beso al vicepresidente, pensaba: Eso es educación sexual, es lo que se vive, no lo que se habla.

Crece la preocupación y la valoración y cuidado del cuerpo. Hasta los hombres ahora se preocupan mucho del cuerpo. Creo que es un valor de la juventud de ahora. Se reconoce y se valora el mundo de los sentimientos. En contraposición a todo eso que todavía seguimos teniendo en la educación y en el pensamiento de la mayoría de

nuestra población, de que lo fundamental es el mundo del pensamiento. Y, ¿entonces dónde está el mundo de los sentimientos, que es el verdadero, el que expresa la vida? Ahí estará después el razonamiento, la inteligencia, para poner luz e interpretar lo que quieren decir los sentimientos. Porque si no la razón está trabajando en el vacío. Y una cosa que hoy los jóvenes tienen cada vez con más fuerza es la expresión de los sentimientos. A veces la gente dice, bueno, van a bailar y le preguntás cuál es la letra, porque las letras parecen horribles, o son sin sentido, pero ellos no van por eso, van por lo que sienten. Nosotros, que somos educadores, sabemos el sentir que durante toda la semana cuando cruzan las puertas de nuestros institutos, los alumnos pasan por un filtro donde dejan la vida, que queda aparte. En los recreos que son muy cortos para ellos, le dan un poquitito de vida, y después generalmente las materias, y desde ahí que tenemos que ir pensando la educación sexual, como algo que se está haciendo continuamente desde cualquier lugar y no en algunos momentos especiales también. Todos estamos haciendo educación sexual todo el tiempo, por la manera como nos relacionamos, por los roles que hacemos cumplir al varón y a la mujer, por nuestra forma de tratar a unos y a otros, por la forma en que nos ven y cómo nos relacionamos.

La educación sexual se implementó en la mayoría de las instituciones de las iglesias. Cuando digo las iglesias hablo de las iglesias que en el lenguaje de entrecasa nosotros llamamos serias, no de las sectas. Ahí están los valdenses, los católicos, los luteranos y una gente que ha trabajado muchísimo son los metodistas, que tienen toda la parte deportiva, la Asociación Cristiana, trabajando muy bien, los pastores en el interior también y por todos lados. Y la educación sexual se integra al sistema oficial con gran apoyo social y gubernamental. Porque una de las cosas que he tratado toda

la vida es de tener oído. Y entonces de la manera en que uno se relaciona con gente de todo tipo, siente que es una demanda, que no es como en algún momento que decían, bueno, vaya a saber qué les meten en la cabeza, eso le corresponde a la familia. Pero la familia no lo asume y además hay que socializarlo, ojalá podamos trabajar familia-institución juntos.

Desafíos. Un desafío que toca lo social y lo político, es la pobreza extrema, la fragmentación social que ha provocado un quiebre de la vivencia de ciudadanía. Nosotros intentamos vivir valores que de alguna manera han entrado en crisis. Queremos ayudar a que esos valores crezcan en las personas y nos encontramos con tremendas dificultades. Y ustedes que están en el frente de batalla y muchos en ambientes difíciles, saben que esto es una realidad muy fuerte, desde los que viven bajo un solo techo, por llamarle un techo, y ahí están todos en una sola cama, o todos juntos, y ahí se tienen relaciones, y la niña que se desarrolla es violada. Un montón de situaciones que son muy duras y que por eso si formamos en el amor, debemos formar a gente que se comprometa con la realidad. Porque si no logramos cambiar la realidad, nosotros no vamos a hacer islas. La violencia familiar uno de los problemas más graves. Las instituciones feministas que van llevando incluso la cuenta de la cantidad de mujeres que pierden su vida debido a la violencia familiar. Pero imaginemos todos los niños y las niñas que nacen en medio de la violencia familiar, que muchas veces incluso es violencia sexual. Otras es más una violencia psicológica, generalmente reaccionamos muy fuerte frente a la violencia física, pero estamos mucho más afectados como familias en Uruguay por la violencia psicológica: Vos no servís para esto, sos un inútil, no vengas a ayudar aquí a la cocina, le decimos al chiquito, tú lo que agarras lo rompés. Pasa a veces con la mujer, que primero le dice al esposo es que no sirve

para hacer eso y lo echa y después lo va haciendo con cada hijo, después dice, yo no sé, si yo no estoy acá en la casa nos come la mugre, se viene todo abajo. Yo les digo, bueno, hagan un paro, ya después tendrán que pactar una nueva constitución familiar donde todos se hagan cargo de algo. Insisto que además de la violencia física hay, en mucho mayor grado, y capaz que nos toca a todos en parte y debemos tener cuidado, con la violencia psicológica, donde no reconocemos el valor de una persona, donde no le damos su lugar, donde le imponemos autoritariamente posturas, valores.

La sociedad de consumo, el neoliberalismo económico, la persona como objeto de uso, se usa y se tira. Es decir, las relaciones personales se están dando muchas veces así.

“Todos enseñamos educación sexual todo el tiempo, por la manera como nos relacionamos, por los roles que hacemos cumplir al varón y a la mujer”

Porque debemos pensar, contra qué debemos enfrentarnos y que tiene mucha fuerza y mucho dinero atrás. Enfrentamiento de situaciones y decisiones que desbordan la madurez del que se ve enfrentado a ellas. Es decir, las niñas, los niños, están enfrentando en este momento situaciones y decisiones, los adolescentes que pasan por encima de la madurez que tienen, desde los bombardeos que hace la televisión, muchos programas argentinos, teleteatros, Marcelo Tinelli que últimamente se está esmerando por ese camino. Se ven enfrentados a un montón de situaciones, la falta de control de los padres del uso de Internet, en el sentido de que la computadora tiene que estar en un lugar público de la familia y no como pasa, por lo menos, en determinados sectores de la sociedad donde cada uno tiene en su cuarto su televisor y su máquina, y

los padres no tienen el más mínimo control de lo que está pasando. Lo cual provoca desconcierto y precocidad. Es decir que la gente se larguen a hacer experiencias que no le resultan positivas porque no está preparada para eso. Hay que agrandar y competir como objeto sexual. Fíjense que hasta se tuvo que legislar ahora en algunos países que se debe tener un mínimo de peso para poder desfilarse como modelo, porque las anoréxicas eran el modelo, la Barbie, si tuviera que caminar se caería.

Sobre orientación de niñas y adolescentes. Vivencian su valor como mujeres distorsionadas y precozmente. La ausencia de los padres. Orfandad de los niños y adolescentes. Desborde de los padres. Dificultad en la puesta de límites. Baja tolerancia en la frustración en los hijos. Principio de placer, ver principio de realidad. Dificultad en hacerse cargo.

El principio de placer es por lo que se mueve el niño, ese es un planteo del psicoanálisis, qué es lo que me gusta y qué no me gusta. Y el principio de realidad es poder frustrarse para conseguir, posponer el placer para conseguir un placer mayor, es fundamental incluso para tener relaciones sexuales, porque uno tiene que acompañar al otro. Parte de que la mujer no llegue a culminar en un orgasmo, o en un momento muy placentero, es que el varón termina su proceso sexual sin esperarla. Y la dificultad en hacerse cargo es eso de que los padres les obvian todas las responsabilidades. Los que estamos en la educación lo sabemos, antes lo decía el maestro y el profesor y era sagrado, y ahora sin saber qué pasó, los padres vienen corriendo a ser abogados de los hijos. Y a quitarnos a los educadores, que somos los únicos que todavía seguimos poniendo límites, el derecho a hacerlo.

Caminos de búsqueda y respuestas. Y aquí hay una afirmación muy importante, más

allá de los tiempos especiales que son los talleres de educación sexual y las experiencias cotidianas son los grandes educadores que darán contenido o no a esos tiempos. Quiere decir que esto implica una revolución, comenzar con la educación sexual, porque implica que la institución donde se está desarrollando ese trabajo tiene que ser coherente en todo lo que está viviendo. La educación sexual es fundamentalmente el aire que respiramos, la familia, las instituciones, las asociaciones. Es como lo que vivo todos los días, por eso cultivo los vínculos, los roles compartidos entre varón y mujer, el respeto, la responsabilidad. Respeto y responsabilidad como cuidado propio y del otro, cultivo de la autoestima y del respeto al valor único de cada uno y cada una. Un sentido de vida, un proyecto de vida. Y fidelidad a los propios sueños. Cultivar los valores inespecíficos que son los valores básicos que se van a utilizar frente a cualquier decisión de la vida, frente a la droga, frente al sexo, frente al delito, esos valores que se llaman inespecíficos porque son base para cualquier decisión, el respeto, la responsabilidad, el diálogo, la cooperación, la capacidad de frustración. Este es uno de los problemas más difíciles del momento, que tenemos muy baja capacidad de frustración. Formar en una sana criticidad y digo sana porque los uruguayos a veces somos tan críticos que nos volvemos ya personas pesimistas, a todo le encontramos un motivo para decir que no se puede. Y creo que, en este momento, todas las personas que están acá, están diciendo que se puede. Proponer experiencias de solidaridad y ser creador de vínculos. Trabajar con los padres y está puesto con signos de admiración. Tenemos que trabajar con la generación adulta, y si estamos trabajando sobre todo con gente de educación inicial sabemos que lo que se está jugando en la maduración de los cinco primeros años de vida, que es la base del desarrollo sexual de una persona, está mucho más en manos de los padres que de nosotros.

Dr. GASTÓN BOERO: Empecé con esto en 1957, pasaron exactamente 50 años, y veo que se transforma en una cuestión de gobierno, es una política de gobierno. Hicimos toda la propuesta y todos la compartimos, que esta propuesta fuera presentada a todos los partidos políticos con representación legislativa. Hablamos con la gente del Partido Colorado, del Partido Nacional y del Partido Independiente, y cuando lo presentamos al Codicen lo hicimos también en el Palacio Legislativo. Nos cedieron el lugar y de esa manera fue que este proyecto cuenta con la aprobación de todas las fuerzas políticas de Uruguay, porque no se pueden oponer a lo que las estadísticas demuestran: El 95% de nuestra población quiere la educación sexual.

Como les decía yo empecé por 1957, cuando se realizó el segundo Congreso Mundial de Ginecología y Obstetricia. Nací bajo el signo de Paulina Luisi, porque en el año en que ella presentó ese proyecto de educación sexual al Poder Legislativo, en ese año nacía yo, un 9 de agosto, en la ciudad de Paysandú y nunca me olvidé de mis primeros 18 años, de mis primeros principios como dice el mago. Teníamos “Ideas y Acción” que era el diario de la Asociación de Estudiantes de Paysandú, el más viejo del país, fundado en 1907. Les decía que nací ese 9 de agosto de 1923, el año en que Paulina Luisi anduvo con esas cosas de la educación sexual. De manera de que ese debe ser mi signo astrológico. Una vez que en ese Congreso estuvo todo el sexo presente: el sexo en su parte reproductiva, ya que Caldeyro Barcia y Hermógenes Álvarez, ambos profesores de nuestra Facultad, presentaron el estudio sobre el efecto de la oxitosina, la hormona, sobre la contractilidad uterina que fue un boom, porque vino gente de todo el mundo a ese Congreso. Yo trabajaba, humildemente, en la secretaría del Congreso, a cargo de Achard. Se presentó ese tema respecto al sexo reproductivo. Los médicos, los obstetras, no saben

lo contentos que estaban, porque iban a atender el parto en día y hora determinada, cosa que al año siguiente, en el 1958, lo vi en México. Porque el sistema de asistencia social que tiene México, es muy bueno, y era muy parecido al que nosotros teníamos. Mis colegas estaban locos de contentos, los martes eran de parto, todas aquellas que estaban maduras, chacate, le metían el goteo, oxitocina y se sacaban todos los partos en un solo día, un negocio bárbaro. Eso fue lo que prácticamente se llevó a todos los obstetras. Pero al lado de eso apareció una inglesa alta, flaca, fieraza, patona, que fue a hablar de un nuevo producto del laboratorio Schering alemán. Porque en aquella época estaba el Schering alemán y el Schering estadounidense. Fuimos a ver qué era el nuevo producto, porque empezaron a dis-

El Anovlar fue la primera píldora anticonceptiva que se hizo en el mundo, en 1960 aunque no estaba aprobada por el Food and Drug y ya estaba presente en Uruguay.

tribuirlo, y empecé a enterarme de qué era. Ese producto se llamó Anovlar. El Anovlar fue la primera píldora anticonceptiva que se hizo en el mundo y la hizo el laboratorio Schering. Y aprovechó ese Congreso para presentarla en Uruguay porque venían muchas personalidades por ese trabajo famoso de Caldeyro y Hermógenes Álvarez. Por lo tanto se le dio poca pelota, pero yo me prendí y comencé mi vinculación con el laboratorio Schering. Empecé a pedir muestras, a probarlo, a darla y a tenerle confianza. Porque no había sido aprobada por el *Food and Drug* hasta en el año 1960, pero ya estaba presente en Uruguay.

Y el tercer trabajo fue de J. J. como le decíamos nosotros al profesor Juan José Crottogini. Había una entidad que se llamaba congestión pélvica crónica –que no

sé cómo diablos le llaman ahora porque le han cambiado los nombres a todo y yo hace 14 años que a la ginecología no le doy pelota— pues desde entonces no me interesa la ginecología, me interesa la sexología. Había hecho un estudio durante un año en su clínica, y había comprobado que había un montón de mujeres que venían a consultar al ginecólogo. Y esas mujeres venían porque tenían dolores permanentes en el bajo vientre, dolores menstruales, barriga perfectamente hinchada durante todo el mes que no se aliviaba, donde predominaban dos cosas: la hinchazón y el dolor. Después se le agregaba todo un cortejo sintomático simpático y parasimpático que puede ser con náuseas, con vómitos, malestar, pero en un número muy importante. Crottogini las denominó “recorredoras” de consultorio, porque esas mujeres —ya existía el mutualismo— pasaban de un médico al otro, de un ginecólogo a otro y todos teníamos distintos remedios con los cuales no curábamos a ninguna de ellas. Lo más triste era que terminaban en los cirujanos. Entonces se operaba a loco, el útero estaba atrás y le duele, zás, se llamaba retroversión uterina. El útero está para atrás, en el medio, para adelante, son posiciones normales. Pero era necesario, era necesario operar y enderezar la retroversión. Se le enderezaba, se le ataba adelante. Le dolía más que antes, pero jodete. Después seguíamos con otras operaciones, la poliquitosis ovárica, un triángulo del ovario, una tajada como de una naranja, porque de esa manera se sacaban los quistes que tenía la mujer, la poliquitosis y se le mejoraba la congestión pélvica.

Después, un eminente cirujano, el profesor Estallano, una persona muy mayor en aquella época, inventó una operación que se llamaba la resección del nervio presacro. Es decir, que le sacan el nervio simpático y parasimpático que inervaba todos los órganos genitales de la mujer, donde incluía por supuesto el útero, ovarios, vagina alta, baja, labios mayores, menores, clítoris también,

todo, todo, le limpiaba toda la sensibilidad. Operación de Estallano, resección del nervio presacro. Y la mujer seguía como si tal cosa, si antes no sentía, ahora sentía menos, o sentía más, no importaba. Pero el hecho es que operábamos y le prendíamos cartucho, a todo bicho que caminaba le mandábamos bisturí. Era la época en que los ginecólogos y los cirujanos andaban con un bisturí en el bolsillo. Era la época en que los ginecólogos hacían fácilmente operaciones, como se la hicieron a Eva Perón, que tenía un cáncer de cuello de útero, muy extendido y la operación consistió en sacarle el útero, los ovarios, la vagina, la vejiga y la terminación del intestino grueso. Le abocaban los uréteres a la piel y le hicieron un ano artificial, por supuesto. Éramos tan bestias, pero tan bestias, que no pensábamos nunca en ese pedazo de cuerpo que quedaba ahí, porque no sabías qué era lo que mandabas a anatomía patológica y qué es lo que ponías en la cama, porque la mitad se iba para anatomía patológica y la otra mitad quedaba en la cama. No pensamos en lo que se llama calidad de vida, el respeto por la vida, el respeto por el sufrimiento. Porque el sufrimiento de esas mujeres yo lo vi, lo viví y no lo toleré. Jamás pude tolerar ese tipo de operaciones.

Crottogini estudió durante todo un año por todos los medios diagnósticos que se disponían en aquella época, incluso la inyección de sustancias para estudiar la circulación venosa de la pelvis, junto con el doctor Ricardo Parada, por ejemplo, que todavía vive y otro de los que hizo ese trabajo es mi amigo el doctor Ricardo Topolansky. Y entonces encontraron, como conclusión, que lo que tenían esas mujeres era rémora, es decir, la rémora no es el pescadito del tiburón, sino una cosa que se queda quieta, que es la circulación completamente alterada. Todas las venas dilatadas, el útero atigrado porque estaba lleno de sangre y todo eso provocaba una distensión abdominal como la que podía sentir una mujer

normal durante su menstruación que tiene una hinchazón porque se le llena de sangre, antes de la menstruación, y después cuando se le pasa la menstruación se va. Pero eso era permanente. Pero esto, que después Masters y Johnson describieron, es lo mismo que pasa en la primera etapa de excitación, como ellos describen, en realidad es la segunda etapa. Primero el deseo, excitación es la segunda, donde toda la sangre fluye al aparato genital femenino y lo prepara para tener la relación sexual coital, o no coital, cualquiera, el proceso siempre es el mismo. Ese llenado de sangre desaparece de forma inmediata después que se alcanza el orgasmo y entonces todo vuelve a la normalidad. Si no se alcanza el orgasmo esa mujer queda con esa congestión y la va manteniendo en sucesivas relaciones que pueda tener hasta que dilata las venas, quedan várices pelvianas, etcétera, se le hincha la barriga.

En la conclusión final del trabajo, no estaba el Masters y Johnson todavía, estoy hablando del año 1957, ¿cuál fue el resultado al hacer el estudio estadístico? Que el 75% de esas mujeres fueron llamadas, por un médico francés, como mujeres fraudulentas. El 75% de las mujeres sufría de eso porque tenía alteradas sus relaciones sexuales. Es el primer trabajo sexológico que se hizo en Uruguay de una manera absolutamente inconsciente, porque Crottogini se preocupó de eso, pero después lo dejó por las operaciones de cáncer a las que se dedicó con todo entusiasmo. De manera que ese fue el primer trabajo que se hizo en Uruguay de carácter sexológico. Pero no se olviden que también se presentó la píldora anticonceptiva. Fueron dos elementos que marcaron prácticamente lo que iba a ser mi carrera, porque yo también hice la carrera en la Facultad de Medicina, soy grado 3. Me sirvió para empezar a preguntar y a interesarme por la vida sexual de las mujeres compatriotas. Eso empezó por allá por el año 1962, 1963, no me acuerdo exactamen-

te. Después fui al tercer congreso donde se volvió sobre el tema.

Entonces puse –y esto es lo más cómico– un consultorio y agregué a una mujer. Las preguntas que yo hacía cuando entraba una en el interrogatorio, después que entrábamos en confianza y me decía lo que le pasaba, esto y aquello, yo les decía disculpe señora, no se enoje por lo que le voy a preguntar. Entonces cuando me decía, no señora, señorita. Yo me decía, jodete, te dije señora para que puedas hablar y vos me salís con lo de señorita. Porque era la época en que estaban las señoritas y las señoras. Las señoritas no se examinaban, las señoras sí. De cualquier manera la pregunta era, ¿cómo son sus relaciones sexuales? El mismo silencio que les escucho a ustedes les escuchaba a las mujeres, exactamente. Las reacciones que tuve al principio fueron, usted es un atrevido. Era muy común eso. ¿A usted qué le importa?, fue otra de las respuestas, eso es una cuestión íntima que no la tengo que estar comentando con nadie. Y ahí yo la agarraba de sobrepique, porque le decía, porque si se lo decís a tu marido te mata. Porque la realidad era esa, prohibido hablar de lo íntimo, incluso en el consultorio sexológico. En esas condiciones seguí, persistí en esa preguntita y al final la gente empezó a contestarme. Y más o menos por allá por el año 1966, tal vez 1967, apareció por estos lares *Respuesta sexual humana*, el libro de Masters y Johnson. Me lo devoré y me dio la idea entonces de fundar un consultorio que fuera no ginecológico, sino sexológico, es decir dedicado a atender los problemas sexuales no solamente de las mujeres que fueron las que me trajeron al tema, sino también de la pareja y por supuesto atrás de eso venían los hombres que también tenían problemas, que las mujeres me contaban a mí. En 1970 publican *Incompatibilidad sexual humana*, los mismos autores, Masters y Johnson. No les dieron el Premio Nóbel porque trataban cosas sucias, como decían los estadouni-

denses. Porque ellos son todavía peores que nosotros. Parece que son muy abiertos pero sin embargo, con lo que sabe la gente que ha vivido allá y los que trabajan en sexología, son muy reprimidos y además creo que sus iglesias, como lo muestra Bush, propugnan en este momento precisamente por la abstinencia sexual, por la castidad de la mujer, no de los hombres.

Así que en 1970 apareció ese libro y la fundación, en los años subsiguientes, de esa idea que tenía de un consultorio de afecciones o las alteraciones, como llamamos actualmente, sexuales. En ese sentido siempre he sido, a través de lo que estudiaba, de lo que veía, de lo que conversaba, de las consultas, porque primero las hacía solo, hasta que me convencí que necesitaba de una psicóloga –y Masters y Johnson me

***“A través de ideas y acción,
soy republicano español y, a
través de los años y de lo que
he estudiado, soy un perfecto
anarquista sexual”, Gastón Boero***

lo confirmaron– una pareja frente a una pareja para que estuvieran representadas desde el punto de vista terapéutico ambas partes. Pero además empezamos a ver que había otras cosas que nos faltaban, estudios que se fueron agregando con el correr del tiempo. Ya teníamos la colpocitología, teníamos el conocimiento hormonal de la mujer, podíamos determinar el momento de la ovulación, etcétera. Pero además tuvimos que establecer una lucha, frente a las propias mujeres de aquella época, de los años 1970, por la píldora anticonceptiva porque se negaban a tomarla. Yo les decía, ¿y por qué no la tomás si no querés tener más hijos? Porque mi marido no me deja. Pero, ¿cómo que tu marido no te deja? Vos la tomás, escondés la píldora y te dejás de joder, y no te embarazás. Porque al final

hablábamos en esos términos que parecen agresivos, pero a mí me los toleraron siempre y ustedes me los toleran ahora.

De cualquier manera la píldora fue otra lucha. Porque primero matemáticamente repetían que provocaba cáncer. Bueno, si usted le dice un medicamento le dará cáncer, evidentemente no lo toma o le pone un montón de peros. Primero era cáncer de útero, se demostró que no. Después era cáncer de mama, se demostró que no. Después era cáncer de hígado, pobre Tálce, que yo lo quería tanto, fue profesor mío, él también lo dijo una vez por radio, que se había estudiado. Tampoco se demostró. Se hizo un estudio en Inglaterra, en Manchester, porque ya estaba el socialismo y el laborismo después de la guerra y entonces lo hicieron los médicos de cabecera, no los ginecólogos, y demostraron que todo eso que se decía de la vinculación de cáncer con las pastillas era incierto, y vieron la bondad de la píldora frente a alguna afecciones, que incluso las mejoraba, como los dolores menstruales, por ejemplo.

Casi me olvido de contarles fue que llegué a los medios de comunicación, de chiripa como tantas de esas casualidades que hay en la vida. La que trabajaba como mi enfermera era la señora Hilda Ojeda, que es la madre de una actriz, una excelentísima actriz, muy conocida por todos ustedes, me refiero a Nidia Telles. Nidia en aquella época era una chiquilina que trabajaba en comunicación. Habían traído de Argentina a Héctor Morás, que todavía sigue haciendo su famosa *Velocidad*, un programa que era la tele revista en canal 10. Nidia, que me conocía por su madre, vino un día y me dijo: Doctor, ¿usted no iría al programa y hablaría de cosas que le interesan a la mujer? Le contesté: Nidia, de repente voy a empezar a hablar de sexo y de la sexualidad y todo eso. Mucho mejor, doctor, usted explique, usted tiene libertad de acción. Ya me dijeron en el canal que les parecía muy bien.

Fui, ¡total, careta soy! Entonces la primera vez que me presenté en televisión empecé con mucho cuidado, hablando de qué íbamos a hablar. Ciclo sexual femenino. Le expliqué cómo era el ciclo, cómo eran las hormonas, cómo era la menstruación, el embarazo, todo eso, iba bien, pero en el momento en que dije menstruación se armó un lío bárbaro, empezaron a llover llamados al canal, cómo iba a emplear esos términos en TV. El día que dije vagina me contaron que una vieja se le cayó la cuchara con que estaba tomando el té. Nombré el clítoris, nadie sabía lo que era. Era absolutamente lamentable.

Vean lo que significaba hablar en estos términos en televisión. Estuve un año entero y en ese año cayó la dictadura. Entonces Morás me llevó a CX 24 donde él tenía un programa durante toda la mañana. Seguí hablando por radio. Después, como me empezaron a poner cortapisas por lo que hablaba y por lo que decía, sobre todo cuando hablé de homosexualidad. Pumba, corten. Ya a todo esto hablaba por la 26, hablaba por canal 5, tenía pequeños espacios, gente que me llevaba, y empezaron a conocerme a través de los medios de comunicación. Hace de esto más o menos 34 años. Es decir que hace 34 años que estoy abriendo la boca delante de un micrófono. Sexo oral, especialista en sexo oral.

Así fue que la gente en este país empezó a tolerarme, pero creo que —y discúlpeme la inmodestia, no me caracterizo por ser modesto tampoco— lo que nos dio más base para poner fue *El sentido del sexo*, esa audición de canal 10 que estuvo dos años al aire, el primero sin Teresa Herrera, el segundo con ella. Ese ciclo fue lo que le abrió la cabeza a los uruguayos, porque cuando en el primer programa los periodistas me preguntaron de qué iba a hablar —y lo tenía poco libretado— les contesté: de la ignorancia sexual de los uruguayos. ¿Cuál es la situación de los uruguayos

con respecto al sexo, en el día de hoy? Todos se preguntan o dicen que la culpa de toda la represión la tiene la religión; el ejemplo más contundente en contra de esa falsa afirmación, lo tengo aquí a mi lado, el Hermano Urrutia, que en esto es doblemente hermano. No es toda la religión, ni son todas las religiones, hay de todo como en todo el mundo. Pero yo les voy a denunciar, con el autor intelectual que ha impedido, a través de los siglos, primero la emancipación de la mujer, segundo los conceptos erróneos sobre la sexualidad. Este señor, en el 234 antes de Cristo dijo, en Grecia por supuesto: “El que da al ser en formación la identidad, la esencia y la idea es el semen, la mujer aporta únicamente la materia, esto es, el cuerpo. El hombre lleva en su semen el hábito, la forma, la identidad que hacen de la cosa materia viva. Es el que da el alma”. Esto vive todavía, vive todavía. Porque además fue esa idea la que recogieron después todas las religiones, hasta en el tantra lo encontré. Lo encontré en el tantra. Estas ideas aristotélicas, el pensamiento que se llama peripatético, porque peripato era la escuela de Aristóteles, son las que se mantuvieron y usaron de forma diferente a través de las religiones, del pensamiento social, de la derecha, de la izquierda, porque la izquierda también es represora. Se han usado siempre.

Por eso el otro día, cuando me interpellaron en el Palacio Legislativo, me preguntaron la edad, dije la fecha de nacimiento y dije que todos los días, porque estoy fuera de la estadística, estoy muerto y por la mañana cuando me levanto leo los avisos fúnebres a ver si estoy o no estoy. Cuando me interrogaron y me pidieron que me definiera políticamente, dije lo siguiente: Lo siento en el alma, a través de ideas y acción, como lo escribí en el año 1939, soy republicano español y, a través de los años y de lo que he estudiado, soy un perfecto anarquista sexual.

Aspectos biológicos del proceso de sexuación

Dra. Rosalía Risso¹



Analizaremos una primera lámina (Fig. 1) que puede provocar muchas emociones. ¡Qué belleza! Lo que no puede decirse es que esto es un hecho milagroso. No es milagroso en ningún sentido, porque no es ni raro, ni es único, lo atestiguan 6.600 millones de personas que hay en la Tierra, y sucede todos los días. Tampoco es algo que no se comprenda. Porque, justamente, es un aspecto biológico más, como tantos otros, que se basa en las mismas leyes biológicas de las que ahora mencionaremos algunas.

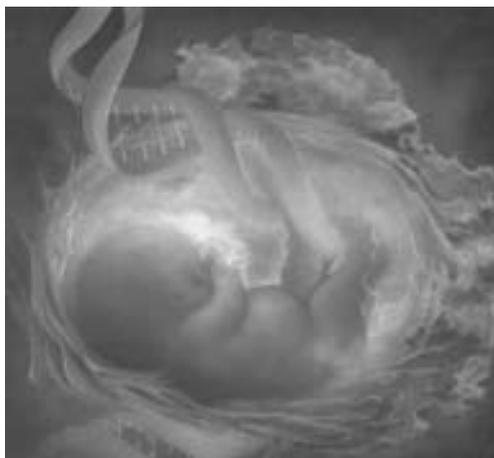


Figura 1.

En esta imagen se hizo una especie de fantasía en donde se puso un embrión humano de alrededor del tercer, cuarto mes envuelto en sus estructuras extraembriónicas, y cuyo cordón, que aparece ahí

¹. Doctora en Medicina, psiquiatra, psicoterapeuta, docente del Instituto de Profesores Artigas en las materias Biología, Genética y Citología-Embriología.

en verde y rosado, que normalmente es un cordón grueso, todavía a esta edad de gestación, aparece sustituido en la imagen del autor por una cadena de ADN como simbolizando el vínculo entre el embrión y un antecedente cromosómico, pero más que nada de ADN.

Antes de entrar al análisis de la lámina, quería plantearles, cómo se produjo este fenómeno. Decía que es igual a otros procesos biológicos, a una serie de hechos interrelacionados le sucederá otro nivel de hechos directamente provocados, o inducidos por el primero. Y si miramos para atrás, lo mismo, este nivel estará precedido de otros niveles sumamente complejos todos pero que uno da origen al otro. Secuencia es la palabra clave, ya que unos hechos suceden a otros. Esta secuencia recorre, como vamos a ver, de lo más chiquitito, algo intracelular, a niveles que llamamos en biología de organización. Es decir, que al nivel local intracelular le va a seguir la célula como un todo, las células que lo rodean a través de sus vínculos citoplasmáticos y humorales; seguirá después un nivel mayor de complejidad tisular, los órganos, los aparatos, los sistemas, hasta el individuo todo. Y después el individuo con su alrededor. Otra palabra clave, además de la que señalé de secuencia, es nivel de organización, cómo se va estructurando la sustancia biológica en esos niveles de formación y de interrelación. Hay un símil que se me ocurrió que es el de la bola de nieve, el alud, que empieza en un proceso mínimo, muy chiquitito que luego va incrementándose, arrastrando consigo lo que encuentra hasta formar las enormes bolas que vemos al pie en el valle. Este problema de la bola de nieve está determinado, simplemente, por la fuerza de la gravedad. Esos son fenómenos más simples que los biológicos, donde la interacción entre las distintas estructuras de cada nivel con las del nivel que la antecede y el que la sucede son mucho más complejas, características

de los sistemas biológicos. La regulación de los sistemas endocrino y nervioso, y del ambiente son los que van a madurar todo lo que les voy a contar.

Esta imagen que, repito, no es una foto, tiene aproximadamente 10 centímetros, es difícil calcular el tamaño, en general se dan fechas, ya sean semanas, horas, o días. En este caso no sólo veríamos las distintas formaciones, la cabeza con su cerebro anterior, medio y posterior, los miembros con sus deditos, sino también en la zona genital veríamos órganos diferentes en cada sexo. Acá, en esta imagen, no se aprecia. En todo esto que rodea al embrión, la cavidad es el amnios, donde nada o donde se mueve, hasta que muy al final queda medio apretado. Y las otras estructuras, extraembrionarias, están vinculadas a la placenta.

En la figura 2, bastante anterior, no se puede anatómicamente determinar el sexo. Esto corresponde a la cuarta, quinta semana aproximadamente de vida; vemos el embrión mucho más rudimentario. Se ven la cabeza, la zona del corazón, las hendiduras embrionarias, el ojo, el oído, la cola, que ya tenemos en esta etapa. Y acá están el amnios y las vellosidades coriónicas que van a permitir nutrir al embrión. Si miráramos el abdomen interiormente, veríamos ya los

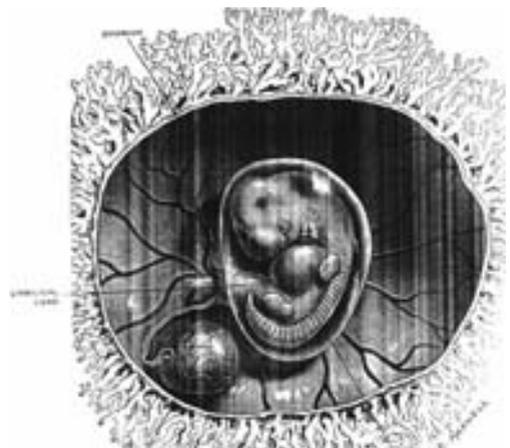


Figura 2.

esbozos de las gónadas, y si examinamos del punto de vista cromosómico, por supuesto que podríamos decir si este embrión es de sexo femenino o masculino. Es decir que antes que aparezcan formaciones del cuerpo externas, o incluso internas, el sexo ya está determinado. Eso se define en el momento de la fecundación. Este embrión tiene unos 10 milímetros.

Vamos a intentar ir al origen. En la figura 3 tenemos un cariotipo, es decir un ordenamiento de los cromosomas, de mayor a menor, coloreados artificialmente. Tenemos por ejemplo estos dos primeros que son los



Figura 3.

más grandes, estrechados en la mitad. En la parte inferior se ven los cromosomas más chicos. Al costado, hay un par de cromosomas de tamaño semejante a los del tercer grupo, que se han separado porque son los cromosomas sexuales. Es un cariotipo femenino. En algunos insectos cuando se estudiaron, a principios del siglo pasado, los cromosomas (en ese momento recién se podían estudiar los cromosomas individualizados), se encontró que faltaba uno. En un sexo de ese grupo, o ese género de insectos, había un cromosoma y en el otro

había dos iguales. Entonces se pensó que ese que faltaba podía estar determinando algo, no era una cuestión patológica.

Y hoy se sabe bastante para decir los grandes sistemas de determinación del sexo. Ese cromosoma misterioso que aparecía en algún sexo de estos insectos, que eran unas chinches, llamó la atención y les pusieron el nombre de X, de ahí viene por qué se llama cromosoma X, X en el sentido de incógnita, de misterio.

En la figura 4 (si bien está más chica la lámina), también ordenada y coloreada artificialmente, se separaron los cromosomas sexuales; uno es grande igual que el anterior que les mostré, y este es muy chiquitito, tan chiquitito que se incluye en el grupo 21-22 porque por su forma es igual, es acrocéntrico. Este cariotipo pertenece a un hombre, o a un futuro hombre en el caso del embrión que estaba mostrando. Esto ya se puede encontrar en el huevo y en adelante. Este pequeño personaje, del que ahora les voy a hablar, parece ser el que hace todos los líos.

Hay una ley que, yo leí en Lehninger, aunque no sé si fue a otro anterior que se le ocurrió. Lehninger habla de la ley de economía, entonces en la biología podía ser que para ser hombre tendría que haber algo, una estructura que daría origen a una función. Y para ser hembra tendría que haber otra. Pero no, no es así. Acá, en nosotros, en los mamíferos y en muchas plantas, la presencia de algo da un sexo, su ausencia no la

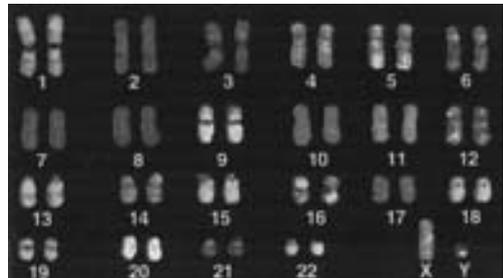


Figura 4.

da, da lo opuesto. Es decir que corresponde a esa ley de economía, para qué necesitar dos baterías de sustancias, o de estructuras, si con una sola puede ser suficiente, por lo menos al inicio.

Ahora nos dedicaremos al responsable de la determinación. La figura 5 es para ver el X y el Y agrandados, están en una etapa de completa compactación, es decir que adoptan el tamaño mayor posible para cada uno.

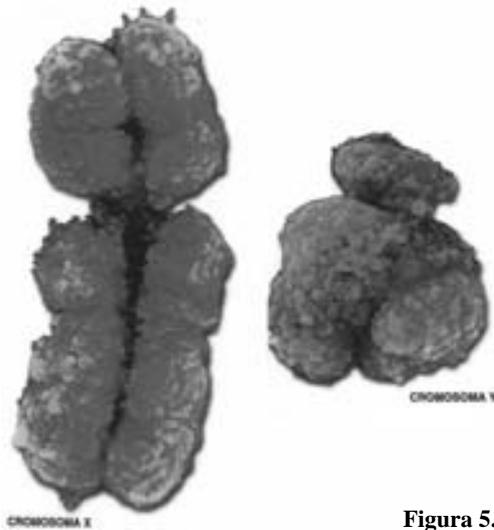


Figura 5.

Pero se llegan a ver como bucles, o abollonaduras que son de la cadena de ADN con proteínas y con una cantidad de cosas que lo envuelven, en este súper arrollado, que llamamos compactado grado máximo.

Les sintetizaré algunas cosas. En la figura 6 se ve el cromosoma Y estirado, tiene el brazo corto, el brazo largo y acá aparece interrumpido. Quiere decir que ahí se cortó un pedazo y se sacó, si estuviera todo sería mucho más largo. Pero son regiones que no interesan mayormente, por lo menos en el día de hoy (después se verá si sirven o no sirven, me parece que sí porque cada vez se están descubriendo más cosas). En la punta, acá, y acá abajo en amarillo, hay lo que se

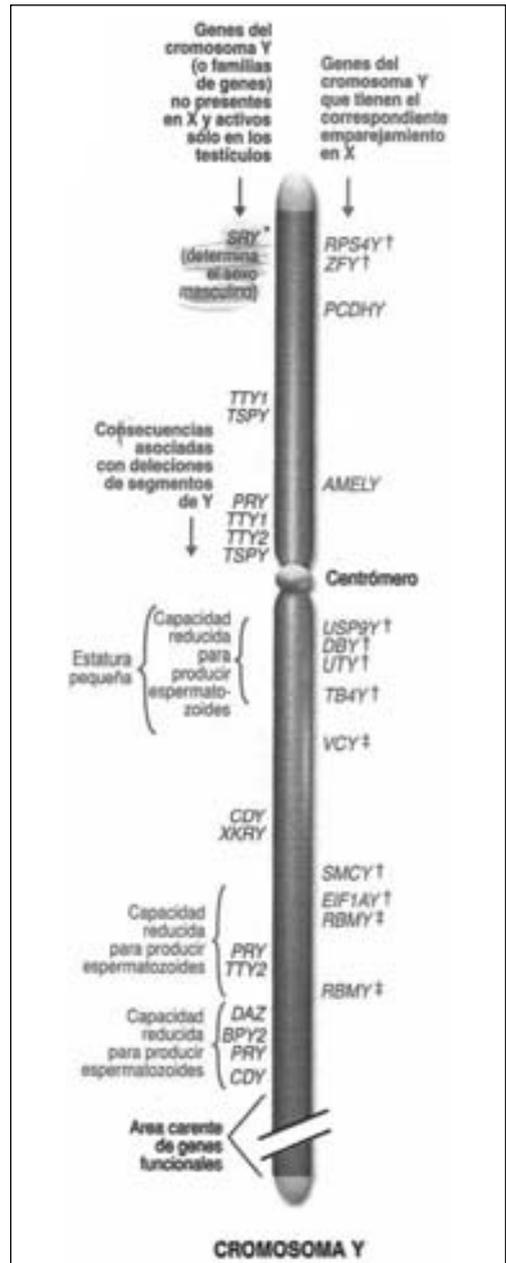


Figura 6.

llaman las puntas de los cromosomas que tienen genes homólogos, el Y con el X y que en el proceso de división, de maduración se juntan, o se aparean con el compañero con la posibilidad de un intercambio entre las cromátidas. Ahora también se sabe que en las partes intercalares también hay puntos

en común y hacen intercambio aunque sea en regiones mucho menores. Es decir que todavía en nuestra evolución el cromosoma Y tiene puntos de conexión con el X. Hace en consecuencia esa combinación que les digo, que es muy importante para la viabilidad y mantenimiento del cromosoma. Es largo de explicar, pero simplemente si no se aparean nada tienden a la desaparición.

En este lado, en verde, han querido los autores resaltar baterías de genes de los cuales el más importante o el que da el puntapié inicial se ubica acá arriba, le denominan actualmente *SRY, the sex factor*, región factor, y parece que es el gene que inicia el proceso y que comanda el desarrollo posterior. Anexo a ese gene hay otros asociados, o muchos asociados, cada vez se van encontrando más, hay unos 2.000 a 3.000 genes en este cromosoma, de los cuales no se han mapeado todos, es decir no se secuenciaron todos, y se van encontrando, cada vez que se estudia más, más genes que intervienen en la sexuación, es decir, maduración correcta de los órganos correspondientes, de los tubos de excreción, de la función de los espermatozoides. Hay muchos hombres que tienen problemas patológicos en su semen, y se ha encontrado que corresponde a patologías de esas zonas del cromosoma, sobre todo deleciones. Deleciones quiere decir que les falta un pedacito y que no permite ese pedacito llevar a cabo por ejemplo la cantidad o la viabilidad de los espermatozoides cuando el hombre es ya adulto. Se ha pensado incluso en sustituir sectores como posible arreglo médico. Es decir que estos genes en verde interactúan entre sí y con las estructuras donde están insertos, pero también hacen funcionar a otros de otros cromosomas, no todo pasa en este solo cromosoma. Del lado derecho se han puesto genes de muchos tipos, genes que no se pueden sustituir porque si desaparecen, desaparece la célula. A ellos que son fundamentales como se dan cuenta, se llaman genes de nutrición o cuidado, o

nursery, y son muchos de estos que están anotados acá. Algunos de estos que están marcados de una manera especial, tienen su homólogo en el X y por eso es que pueden hacer el intercambio a veces a nivel muy sectorial, chiquito. Hay algunos que tienen su homólogo, pero el homólogo en el X no tiene función. Es decir que hay toda una serie de interrogantes sobre cómo se formaron en la evolución. Parecería que el par XY deriva de un autosoma, de un par autosómico, no necesariamente igual a otros pares autosómicos de otras especies no mamíferos. Así que parece que no había inicialmente una fijación, tal cromosoma va a transformarse en cromosoma sexual.

¿Por qué les digo todo esto? Porque abre perspectivas de investigación y de planteos genéticos que pueden interesarnos. Creo que les dije más o menos lo que pensaba del cromosoma Y.

En este otro pequeño esquema (Fig. 7), que está borroso y además ya es viejo (tiene unos ocho años, no sé bien), en la zona de ADN combinante, ven que ponen pocos genes; comparen con el anterior. Y si

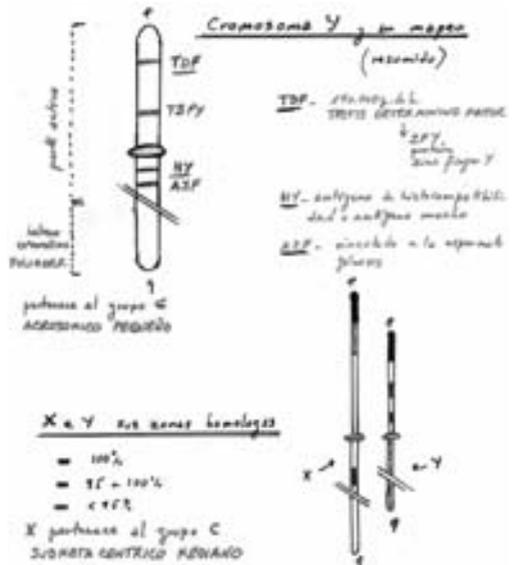


Figura 7.

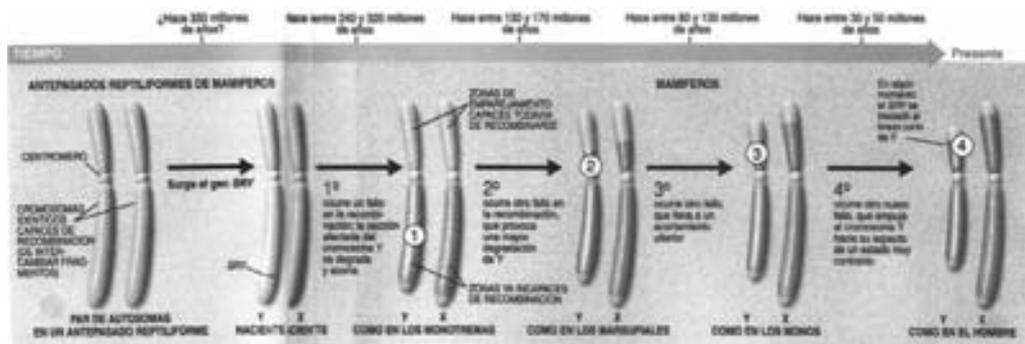


Figura 8.

comparáramos este con uno hecho dentro de unos años, habría en el último muchos más. Es decir que esto es una especie de avalancha también. Me olvidé de decirles que acá, en estas dos rayitas que sería un pedazo de cromosoma que no se representó están copias repetidas, muchas copias, de alguno de los genes verdes que son muy útiles para nuestra tarea de hoy. Y se piensa que eso tiene una función de reserva y hay también una cantidad de ADN que fue despreciado para la investigación que se llama de muchas maneras y que ahora se piensa que no es tan inútil, o restos de ADN, sino que ahí puede estar la clave para algunas de las regulaciones o de otras cosas. Este es un estudio (Fig. 8) de algunos autores que en lugar de quedarse con el cromosoma Y para estudiar sexualidad, o sexuación, o desde un punto de vista de la patología del hombre, estudian al cromosoma.

Haciendo un estudio evolutivo en esa franja se parte de los dos cromosomas X e Y cuando eran iguales y todavía no estaban diferenciados para ser cromosomas sexuales, y se piensa que pertenecen a reptiles. Se sabe que nosotros salimos de los reptiles. Nos costó salir y algunas personas todavía están ahí. Están los reptiles por un lado, los reptiles más meriformes por otro, los mamíferos reptilianos por otro y los mamíferos propiamente dichos; no somos los protomamíferos tampoco. Pero el hecho es que si seguimos una secuencia con el grupo de los mamíferos, acá estarían

monotremas, acá estarían marsupiales, acá estarían primates, y acá estaría el hombre con su cromosoma verde chiquito y el X grande. Parece que estas escalas, estos pasajes, que van abriendo líneas evolutivas diferentes (la más precoz por supuesto es la de los monotremas), se produjeron por fenómenos de mutación y básicamente la mutación que más se estudia es la de inversión. La delección, como les explicaba, es la falta de un pedacito en el cromosoma Y de algunos hombres que tienen azoospermia, u oligospermia, o cromosomas que no caminan bien, que no nadan bien; hay inversiones, es decir un pedazo se suelta, se da vuelta y entonces cuando se van a acoplar no funciona el acoplamiento. Entonces esos sectores terminan por perderse y va achicándose el cromosoma.

El estudio actual de los hombres a nivel del planeta, no sé si de todo pero por lo menos de muchos grupos mediterráneos, que es donde empezó la investigación, habla de hombres con cromosoma Y largo y con cromosoma Y corto. Y parece que ya hay cuatro grupos bien definidos de tamaños, es decir que pueden seguir por el tamaño la evolución, o la migración de poblaciones dentro de nuestra especie. Eso también se puede hacer en forma inter específica y como recurren al estudio de la secuenciación —es decir de buscar pedacito por pedacito, nucleoto por nucleoto— de ADN, pueden saber cuánto hay de parecido, cuánto tiempo hace. Se puede saber cuál fue la

inversión, parece que acá básicamente hubo cuatro inversiones en este trayecto, más otras cosas –no va a ser todo tan sencillo– pero por esas inversiones pueden saber cuál es la primitiva, cuál es la segunda, comparando especies diferente como ADN fósil en nuestro estudio.



Figura 9.

Este es un gato hembra (Fig. 9), todas las gatas que tienen estos tres colores, que se llaman carey, tienen necesariamente que ser hembras. ¿Para qué se los traje?, bueno, para que se entretengan un poco, pero también por esto. El color blanco de parte del cuerpo está dado por autosomas, así que no lo tenemos en cuenta. Es un gato blanco. Pero los cromosomas X tienen una parte que determina el color de los gatos; el color de los gatos es una cosa muy complicada, porque son baterías de genes que dan tamaños de manchas, distribución de las manchas, tonalidad dentro de las manchas. En los cromosomas X hay un sector de ADN que determina el color, o negro, o rojo. Entonces, en este caso tiene los tres, el blanco del autosoma, un cromosoma X con rojo y un cromosoma X con negro, entonces es una hembra. Todo sería así facilísimo, ¿no? Pero no es tan fácil, nada en biología es fácil, hay un problemita. Que las hembras, las mujeres de nuestra especie somos mosaicos. Tenemos que ser raras en algo. Los hombres acapararon el Y,

nosotras tenemos algunas rarezas también. Si comparamos los dos genes homólogos y en el X hay una producción de proteínas, vamos a llamarla N, en el macho, en las hembras habría dos N a igual región, porque las hembras o las mujeres tenemos dos X. Entonces se armaría un metabolismo desparejo. Y existen mecanismos de regulación distintos. En nuestra especie se hace uno de ellos. Allá por la primera mitad del siglo pasado, un señor Bar encontró un corpúsculo que lo llamó con su propio nombre y no se sabía qué era. Y ahora se sabe, hace bastante, que es un cromosoma X pegado a la membrana en algunas células, en otras en otros lados, que no funciona. Entonces el mecanismo de regulación, que es otra ley de la biología (que se tienen que regular los hechos para producir un determinado fenómeno), hizo que las mujeres tengamos un cromosoma menos funcionando. Pero para mayor complejidad, esa inactivación es al azar en el embrión muy precozmente, embrión de pocos días, de horas más bien. Entonces al azar en algunas células, al azar hasta donde sabemos, en pocos días se fija una X, se queda todo pegadito, arrollado, no funciona. Y en otras se fija el otro, por ejemplo en esta se fijó el materno, en el otro se fija el paterno. Por eso dije que somos híbridas, porque no somos idénticas desde el punto de vista de los genes del X. En la gata el rojo lo dan los X paternos, por ejemplo, que vinieron para esa gata de parte del padre. El negro lo da el cromosoma X que vino de la madre. Y ya les dije que el blanco era autosómico. Entonces no existe más posibilidad para un gato macho (que tiene una X), que tener un color, negro o rojo y blanco, pero no los tres colores.

Otro punto es el logro de estas células tan especiales que nos formaron. Los principios biológicos de éstas hacen que sea sumamente eficaz, porque tienen una semejanza cabezota (Fig. 10) donde está todo el ADN enrollado. Un día me puse a pensar cómo cabía toda esa pelota de ADN dentro de un

núcleo. Hice los cálculos y se me prendió la lamparita. El núcleo es volumen, entonces cabe. Pero ese núcleo está ocupando prácticamente toda esa estructura, cabeza del espermatozoide, hay poquísimo citoplasma porque no lo usa. En la cabeza también hay estructuras para poder penetrar al ovocito. Después más abajo una porción intercalar y el cuello, que tiene unas cosas raras en espiral, con unas partículas. La espiral es un aparato para movilidad y las bolitas son las que dan la energía haciendo respiración.

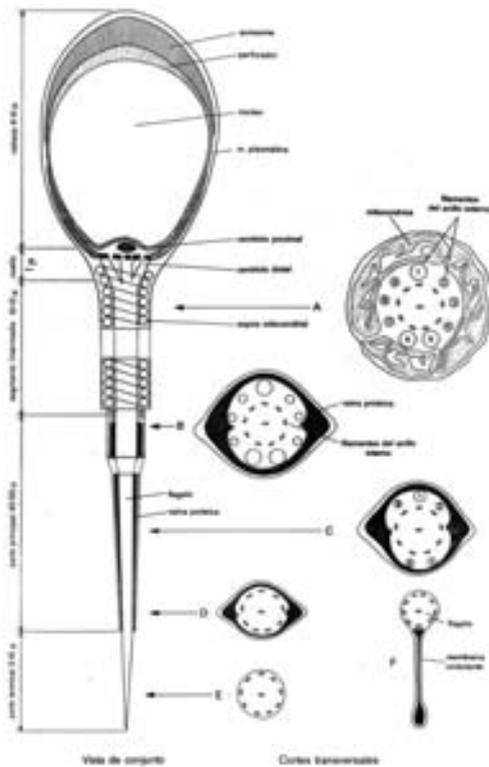
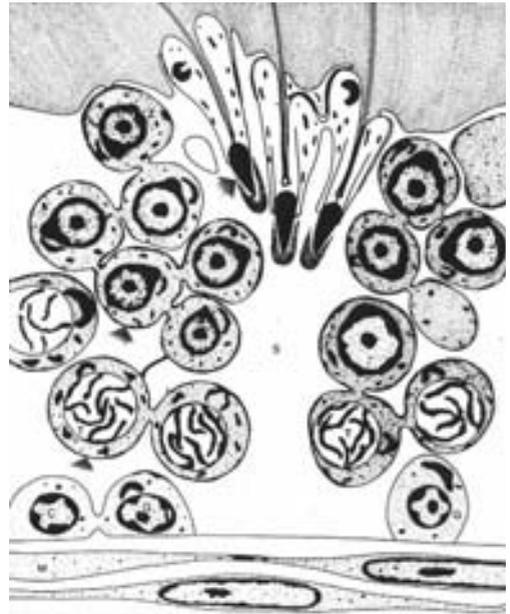


Figura 10.

Es decir que esta célula se activa con el oxígeno; es decir, en la medida que recibe oxígeno va a poder hacer sus cosas. Y después una cola muy larga. Todos estos son cortes de las estructuras que permiten el movimiento. La forma, este tamaño (esto tiene entre 80 y 100 micras), es variable según la especie y dentro de la especie.



(8) E. Scheiermacher, W. Schmidt, *Humangenetik*, 19, 75, 1973.
(9) R.P. Erickson, *Nature New Biology*, 243, 210, 1973.

Figura 11.

Es una estructura muy móvil, sobre todo cuando está activada.

Acá hay un detalle (Fig. 11) adentro de un túbulo donde se forman los espermatozoides, que lo están haciendo a cada rato, alguien se tomó el trabajo y dice que por minuto se forman 1.500. No sé, pero en una eyaculación de dos o tres centímetros hay entre 200 y 300 millones de espermatozoides. Ahí están las cabecitas, como sujetas a las colas, en una célula más grande que se llama célula nodriza y que los sostiene hasta que maduran. Todo lo demás son las células precursoras, etapas anteriores a la formación del espermatozoide. Cuando se desprenden salen hacia la luz en cantidad. Hay como nidos y en el hombre se forman durante toda su vida activa, de manera que es impresionante el número de estos gametos. Acá tienen una fotografía electrónica, yo les dije que la forma es de la especie. ¿Qué quiero decir? Que cada especie (si bien son todos más o menos pareci-

dos, algunos no tanto), se puede saber por la forma de los espermatozoides. El nuestro tiene una forma como de escudo de frente, o de óvalo alargado. Estos están agarrados de costado, son más chatos de costado, acá se está desprendiendo un resto que se llama surron y tiene una muesca; nuestra especie tiene una muesca acá, como un detalle anatómico, no sé si corresponde a alguna cosa especial, me parece que es una morfología característica y nada más.

Es muy fácil encontrar los espermatozoides del hombre y ponerlos arriba de un portaobjeto. Pero en la mujer ya no es tanto. Acá aparece (Fig. 12), es de nuestra especie; hay algo que se está rompiendo, acá ya se rompió, esto es una cavidad, y esto redondo grandote es un ovocito, es decir el antecesor del óvulo en el momento de la ovulación. Lo demás es ovario, restos de cosas, del líquido que estaba bañando al ovocito. Nuestro ovocito es redondo, mejor dicho esférico, tiene cuando madura alrededor de 120 micras, es decir que es visible a simple vista. Si



piensan en un milímetro y lo dividen entre 10, se ve, la rayita que resultaría (se ve, pero por supuesto es mejor verlo al microscopio). Lo que acá no se aprecia son las membranas ni nada del contenido, se ve sí que es una estructura rugosa, como con salientes y entrantes.

Abajo ya no es humano el ovocito (Fig. 13), es de conejo, se ve una cavidad, un folículo. Este es un folículo de conejo, maduro, que se rompió, no hay salida; en nuestra

Figura 12.

especie se rompe simplemente por distensión, crece tanto, tanto el folículo que llega un momento que ya está en el borde y lo rompe, con un mínimo de sangrado puede ser o nada. Y ahí salen, de esta cavidad, todas estas son células foliculares de tipo glandulares, de secreción interna, y acá estaría el ovocito ya saliendo. Pero no bien sale hay una estructura en forma de embudo con lengüetas que lo captan, no se va a perder. Está ahí la trompa esperando muy próxima y cae enseguida en la trompa. A veces cae donde no debe, pero es excepcional.

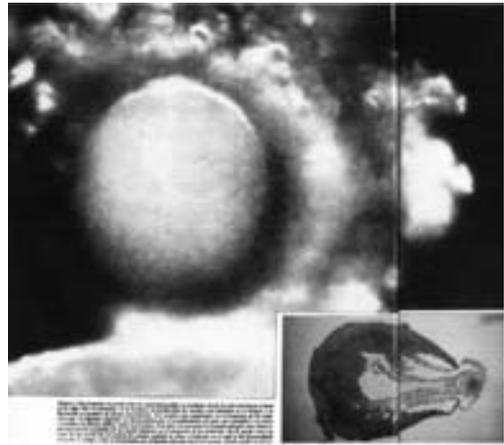


Figura 13.

En la figura 14 vemos una instancia anterior en donde es más maduro el de abajo. Acá está el folículo esquematizado, el ovocito, el camino, se va rompiendo todo esto y se tendrá que romper acá. Este es anterior todavía, se ve una estructura que parece el núcleo, acá está el ovocito, ya está el líquido en este folículo.

Tenemos aquí un esquema (Fig. 15), para que tengan idea de lo excesivo que puede ser nuestro organismo; acá hay en millones indicado el momento de cuando casi el embrión formado, 24 horas dice acá, la cantidad de antecesores del ovocito, o sea son las ovogonias que empiezan a crecer mientras que hacen un recorrido. Llega a un

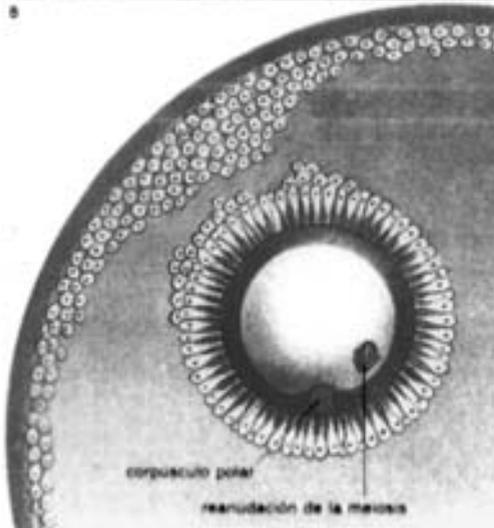
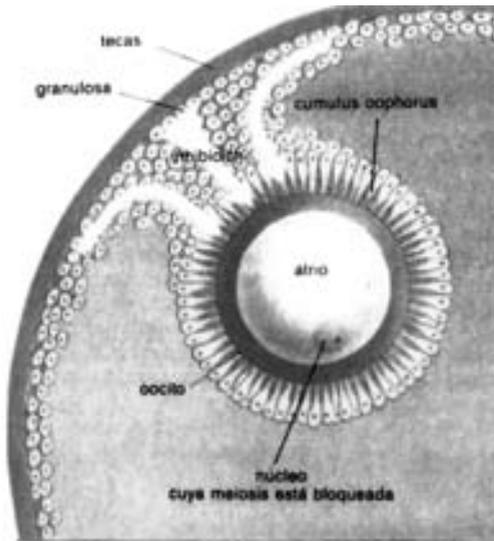


Figura 14.

máximo que es a nivel fetal, tercer trimestre del embarazo, y después ya empieza a decrecer ese número, se ignoran las causas, se dice que se atrofian, y cuando empieza la vida fuera del útero ya hay menos, cada vez menos. Están de reserva. En una recién nacida, niña, serían uno o dos millones, los autores dicen distintas cifras. Cuando ella sea adolescente, ya se redujeron a un número de cientos de miles, 300 mil, 400 mil, variable de acuerdo a la persona, y de los cuales se calcula, haciendo las cuentas de la vida fértil, que 300, 400 células podrían ser

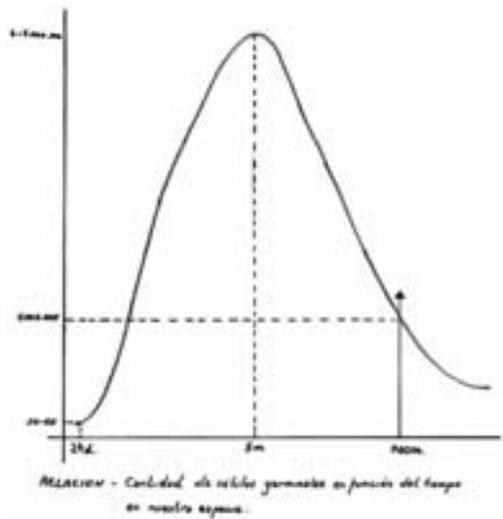


Figura 15.

fecundadas a lo largo de la vida fértil de la mujer. Una cantidad impresionante.

Esta hay que seguirla de cerca (Fig. 16), yo voy a hacer simplemente algún comentario. En la primera es el ovocito, digo ovocito y no óvulo porque es una etapa anterior, siguiendo la ley del ahorro, en nosotros, en todos los mamíferos también, si no hay espermatozoides presentes, sale de la cavidad que les mostré y se muere, al no recibir a su compañero y sería algo así como, ¿para qué seguir si no va a producirse nada? Por eso digo ovocito, porque es una etapa anterior. El óvulo recién se forma cuando hay fecundación. Ahorro de energía por un lado e indica que somos un poco más evolucionados que otros seres como las ranas y otros más. Acá está el núcleo dividiéndose. Acá hay una de las células que ya se expulsaron, es decir que de las dos divisiones de reducción, se hizo la primera y quedó asimétrica, una célula grandota, el ovocito y un corpúsculo polar. Y acá está pronto para dividirse el ovocito. Pero aquí llegan los espermatozoides. Ese espermatozoide está entrando por un lado y el ovocito se está dividiendo por otro. Acá está la división segunda. Acá está el núcleo del ovocito que ahora ya es óvulo y el núcleo del espermatozoide. Acá se

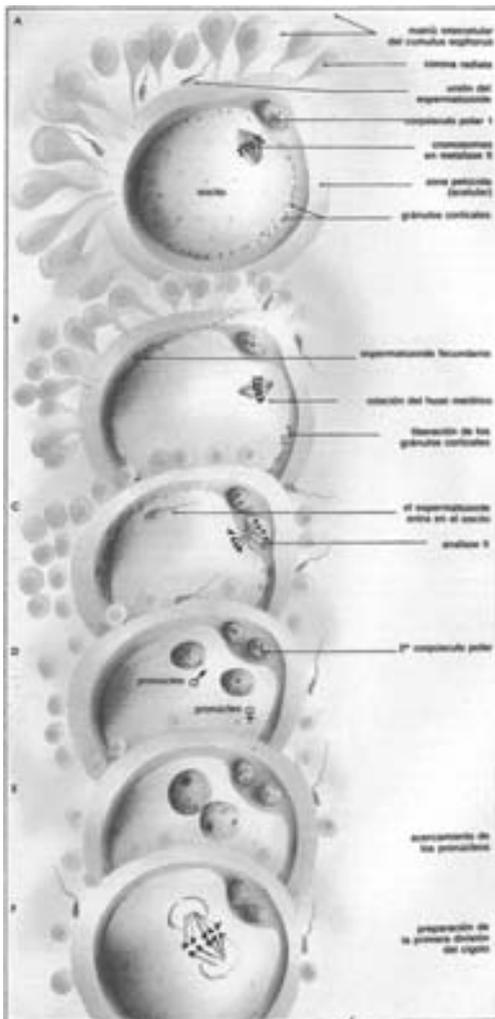


Figura 16.

juntan y esta es la célula huevo, con los pro núcleos separados. Y acá ya no pierde tiempo, en cuanto se juntan, se vuelven a separar. Ya sería un huevo dividiéndose en los dos primeros blastómeros.

Esto es complicadísimo pero yo se los voy a sintetizar. Vamos a mirar lo de abajo primero (Fig. 17). Los que son de biología van a entender rápidamente y los otros también. Esto es un corte antero posterior, longitudinal, en donde miran en el embrión, la cabeza, el área cardíaca, el cuerpo todo doblado, la cola y ya tiene corazón. Aquí hay una encrucijada embriológica, porque

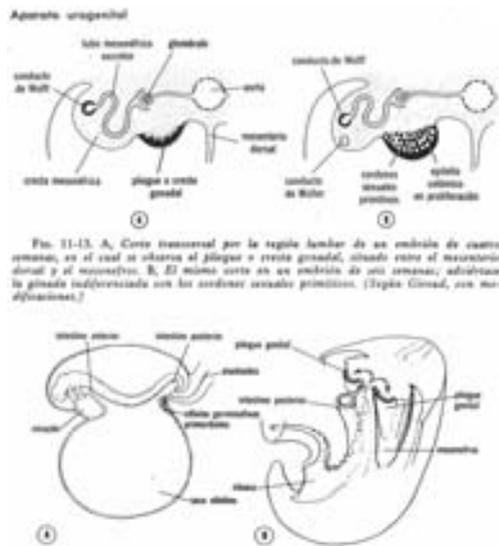


Fig. 11-13. A, Corte transversal por la región lumbar de un embrión de cuatro semanas, en el cual se observan el pliegue o cresta caudal, situado entre el mesodermio dorsal y el notocordio. B, El mismo corte en un embrión de una semana; adviértase la gástrula indiferenciada con los cordones axiales primitivos. (Figura Clonal, con modificaciones.)

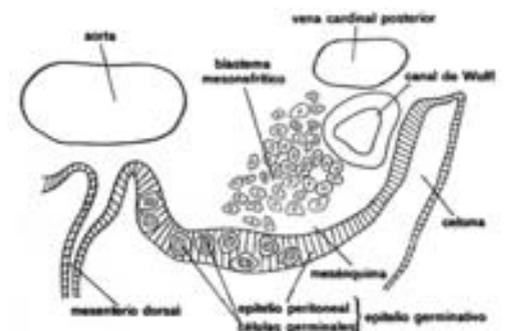
Figura 17.

ahí se juntan una cantidad de cosas. Acá sale una vesícula embrionaria que tiene todo un futuro en cuanto a evolución. Ahí hay unas células grandes. Estas serían las células germinales que van a dar origen después a los gametos. Son células que van a tener un destino especial y se llaman células germinales o gonocitos, según el término que quieran usar. Y desde ahí, donde yo las marco, van a tener que venir a hacer un trayecto así, que se ve mejor en este corte oblicuo en donde se ve la cabeza, se ve la cola del embrión, lo que va a ser el cordón umbilical y el lugar donde migran, no sé si se llega a ver. Tiene que hacer todo un recorrido así. Salir de una región caudal, o casi caudal donde se va a formar todo junto, riñón, suprarrenal y gonada, todo aparentemente mezclado.

Estas células, que son unas células muy particulares, porque son grandes, de núcleo con determinadas características, tienen la capacidad de responder a sustancias químicas de otra región del embrión. Y se van a desplazar. De manera que ya son células fuera de lo común, porque atienden mensajes bioquímicos y además porque pueden desplazarse, son ameboides como las amibas. Arriba, más difícil de entender,

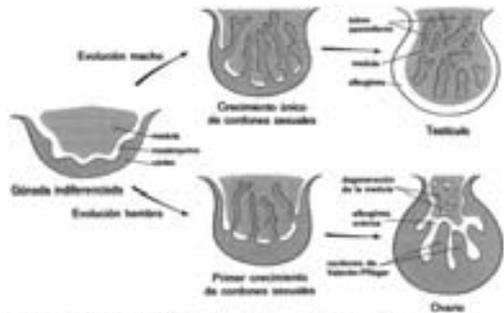
son cortes transversales del cuerpo a la altura lumbar. Es la parte posterior derecha. Acá se va a formar el riñón (todo este tubo torcido es el futuro riñón), y cerca del riñón hay una zona más oscura que es el esbozo de la gónada, se llama cresta genital. Esta cresta genital tiene varias partes, donde hay por lo menos tres tejidos con dos zonas, una corteza que es eso oscuro, una médula, un mesénquima. Y ahí se van a ir a colocar las células germinales. Así que tienen que recorrer desde acá, subir a la línea medio dorsal y después doblarse y meterse por acá.

La figura 18 es lo mismo que la anterior nada más que en colores. Acá está el epitelio de la gónada, el mesénquima, todos los tejidos, y en rojo las células que se metieron en el espesor del epitelio, eso va a seguir creciendo. Así que, repito, acá se conjuntan varios elementos claves. Y como si fuera poco vienen las germinales. Ahí va a estar el esbozo de la gónada que cuando penetran las células germinales, según sean con Y o con X, diferencian la gónada. Acá está una gónada primitiva indiferenciada. Acá está la evolución a testículo y acá está la evolución a ovario. Hay muchos detalles, pero la diferencia más grande, la que les puede quedar es que la que va a desarrollar la médula, que después médula va a ser todo, es la línea masculina. Y acá la línea femenina con todo lo rosado, la



Gónada indiferenciada en los vertebrados superiores. Corte longitudinal a nivel de la región genital (aparece en un corte de pollo que tiene 8 días de incubación; el espacio en serie muy distintos para un loro humano de 40 días).

Figura 18.



Etapas de la diferenciación sexual en los vertebrados superiores. En la evolución del macho, un único crecimiento de los conductos sexuales atrae todas las células germinales a una cavidad macho; el cortejo se hace control. El primer crecimiento de conductos sexuales aparece en la evolución hembra, al segundo en cada sexuparo.

Figura 19.

corteza. Es decir que las mujeres tenemos nuestras células de reserva, todas metidas en la corteza del ovario, claro que es una corteza muy gruesa. Y los hombres tienen su reserva en todo el testículo.

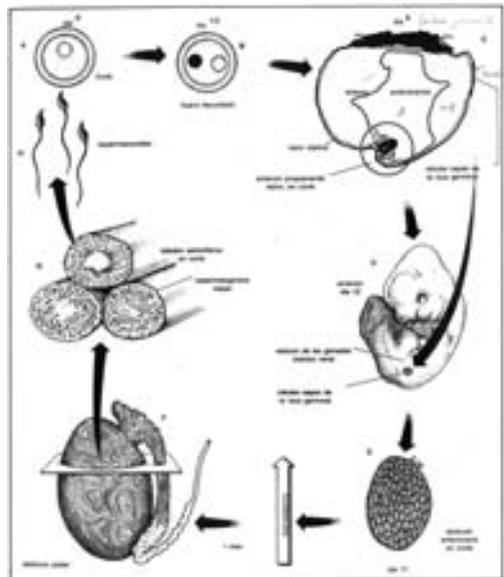


Figura 20.

Tenemos un testículo todo lleno ya (Fig. 19), y el testículo adulto, este es un corte histológico, y están los espermatozoides saliendo (Fig. 20).

Cuando entran las células germinales masculinas ya inducen a los tejidos de alrededor a formar hormonas embrionarias que van a tener importancia en la formación de la

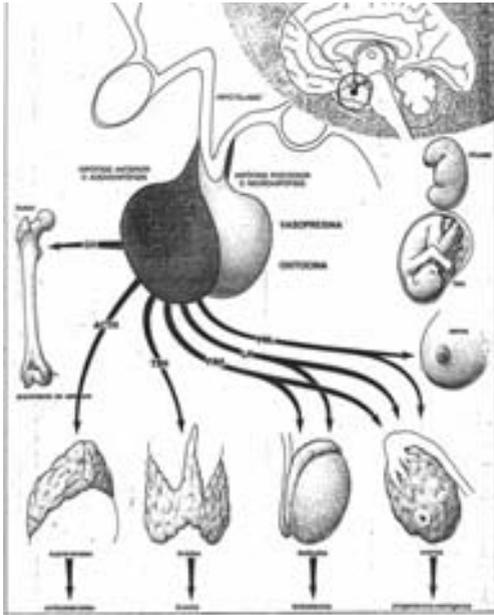


Figura 21.

gónada y en la formación de los conductos que sean correctos. Pero a su vez están comandados por estructuras superiores a nivel de glándulas y sistema nervioso. Esta es la hipófisis con la parte anterior glandular que comanda todo, desde ovario, testículo, tiroides, suprarrenal, hueso. En un nivel superior de regulación está el hipotálamo, parte del sistema nervioso fundamental en la regulación de todo el funcionamiento del cuerpo, no solamente para el lado sexual.

Y ahora, para terminar, tenemos este esquema que yo lo vi por primera vez con el profesor Navarro hace muchos, muchos años (Figs. 21 a 23). Era un endocrinólogo famoso. Agrupó los determinantes del sexo en distintos niveles. El primero, sexo genético, o cromosómico, determinado por la batería de autosomas y cromosomas sexuales. Determina ya, indiscutiblemente, la orientación sexual del individuo. Le sigue el segundo, sexo gonadal. Ya a nivel embrionario hay una cantidad de estructuras somáticas, como les dije, las vías,

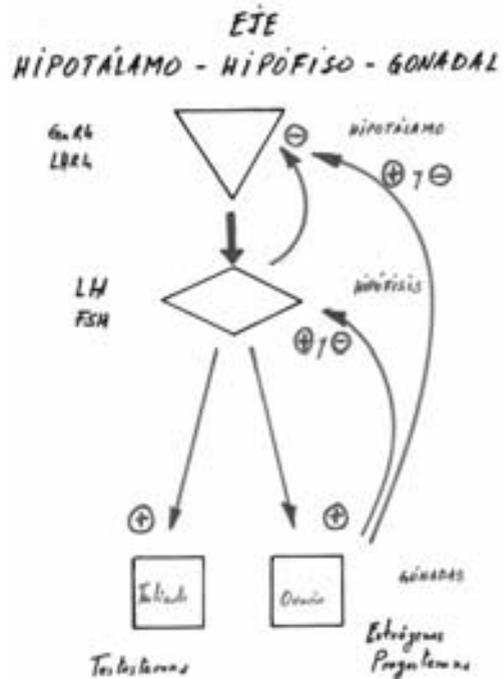


Figura 22.

la gónada misma y estructuras anexas a ellas. El sexo gonadal es el carácter de dimorfismo sexual primario, está constituido por las gónadas. El sexo genital son las vías, que subdividen algunos en externo e interno. Estas estructuras embrionarias son sumamente complejas y se estudian los paralelismos entre los dos sexos. Por ejemplo, el útero es equivalente a la próstata, porque embriológicamente proceden de esbozos iguales. El clítoris tiene una parte equivalente al pene y el escroto con los labios mayores.

En este nivel está muy mezclado el aparato urinario. Tan es así que desde un sector embriológico de una de las fases de desarrollo del aparato urinario resultan las vías masculinas. Las mujeres somos más complicadas, hacemos nuevas estructuras.

Después tenemos el sexo somático, resultado de todo. Acá tendríamos que parar nosotros porque el sexo legal se determina en el momento del nacimiento, no exclu-

sivamente en la actualidad. Después, el sexo psicológico. Funcionalmente existe un metabolismo femenino con ciclos y uno masculino sin ciclos. Ya se han encontrado algunas diferencias en el sistema nervioso, aunque es difícil asegurarlas totalmente. Hay diferencias en distintas áreas del cerebro, según el sexo, con diferentes capacidades, no inteligencia, no diferentes niveles intelectuales, sino capacidades mejores para unas cosas que otras según el sexo.

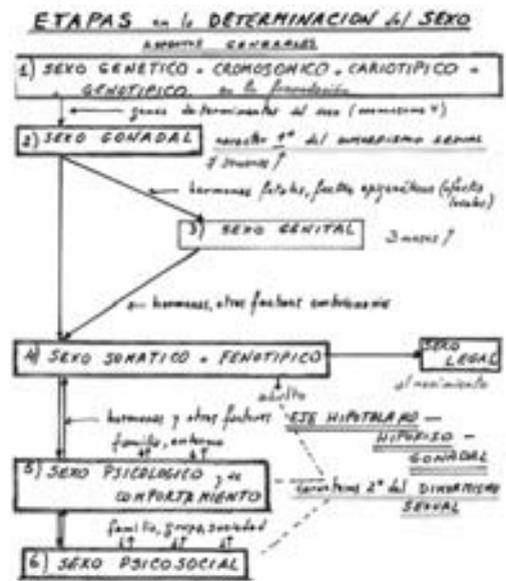


Figura 23.

5 de julio de 2007

Género y Socialización: Vínculos y Equidad

Psic. Gabriela Sarasúa¹



Antes que nada presentaré el marco institucional de donde vengo. El Instituto Nacional de las Mujeres se refunda en el año 2005 constituyéndose en el organismo rector de las políticas de género. Tiene como compromisos garantizar el respeto de los derechos humanos de las mujeres promoviendo una ciudadanía plena. Otro de sus compromisos es velar por el cumplimiento de los compromisos internacionales que el país ha suscrito en materia de género, así como promover el acceso de las mujeres a los recursos, oportunidades y servicios públicos. Se propone garantizar el acceso y la plena participación de las mujeres en las estructuras de poder y en las tomas de decisiones. Sus principales líneas programáticas son la transversalidad de género en las políticas públicas, del Estado, la participación social y política de las mujeres, así como el desarrollo de liderazgos en las mujeres, y el programa de violencia basada en género. No voy a entrar a detallar todos los programas porque el tiempo no alcanza.

¿Por qué un Instituto Nacional de las Mujeres? Porque en Uruguay subsisten las desigualdades para nosotras, las mujeres. Y esto se ve en la baja representación que las mujeres todavía tenemos en los cargos de poder, en la incidencia brutal, y todos estamos al tanto de esto, que la violencia doméstica tiene sobre las mujeres. El 52% de las mujeres afrodescendientes por ejemplo, son aproximadamente el 7% de

1. Licenciada en Psicología, formada en Educación Sexual y Género, en representación del Instituto Nacional de las Mujeres del Ministerio de Desarrollo Social, que se abocará a trabajar sobre el tema "Género y socialización, vínculos y equidad".

nuestra población, entre el 7% y el 9%, no ha completado Primaria o solamente cursó Primaria. Y todavía son las que más desarrollan el servicio doméstico. Si bien el egreso universitario por ejemplo de mujeres en Uruguay se ha duplicado, todavía las tasas de desempleo son mayores que en los varones. Las mujeres perciben salarios más bajos que los varones por igual tarea. Esto, en los casos del personal directivo, es peor, las mujeres ganan el 67% de lo que ganan los varones por la misma función. Más del 50% de las mujeres ocupadas se concentran en las actividades de servicios sociales, comunales y personales. Basta ver este salón, somos mayoría mujeres en la educación también. Las mujeres dedican el 67% de su tiempo al trabajo no remunerado y el 33% al trabajo remunerado. Para los varones estas cifras son casi opuestas y ese 33% que se dedica al trabajo no remunerado tampoco está destinado al trabajo doméstico en su totalidad. Otro tema preocupante es el avance del VIH-SIDA entre las mujeres. Actualmente estamos en una proporción de dos a dos con los varones.

Para eso el Instituto Nacional de las Mujeres construyó y elaboró, con la ciudadanía, el primer plan de igualdad de oportunidades y derechos. Este plan tiene marco legal en la Ley N° 18.104 para la promoción de los derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. Este plan va a ser una herramienta para enfrentar las desigualdades y discriminaciones que afectan a las mujeres. Esta es una propuesta que permite aunar esfuerzos por la igualdad entre las instituciones públicas y la sociedad civil. Es una propuesta de desarrollo para la implementación de políticas públicas integrales y transversales, y allí la educación también está contemplada.

Es necesario que demos cumplimiento a los compromisos internacionales de derechos humanos en materia de igualdad de las mujeres y sus múltiples discriminaciones. Es

necesario que levantemos las restricciones que subsisten para el pleno ejercicio de los derechos y la ciudadanía de las mujeres.

El plan contempla varias líneas estratégicas para la igualdad, entre ellas contempla líneas que se van a abordar específicamente en el sistema educativo. Las líneas estratégicas para la igualdad de oportunidades y derechos proponen acciones que se enmarcan en esto que se denominó líneas estratégicas para la igualdad. Todas ellas se deberán desarrollar conforme a los enfoques de derecho y de género como ejes transversales que orientan el accionar del plan. Se ha definido también que todas las instituciones que apliquen el plan deberán contribuir a una adecuación de la administración pública a la igualdad de oportunidades, incluida la educación. Es así que se han planteado las siguientes líneas para la igualdad en el sistema educativo.

Incorporación de la perspectiva de género en las políticas de educación. El desarrollo de medidas para revertir las desigualdades de género en el sistema educativo. El desarrollo de medidas educativas que estimulen prácticas tendentes a combatir los estereotipos de género y la discriminación. Y el desarrollo de propuestas educativas que fomenten cambios en las relaciones de género. Algunas de estas acciones que se prevén son: incorporar en la formación y capacitación docente, así como en la Universidad de la República, la perspectiva de género y la formación específica en derechos sexuales y reproductivos. Se propone también reconocer y visibilizar el aporte de las mujeres uruguayas en la sociedad y en la historia nacional. Promover la elaboración de materiales y textos no sexistas. Elaborar propuestas didácticas que incorporen transversalmente la perspectiva de género. Promover una cultura para la resolución pacífica de los conflictos orientados a la prevención de la violencia de género. Y finalmente una de las propuestas que está

en el plan –y este Seminario es una muestra de ello– se propone implementar el plan de educación sexual a nivel nacional.

Estas son algunas de las acciones, no son todas, que se coordinarán con el Ministerio de Educación y Cultura, con la Universidad de la República, con la Administración Nacional de Educación Pública, con las intendencias y con la Dirección Nacional de Deporte. Todas áreas que tienen que ver con la educación formal y con la educación no formal.

Ahora bien, desde dónde nos posicionamos para una educación no sexista que promueva la igualdad de oportunidades. Mirar a las personas desde un enfoque de igualdad implica reconocerlas desde su ser persona y valorar de igual manera a unas y a otros. Esto permitirá la construcción de relaciones humanas más respetuosas, más horizontales y más democráticas. Cuando valoramos a las personas desde su ser persona reconocemos su individualidad, su contexto cultural y sus necesidades. Esta situación exige ir de la mano con un enfoque de derechos. Todas las niñas y todos los niños y los adolescentes –en la ponencia me referiré sobre todo a niñas y niños pero también a los adolescentes– deben tener las mismas responsabilidades de desarrollo y de acceso a los diferentes ámbitos de la vida social.

El enfoque de derechos implica reconocer que niñas y niños son sujetos de todos los derechos. Ayer en un taller hablábamos de dónde partía la demanda de educación sexual. La educación sexual es un derecho de niñas y niños, igual que las personas adultas, pero tienen derechos especiales por ser personas menores de edad. Niñas y niños son seres integrales, no son personitas, son personas, con necesidades materiales, económicas, sociales, emocionales, psicológicas, políticas, culturales, lúdicas y educativas. El enfoque de derechos también implica reconocer y respetar la diversidad

étnica, la condición socioeconómica, la religiosa, la condición física, las inteligencias, entre otras. Las personas adultas debemos promover, garantizar y respetar los derechos de la infancia para que, a su vez niñas y niños los conozcan, los ejerzan y los exijan.

Por otra parte, tenemos el enfoque generacional para llevar a cabo una educación en igualdad de oportunidades. El enfoque generacional implica reflexionar acerca de las relaciones de poder que existen entre las personas adultas y la infancia. Implica ver cuáles son los lugares que ocupamos en la sociedad. Reflexionar acerca de las relaciones de poder que existen entre las personas adultas y la infancia. Reconocer y respetar las necesidades de la infancia acompañándola en su proceso de desarrollo, de aprendizaje y de apropiación de derechos. Para ello es importante escuchar, conversar, compartir, orientar y respetar para que niñas y niños crezcan libres y seguras y seguros de sí mismos. Tenemos que aprender a escuchar y respetar las opiniones de niñas y niños como una práctica de diálogo, donde se incentive su participación y donde realmente tengan protagonismo en la toma de decisiones.

Y, finalmente, para un enfoque de educación en igualdad de oportunidades tenemos el enfoque de género. Mundialmente se ha reconocido que una de las discriminaciones más comunes se da por razones de género. Los estereotipos sexuales transmitidos de generación en generación han limitado el desarrollo y la participación protagónica de las niñas en los distintos ámbitos sociales. Negar esta situación es promover la desigualdad de género e ignorar los derechos fundamentales de las personas. Implica reflexionar acerca de la necesidad de sensibilizarse e incorporar una perspectiva que reconozca y busque alternativas transformadoras de las relaciones sociales entre varones y mujeres. Estos ejes giran en torno a falsas dicotomías como lo público y lo privado, lo productivo

y lo reproductivo, la división sexual del trabajo, las tareas domésticas, la crianza para las mujeres, el trabajo productivo del mercado laboral, del ámbito político, de la economía para los varones.

Ahora, ¿de qué hablamos cuando hablamos de género? Muchas veces lo encontramos asociado erróneamente como un atributo exclusivo de las mujeres. Esto trae algunas confusiones, como entender el género como condición de la mujer, o como cuestiones relativas a las mujeres donde aparece ausente el enfoque relacional. Otra de las confusiones es equiparar sexo y género usándolo indistintamente en encuestas o en formularios. Otra es entender el género como una variable. Algunos estudios sociológicos y demográficos recogen datos desagregados por sexo y luego los equiparan a género. Igualan sexo y género sin integrar la perspectiva de género como una categoría de análisis. Otra confusión frecuente es la que se da entre identidad sexual e identidad de género. Pero la cuestión es que el sistema sexo género es un aporte para entender el orden social que implican las relaciones de poder entre mujeres y varones. El género es una categoría de análisis que se puede utilizar en cualquier ámbito, de la salud, de la educación, el trabajo, entre otros. Sexo y género. ¿Tenemos sexo o tenemos género? ¿Cuál es la relación entre el sexo y el género de las personas? Están vinculados, pero son conceptos distintos.

Sexo y género. El sexo. Nacemos con condiciones físicas y biológicas, con los órganos genitales. Vulva y pene, órganos genitales internos masculinos, internos femeninos. En la pubertad desarrollamos los caracteres secundarios. El sexo es biológico y está referido a todas las formas de sexo biológico que veían en la ponencia anterior. Es universal, la especie humana en todo el mundo nace con los mismos órganos genitales. Somos del sexo femenino o masculino. Sólo las mujeres podemos parir,

solo los varones pueden producir semen. Ahora bien, el género no es una condición biológica, pero por el hecho de tener vulva o de tener pene la sociedad espera que se desarrollen determinados aspectos y asigna roles y funciones diferentes. Por ejemplo, se define el vestuario y los colores para los niños y las niñas, el tipo de juegos, los juguetes y hasta las profesiones. El género es particular y cambiante. Cada cultura y en cada momento histórico la sociedad tiene sus propias pautas de lo que se considera masculino o femenino. Estos patrones cambian con el tiempo y también dentro de un mismo país. Lo veíamos cuando Barrán hablaba de la mujer del novecientos, que probablemente no es la misma mujer de hoy aunque mucho de esa historia también nos pesa. Es así que aprendemos a ser mujeres o varones. Aprendemos lo que es masculino y lo que es femenino. Pero el hecho es que sobre una diferencia natural como es el sexo se han construido grandes diferencias sociales y culturales, diferentes capacidades y actitudes para uno y otro sexo. Pero, además, estas diferencias generan desigualdades, se valora distinto lo masculino y lo femenino y las relaciones se vuelven jerarquizadas.

Entonces, por género entendemos las diferentes características y cualidades que la sociedad asigna a mujeres y varones en función de su sexo biológico. En tanto categoría de análisis nos permite ver las diferencias y las desigualdades en las relaciones sociales. A partir de las valoraciones distintas y de las desigualdades, aprendemos a relacionarnos en forma jerarquizada. Y en estas relaciones de poder unas personas tienen más poder que otras, unas personas valen más que otras y unas personas dominan y otras están subordinadas. Un claro ejemplo de esta situación es la división sexual del trabajo. Los trabajos realizados fuera del hogar, vinculados a la esfera de lo público y lo productivo son trabajos valorizados en la sociedad y, por tal motivo,

remunerados. Históricamente estos trabajos han sido asignados a los varones como parte de las características de lo masculino. El varón debe trabajar y ser el proveedor de la casa. Las tareas domésticas de crianza y de cuidados son trabajos poco valorizados socialmente, evidenciado en el hecho de que son trabajos no remunerados. Tradicionalmente estos trabajos han sido asignados a las mujeres y transmitidos de generación en generación como condición y característica de lo femenino, pero también como saberes de las mujeres. Aun cuando las mujeres han comenzado a ocupar otros lugares en la esfera pública de la sociedad, estos trabajos se siguen considerando como tareas esencialmente femeninas. Esto conlleva a la doble jornada de trabajo a la que muchas mujeres están expuestas. Estos conceptos nos llevan a lo que son los estereotipos de género en nuestra sociedad.

En nuestra sociedad las personas son parte de un proceso de socialización diferente en función del sexo biológico que tienen. Tan diferente que llegan a constituirse en dos modos específicos y antagónicos de comportamiento humano, lo que se considera femenino y lo que se considera masculino. En la medida que estos parámetros de comportamiento se fijan como moldes, como estereotipos de género acaban por creerse como ciertos, imponiéndoseles a las personas. Los estereotipos suelen basarse en conductas, en prácticas sociales, en normas que regulan lo que deben hacer mujeres y lo que deben hacer varones, no teniendo en cuenta las individualidades ni la diversidad, generalizando a todas las personas de un grupo por igual. De esta forma se considera que las mujeres deben ser amables, sumisas, abnegadas, sensibles, trabajadoras, respetuosas, intuitivas, madres esposas, madres esposas de todas y de todos, y con un cuerpo reproductivo donde el placer tiene poco lugar. Se considera que los varones tienen que ser fuertes, protagonistas, agresivos, valientes, inteligentes, atrevidos,

racionales y proveedores de la casa, con un cuerpo para el placer.

Estas características, asignadas a mujeres y varones, que no tiene basen científica demostrable y que podrían ser parte de una diversidad que enriqueciera a varones y mujeres, resulta ser la base de las desigualdades para valorar estas diferencias. Nuestra cultura ha conformado dos categorías jerarquizadas, la del género masculino como dominante y la del género femenino como subordinado. Muchas veces en talleres, en trabajos con profesionales, con docentes, cuando mostramos estos estereotipos las personas los rechazan diciendo que la sociedad actual ha cambiado, que ya no es así. Pero seguimos viendo que tanto varones como mujeres siguen identificándose con estas pautas culturales. Una constatación evidente es que los cambios que se han producido en la vida de las mujeres no fueron acompañados por cambios en la vida de los varones. Podríamos poner varios ejemplos, uno de ellos es que poco se ha modificado en la distribución de las tareas vinculadas al hogar. Insistiré con este tema.

Las mujeres continúan haciéndose cargo del trabajo doméstico, de la crianza, del cuidado de otras personas con escasa participación de los varones en ese ámbito.

Ahora bien, para seguir comprendiendo el concepto de género es necesario que abordemos el tema del sistema de identidades de las personas. La identidad es el conjunto de características que distinguen la subjetividad de una persona. Responde a la pregunta de quién soy, está vinculada al ser, a la existencia. Para ser persona necesitamos una identidad y esta se va constituyendo a través de mecanismos conscientes, que nos hacen similares o diferentes a otras personas. En cuanto al sexo, por ejemplo, si soy varón, soy como papá y no como mamá. Otros elementos podrían ser la clase social, la nacionalidad, la raza o etnia, la religión,

la ideología política, la edad. Sin embargo sexo y género son factores determinantes de la identidad de la persona, que atraviesan otras identidades, por lo cual es necesario que estos conceptos queden claros. A lo largo de la vida las personas nos hacemos preguntas acerca de nuestras identidades. Hay identidades que pueden tener cambios, por ejemplo la identidad de género construida u optada. La identidad sexual no cambia.

Ahora veremos estas identidades a lo largo de la vida. La identidad sexual, que es el reconocimiento de sí misma o de sí mismo como mujer o como varón, no cambia con el tiempo y tiene base biológica. El rol de género es lo que la sociedad espera y asigna al comportamiento de mujeres y varones en función de su sexo. La identidad de género es una construcción social de cómo ser mujer o cómo ser varón en esta sociedad. Lo masculino o lo femenino se aprende, es dinámico, depende del contexto socio-histórico-cultural y se adquiere siempre en relación con otras personas a través del proceso de socialización.

La orientación sexual, si bien no tiene que ver con la identidad, quise traer una pequeña definición porque también siempre origina algunas dificultades en este concepto de identidad. La orientación sexual refiere a la orientación del deseo, a la orientación afectivo-sexual, no a la identidad, es sentirse atraído por alguien del mismo sexo, por alguien del otro sexo, o por los dos sexos. Puedo ser varón, tener una identidad de género de acuerdo al estereotipo inclusive y que me gusten los varones.

El proceso de adquisición de la identidad sexual, el rol de género y la identidad de género comienzan muy tempranamente. Entre los 2 y los 6 años niñas y niños reconocen su identidad sexual y la de los demás, es un nene, es una nena. Al tiempo que reconocen la diferencia sexual van aprendiendo lo que la sociedad espera de

ellas y de ellos por el hecho de ser niñas o varones, van aprendiendo el rol de género. En la primera infancia, hasta antes de los 5 años más o menos, nos encontramos con limitaciones. Una de ellas es que las niñas y los niños pequeños no distinguen la diferencia entre la identidad sexual y el rol de género. Ellos pueden decir, por ejemplo, es una nena porque se viste de rosado, o usa caravanas y tiene pelo largo. Por otra parte otra limitación, producto del pensamiento mágico en estas edades es la fantasía de que la identidad sexual se puede cambiar, por ejemplo, si se cambian la vestimenta. Y aquí quiero aclarar que no me estoy refiriendo a situaciones patológicas, que también existen, por supuesto, y que pueden ser los trastornos de la identidad sexual. A partir de los 6 años aproximadamente estas limitaciones se superan, niñas y niños comprenden que la identidad sexual no depende de la voluntad, que no cambiará con el tiempo y que no está asociada a la vestimenta; van adquiriendo la permanencia de la identidad sexual. Con ayuda también aprenden que una cosa es la identidad sexual y otra son los roles de género. Y esta distinción es fundamental porque será la base para la construcción de una identidad de género flexible y para llevar adelante una educación no sexista.

¿Cómo construimos nuestra identidad de género? Las identidades se construyen en relación con otras personas, siempre a través de procesos psicosociales, aprendemos a desarrollarnos y aprendemos a vivir en sociedad, interiorizamos normas, hábitos, comportamientos, estilos de vida, formas de pensar, a través de un proceso de construcción histórica transmitido de generación en generación en las distintas instituciones sociales. Mediante estos procesos las personas también construimos nuestra identidad respondiendo a los mandatos y a los modelos que el medio social transmite sobre cómo debemos ser, pensar, sentir y actuar. ¿Dónde aprendemos a ser mujeres

y varones? En primer lugar en la familia. La familia es el primer ámbito de relación y socialización de las personas. Es donde adquirimos los principales aspectos de la identidad de género, los primeros modelos y también las primeras diferencias. Desde la infancia observamos, aprendemos e imitamos roles, conductas de nuestro ambiente familiar. La familia es uno de los agentes más eficaces en la perpetuación del sexismo, ya que es la primera imagen que niñas y niños reciben de los sexos. También puede llegar a ser un ámbito donde se aprendan valores y actitudes no discriminatorias. Así las conductas y actitudes de las personas mayores se convierten en vehículos de transmisión de valores, comportamientos y también de perpetuación de estereotipos. El ideal de familia, aunque ya no sea el más común, sigue siendo la familia nuclear, padre, madre, hijas e hijos. La división sexual del trabajo en nuestra sociedad continúa asignando a las mujeres las tareas de reproducir la especie, el trabajo doméstico gratuito, la canalización de las relaciones sexuales y el intercambio de las relaciones afectivas. Las mujeres continúan siendo las primeras educadoras, las que nutren, mientras que los varones siguen manteniendo la autoridad máxima y su calidad de proveedores. Más allá de que esta autoridad no sea la misma que antes, las relaciones de subordinación continúan existiendo. La dependencia afectiva y económica de muchas mujeres continúa siendo una realidad. En esta situación, ¿qué es lo que se le transmite a las hijas y a los hijos? Desde que madre y padre planifican un embarazo, así como desde el momento que se enteran del sexo del futuro bebé se generan expectativas y aparece la fantasía de cómo será esa hija o ese hijo.

¿Se espera lo mismo de una hija que de un hijo? Estudios realizados indican que no. Y aún el sentido común nos lo muestra en cada conversación que tenemos con un futuro papá o con una futura mamá. Estas expectativas se materializan en la decora-

ción del dormitorio, en los juguetes que se le compran, en la vestimenta que se elige, en la fantasía que nos hacemos de qué será, qué estudiará. Hay estudios que también demuestran que el trato que se dispensa en relación con bebas y bebes es distinto. El tono de voz con que se le habla a las niñas es más suave. En el vínculo corporal que se mantiene con los varones es más común ver que se los sacuda, se los aleje más del cuerpo de quien lo sostiene, en la cantidad y la calidad del lenguaje. A los varones se les habla menos que a las niñas. Mientras que a ellas se las trata con diminutivos, en general a los varones es más frecuente que se utilicen aumentativos. Y como idea es interesante prestar atención, quien tenga la posibilidad de observar la crianza de mellizos mixtos por ejemplo, o en las guarderías se ve claramente esto. En los juegos y juguetes que se les compra. Mientras las niñas juegan a las mamás, preparan comiditas, se le regalan muñecas y adornos para que simulen princesas, los varones juegan a la pelota, reciben juguetes mecánicos y participan en actividades deportivas. Las madres capacitan a sus hijas en roles tradicionales y los padres hacen lo propio con los varones. En un taller con familias un padre nos decía, yo quiero que mi hija crezca sabiendo ser mujer para que pueda casarse y tener una familia. Intentaré por todos los medios que sea heterosexual para cumplirlo. No puedo imaginar otra cosa. Esto, que pasó hace un año, es bien actual.

Otros mensajes que escuchamos comúnmente pueden ser, es feo que una niña se comporte de forma grosera y los hombres no lloran. La princesita del hogar. Una niña tan linda no puede andar con la ropa así. No seas cobarde, los varones tenemos que ser valientes. Estos son algunos de los mensajes que transmiten los estereotipos. Por otro lado tenemos las escuelas. La escuela es, sin duda, el segundo ámbito de socialización. Es uno de los espacios donde niñas y niños pasan gran parte de su tiempo. En la escuela

se adquieren conocimientos al tiempo que se aprenden actitudes, formas de ser, de pensar y de actuar frente a distintas situaciones de la vida. En la escuela la socialización pasa por la relación que la infancia tiene con sus docentes, con sus compañeras y compañeros, y con las distintas personas adultas que participan de ella, el personal administrativo, el de servicio, las madres y los padres, los demás niños y niñas, con la comunidad educativa en general.

También debemos decir que, la escuela, como institución que forma parte de nuestra cultura, reproduce los modelos que la sociedad considera apropiados para uno u otro sexo, legitimando de esta forma los mitos y los estereotipos. La reproducción de los estereotipos se puede ver desde la distribución de los espacios hasta –por ejemplo– cuando se realizan distribuciones de tareas. En general son los varones encargados de hacer fuerza para llevar muebles, las niñas encargadas de la decoración del salón. En algunas escuelas se siguen manteniendo los delantales rosados para las nenas y celestes para los varones; el problema no son los colores sino todo lo que significan. La escuela replica estos estereotipos a través del currículum explícito y del oculto.

Otro de los ámbitos son los medios de comunicación, el barrio, la comunidad, los servicios de salud. No quisiera dejar de mencionar especialmente, aunque sea de forma somera, los medios de comunicación. Sobre todo en TV, mujeres y varones continúan apareciendo en roles muy estereotipados. La mujer aparece sistemáticamente vinculada al hogar y a las tareas domésticas. Podríamos poner infinitos ejemplos sobre la oblicuidad de electrodomésticos. En otras oportunidades las mujeres aparecen con una excesiva preocupación por la belleza y por el físico, aún cuando se muestren mujeres que trabajan, que son emprendedoras, se las vincula a las tareas domésticas, a la doble jornada. A los varones se los mantiene en

sus roles de proveedores exitosos, protagonistas, valientes y ocupando el espacio público. Si bien han comenzado a aparecer en algunas tareas domésticas como hacer compras y cocinar, lo hacen con la salvedad de que ayudan a las mujeres, o que no hacen del todo bien. No aparecen como tareas propias de su sexo y tampoco como una tarea propia de una distribución equitativa o de una responsabilidad compartida en la crianza de las hijas y de los hijos.

Entonces, si el género es algo que hemos aprendido, también es algo que podemos cambiar a través de la educación. Implica reconocer y desnaturalizar los modelos hegemónicos de lo masculino y lo femenino. Problematizar estos modelos de manera que podamos construir otras formas de ser mujer o de ser varón que posibiliten relaciones más horizontales y una sociedad verdaderamente democrática. ¿Para qué trabajar con el enfoque de género? Para permitir que niñas y niños se autovaloren con capacidades, especificidades, necesidades y talentos. Tenemos que reconocer qué mitos y estereotipos se construyen en torno a las identidades sexuales. Y debemos reconocerlos para cuestionarlos y replantearlos. Tenemos que brindar condiciones para que niñas y niños tengan la posibilidad de elegir de acuerdo a sus intereses, necesidades y capacidades, tanto en la vida cotidiana como en la construcción de su proyecto de vida. Debemos favorecer el desarrollo de herramientas emocionales y sociales que les permitan evitar, o enfrentar situaciones de manera activa, por ejemplo en los casos de violencia doméstica o de abuso sexual. El abuso sexual se da tanto en niñas como en niños, pero también es cierto que se da mayoritariamente en niñas. Entonces tenemos que tratar que esas niñas se sientan empoderadas como para defenderse.

Otra de las puntas es –para que más adelante puedan tomar decisiones informadas de acuerdo a su edad, su nivel de maduración–

es necesaria una educación no sexista. Por sexismo entendemos aquellas actitudes que promueven la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben las personas sobre la base de la diferencia sexual. Sin duda el sexismo, como el racismo, acarrea consecuencias negativas ya que limitan las posibilidades de las personas cuando se les niegan determinados comportamientos. Una educación no sexista es necesaria, porque las profesiones no son masculinas o femeninas, porque juguetes y juegos no tienen sexo. Tenemos que favorecer la experimentación con todo tipo de juegos y juguetes desde la primera infancia. El trabajo doméstico es de vital importancia para el funcionamiento de la sociedad, pero hay que reconocerle su valor y potenciar en el estudiantado la corresponsabilidad familiar desde la infancia. La maternidad no es una función obligatoria de las mujeres. Hay que favorecer la opción del estudiantado a la libre opción de ser madre o de ser padre. Y de serlo, asumir con responsabilidad ambas funciones. Es necesario revisar y cambiar un lenguaje que excluye sistemáticamente e invisibiliza a la mitad de la población, ya que la sociedad está integrada por mujeres y por varones. A lo largo de la historia se han ignorado los aportes de las mujeres y deberíamos rescatarlos en todos los ámbitos.

La mayoría de los materiales educativos reproducen los estereotipos masculino y femenino. Una educación no sexista debe promover materiales con un enfoque no sesgado de las personas. No es natural ni justo que los grandes espacios de la escuela sean ocupados por varones de forma dominante y las niñas quedarse en espacios laterales más pequeños, los pasillos, los bordes del patio. Se debe potenciar el uso igualitario y racional de todos los espacios.

Son numerosas las manifestaciones de sexismo en el sistema educativo. En cuanto al currículo explícito, en nuestra cultura está generalizado un referente de instruc-

ción de origen masculino. El currículo se conforma con contenidos que responden a lo social y políticamente validado que prepara para la ciudadanía y para el mundo laboral. Sin embargo, no se tienen en cuenta, se prescinde de aquellos saberes que han sido esenciales para dar calidad a la vida y que tradicionalmente fueron transmitidos por las mujeres.

Les voy proponer una hipótesis extrema. Si tuviésemos que prescindir de algún tipo de conocimiento para subsistir, indudablemente podríamos prescindir de todo lo que ha estado ligado a los conocimientos que nos permiten avanzar, por ejemplo, en lo tecnológico. Podemos vivir sin esos avances. Pero en esta hipótesis extrema no podríamos vivir sin los saberes que históricamente han sido acumulados por las mujeres para la vida, los afectos, las relaciones familiares, la organización del espacio doméstico. Estos son saberes imprescindibles. Es necesario que la sociedad se proponga educar a las personas íntegramente, que todas puedan desarrollar capacidades básicas de tipo cognitivo, emocional y éticas. Es necesario que el sistema educativo estimule los aprendizajes para la vida afectiva e integre los saberes de la vida doméstica y el cuidado de otras personas.

En cuanto al currículo oculto, incluye todo aquel conjunto de actitudes, normas y valores que el personal docente manifiesta en su relación educativa.

Podemos encarar algunas de las acciones para disminuir las prácticas educativas sexistas. En primer lugar realizar una profunda reflexión sobre el tema a nivel personal y en los equipos de trabajo. Sensibilizar a las familias. Contribuir al desarrollo de valores positivos independientemente del sexo. Realizar con el estudiantado el análisis del sexismo transmitido, por ejemplo, a través de los medios de comunicación. Estimular y motivar la participación de las

niñas en la esfera de lo público. Repartir equitativamente el esfuerzo, la atención y el tiempo entre alumnas y alumnos, dedicando atención positiva y especial a quienes se salen del estereotipo, niñas emprendedoras, líderes. Varones sensibles y emotivos, en lugar de censurarlos porque se salen del estereotipo, hay que valorarlos.

Daré algunas ideas que podrían incidir en el currículo oculto para una educación no sexista. En las interacciones escolares, por ejemplo, cambiar las expresiones y evitar los comentarios que se apoyen en los estereotipos de género. Detectar e intervenir cuando se perciben formas de vocabulario sexista y peyorativo. Fomentar diversas posibilidades respecto a los oficios y las profesiones. Mostrar modelos que transgreden esos estereotipos. Presentar mujeres con cargos públicos. Distribuir las tareas entre el estudiantado sin determinaciones sexistas. Animar a niñas y varones a juegos que impliquen actividad física y otros que impliquen menor movimiento. Conceder la palabra a niñas y niños de forma proporcionada. En el lenguaje hay mucho por hacer; señalar que la invisibilización de las mujeres se debe al mal uso del lenguaje y no porque el lenguaje esté naturalmente construido de esa forma. Siempre será necesario hacer referencia constante a los dos sexos y paulatinamente incluir los términos genéricos neutros. No es fácil, tenemos que cambiar nuestra forma de hablar, desestructurar un lenguaje que hemos aprendido, es difícil pero hay que hacerlo. Poner atención al uso de formas personales de los verbos y uso de pronombres, o cuando hacemos referencia a grupos mixtos. Formular las instrucciones en tercera persona, o usar el infinitivo cuando sea pertinente. Eliminar el uso estereotipado según el sexo de los adjetivos calificativos. Flexibilizar su uso para varones y para mujeres. Tiene impacto en el desarrollo de la autoimagen y la identidad de género. Utilizar el femenino y el masculino de las distintas profesiones y ocupaciones. En cuanto a la distribución de los espacios, por ejemplo, posibilitar que algunos días a

la semana la cancha de fútbol, el centro del patio, sea un espacio para otros juegos donde las niñas también puedan participar. Indagar sobre otro tipo de juegos o deportes que se puedan jugar de forma mixta, o jugar al fútbol de forma mixta también. Proporcionar materiales alternativos para otros juegos. Fomentar los juegos cooperativos.

Hemos visto algunas ideas, pero también sabemos que hay necesidades para poder implementar una educación no sexista. No fácilmente se pasa de un modelo educativo a otro. Entre otras necesidades es imprescindible que quienes se encargan de la tarea docente estén comprometidas y comprometidos con el enfoque de género. En primer lugar porque trabajar desde una perspectiva de género, así como trabajar en educación sexual nos enfrenta e interpela sobre nosotras y nosotros mismas como personas. ¿Cuál es mi identidad de género? ¿Cómo me defino como mujer? ¿Cómo defino a los varones que me rodean? ¿A partir de qué patrones me relaciono con los demás? ¿Cómo vivo y ejerzo mi sexualidad? Sin duda estas preguntas nos movilizan y nos hacen reflexionar acerca de nuestra condición de mujeres o de varones. Por otra parte será fundamental la formación en estos temas. No alcanza con las buenas intenciones. Tenemos que saber de qué estamos hablando cuando hablamos de género, cuando hablamos de sexualidad. Es por eso que insisto, el compromiso será fundamental para que estos nuevos contenidos sean llevados a la práctica. Porque la autorreflexión es fundamental y por la ineludible necesidad de formación y reciclaje. Hay tarea por delante. Y en esto no podemos trabajar solas, o solos. El trabajo con las colegas y los colegas de equipo será esencial. Apoyarnos, cuestionarnos, pensar nuestras prácticas y elaborar estrategias en conjunto para trabajar con el alumnado y con las familias. Las familias no pocas veces se sentirán interpeladas también. Por eso es necesario que este abordaje se realice con toda la comunidad educativa, el personal auxiliar,

el administrativo, las familias, el alumnado, colegas, supervisoras, supervisores. Muchas veces habrá contradicciones entre lo que decimos y hacemos. Por eso será imprescindible tener una actitud de ética, de coherencia, que exigirá una constante revisión y reflexión acerca de nuestras prácticas.

PARTICIPANTE: Hizo una afirmación que escuché en otras ponencias referida a la perspectiva de género, de que a igual función o a tarea, hay diferencias en la remuneración. Nunca escuché ejemplos concretos, habría que darlos para que el argumento no quede como un eslogan. Trabajo en la administración pública y en el sistema estatal esto no ocurre. Tal vez sí sucede en la actividad privada. ¿Conocen casos concretos?

Psic. GABRIELA SARASÚA: Los estudios indican que, por ejemplo en las empresas privadas, en cargos de dirección las mujeres ganan el 67% de lo que ganan los varones en la misma tarea. Hay algunas empresas de transporte que contratan mujeres para manejar ómnibus porque les pagan menos. Eso es así, aunque se están tomando medidas. El plan de igualdad de oportunidades y derechos aborda estos temas; se trabaja con los organismos públicos, se han elaborado compromisos y se implementan acciones para corregir desigualdades.

PARTICIPANTE: Tengo una hermana que trabaja en un diario y para los mismos cargos hay diferencia salarial. Hoy es sindicalista y lucha por eso. En una oportunidad ganó un premio por un diseño y fue invitada al exterior a recibir el premio, pero viajó su jefe. Su ponencia fue movilizadora. Tenemos que reinventarnos todos los días. Me he sorprendido diciéndoles a Florencia y María Eugenia, buenos días preciosas, y a Facundo diciéndole, buenos días campeón. Y me he sentido mal por eso. Hay días que digo buenos días campeonas, buenos días churro, pero tengo que pensarlo.

PARTICIPANTE: Quería saber, respecto a si los niños desde los 2 a los 6 años no tienen claro cuál es su sexo. Uno ve niños que a partir de los 2 años eligen una novia, un novio, y vienen dicen, mirá mamá, mi novio es fulano. Me parece que ya saben bien cuál es su sexo.

GABRIELA SARASÚA: A los 2 años un niño sabe que es un niño y una niña sabe que es una niña. ¿Por qué? Porque tiene vulva si es niña o pene si es varón. Lo que sí dije es que la identidad sexual, más allá de si soy niña porque tengo vulva, integra el rol de género que la sociedad me está asignando y que se confunde, eso sí no está explicitado. Soy niña porque tengo vulva, pero además uso polleras, el pelo largo, caravanas, soy niña por esas dos cosas. Más adelante, a partir de los 5 o 6 años, cuando acceden al pensamiento concreto empiezan a diferenciar y a saber, soy niña y no voy a cambiar mi sexo, y mi sexo no tiene que ver solamente con los roles que la sociedad me está asignando. Mi identidad sexual va a permanecer. Empieza a permanecer la identidad sexual. Soy niña y por más que juegue al fútbol voy a seguir siendo niña. Soy niña y por más que yo quiera ser pilota de avión, sigo siendo niña.

PARTICIPANTE: Creo que en el sistema público, tenemos que mirar la distribución del poder y no solamente detenernos en las remuneraciones. Si uno mira en los servicios donde mayoritariamente somos mujeres, como puede ser en la educación, en la salud, es fácil darse cuenta que en el llano, en el trabajo de base estamos las mujeres y los que están en los cargos directivos son los hombres, que son minoría absoluta. Por ejemplo, en magisterio las mujeres estamos por arriba del 90% en el estudio de las carreras, sin embargo en los cargos directivos, de supervisión, o en los cargos gerenciales la gran mayoría son hombres. Entonces evidentemente que hay una inequidad de distribución del poder.

Aspectos psicológicos de la sexuación: Subjetivación- Identidad



Prof. Dra. Maren Ulriksen de Viñar¹

Tengo viejos amores con los maestros, con la Federación Uruguaya de Magisterio. Trabajé muchos años en el proyecto Apex, de un modo muy estrecho con el equipo de maestras y maestros de esa área del Cerro y de La Teja. Mi contacto y mi trabajo con maestros continúa siendo, para los que estamos en el ámbito de la psiquiatría del niño y del adolescente, un encuentro y un compartir problemas similares y poder intercambiar entre nosotros y traspasar conocimientos. Ya que finalmente las maestras y los maestros son quienes tienen en sus manos la construcción del ciudadano. No solamente ellos, pero tienen una gran responsabilidad en este aspecto.

Quería, tomando el tema de la sexualidad infantil, introducirme en algo que está como sustentando la posibilidad de una sexualidad placentera, respetuosa del otro, satisfactoria, para que se inscriba dentro de un contexto de lo que serían los límites, las posibilidades de expansión, pero también los límites a que nos obliga la comunidad en la que estamos insertos. Este es un tema muy delicado, importante, y del cual sabemos algo pero no todo. Cuando nos enfrentamos con las dificultades en la sexualidad del niño, del adolescente, o del adulto estamos ante una incógnita que tenemos que explorar conjuntamente con la persona y hacer hipótesis. Lo que voy a plantear es cómo las condiciones en la construcción de un sujeto —el niño sujeto en el sentido de su autonomía, su posibilidad

1. Doctora en Medicina. Ocupó el cargo de profesor agregado de Psiquiatría de Niños y Adolescentes de la Facultad de Medicina; docente libre en Facultad de Medicina. Integra en la actualidad el Comité Académico en la Maestría de Derechos de Infancia y Políticas Públicas, integrado por Facultad de Derecho, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Psicología y delegada por Facultad de Medicina. En la actualidad trabaja como docente. Cursa un convenio con la Universidad de París, Francia, en la Clínica de Perinatalidad y Psicopatología.

de pensar, de disfrutar y de insertarse en relación a los otros niños, a los adultos—inciden en su sexualidad, y para esto se necesitan condiciones.

Quiero traer algo que hoy en día se desarrolló mucho, sobre todo en algunos países como en Francia, donde tenemos contacto con los que están trabajando en la pequeña infancia, en lo que llamamos la perinata- lidad, en los comienzos del despertar del psiquismo y de la construcción del psiquismo del niño en el entorno, en su entorno próximo y en el entorno social.

Para pensar en subjetivación, que es condición de la sexualidad sana y placentera, traje algo que escribió Judith Butler en *La vida psíquica del poder*. Y dice así: “Ningún individuo se vuelve sujeto sin comenzar por ser subordinado, o pasar por un proceso de subjetivación. El término subjetivación comporta en sí mismo una paradoja, ya que designa a la vez el devenir sujeto y el proceso de sujeción. No se puede encarnar la figura de la autonomía si no es sometién- dose a un poder, sumisión que implica una dependencia radical”. Esto me gustó mucho cuando lo encontré y me parece que nos da una línea a seguir. Un material me llamó la atención por su título: *Aspecto psicológico de la sexuación*. Sexuación es un término que no uso, pero que lo usan otros colegas. En realidad sexuación es un término utilizado por Jacques Lacan para distinguir la sexualidad biológica e introduce el punto de vista del inconsciente y de la castración. Quiero señalarles que este término él lo colocó en un primer plano. Por el hecho de habitar el lenguaje el sujeto se inscribe en la diferencia de sexo. Esto sí es algo que sostenemos también, Lacan es de una gran complejidad y hay que estudiarlo muchos años para poder entender todo el desarrollo de sus conceptos.

Pero el término sexuación, y no sexualidad, indican que reconocerse hombre o mujer es

una cuestión que está en relación al signifi- cante. Y en la teoría de Lacan, y les voy a leer una frase solamente, el falo, que no es el pene sino el falo como símbolo, como significante de la castración y por lo tanto del deseo, es una clave. La ley transmitida por el padre que enuncia la prohibición del incesto, funda al mismo tiempo el deseo. Y a eso se denomina la ley de la castración. Lacan la designa como una función que llama la función fálica.

Para hablar de sexualidad infantil hay que pensar que la sexualidad tiene que ver con procesos relacionados a ella pero que la determinan. Uno de ellos es lo que él señala acá, que es la inscripción, el reconoci- miento de la diferencia de sexos. Y esto tanto en la niña como en el niño, que lo hacen muy precozmente, cuando van a la guardería y observan las diferencias entre el varón y la nena, con toda una serie de mitologías y cuentos alrededor de esto. Pero eso implica un comienzo del reconocimiento. Es decir, el reconocimiento de la diferencia por lo cual las mujeres luchamos mucho tiempo, y creo que hoy es algo adquirido por lo me- nos en las sociedades más desarrolladas.

Lo otro es la inscripción en la generación. Es decir, el reconocimiento de la diferencia de generaciones. Y esto hay que entenderlo como parte de la sexualidad infantil. ¿Qué pasa cuando un niño está permanentemente metiéndose en la cama de los padres, separando y no permitiendo, a veces sostenido también por la madre que no quiere más hijos y coloca al niño entre medio? Justamente cuando hay dificultades en la sexualidad infantil generalmente también la hay en los adultos, es el no reconocimiento de la diferencia de una generación a otra, la generación de los adultos y de los niños. También podríamos poner en una categoría diferente a los adolescentes.

¿Qué quiere decir la castración? Esto quiere decir, ni más, ni menos, la aceptación

de la ley de prohibición del incesto que funda el deseo y que abre a la exogamia. El modo más general es el reconocimiento del límite, de la diferencia, diferencia de sexo y de generaciones, es el poder aceptar el no, y esto también es todo un proceso en la construcción del niño sujeto que puede aceptar un no, pero que tiene que ver con todo esto. La prohibición del incesto es la ley que organiza la familia, la sociedad, y que Freud conceptualiza como universal a través del análisis de la tragedia de Edipo.

Querría decir otras cosas generales antes de entrar en las relaciones tempranas de los padres, de la madre con su bebé. La sexualidad infantil tiene tres características, es autoerótica, la masturbación es parte de la sexualidad infantil. Está sometida a la primacía de las zonas erógenas y las pulsiones parciales. Ustedes saben de las etapas, oral, anal, etcétera, no vamos a entrar en ellas porque creo que esto hoy está muy en cuestión por ese esquematismo que hubo en un momento y su utilización muy falsa en relación a la realidad. La sexualidad infantil está apuntalada sobre los instintos de autoconservación y del yo.

Freud justamente distinguió dos corrientes en la sexualidad, la corriente tierna y la corriente sensual o pasional. Y dice que solamente su unión asegura una conducta amorosa normal. Ahora bien, acá tenemos un tema que también interesa y es lo que ocurre en la cabeza del niño en relación al amor. Porque también Freud, y es algo muy interesante, dice que la sexualidad tiene que ver con el verbo *lieben*, que en alemán que quiere decir amar. Es decir que la sexualidad está en relación, también en la concepción que todos tenemos, con el amor. Y en el niño la relación entre el amor dirigido hacia las personas reales del entorno, especialmente a la madre, presenta dos aspectos. Uno, se refiere a la relación que puede tener con su madre, su padre,

sus hermanos. Y lo otro son las fantasías sexuales que están ligadas a la actividad autoerótica del niño y que se despegan de esa relación cotidiana. Un niño puede tener fantasías sexuales eróticas masturbatorias, a propósito de su masturbación, intensas y muy floridas. Sin embargo va a la escuela y es un niño más de la clase que establece una relación en lo consciente y en su relación habitual que no está impregnada con aquello que ocurre en sus fantasías. Es decir, el amor de objeto, el amor por la madre, el padre y el autoerotismo coexisten en la infancia.

Señalaré algo que Ferenczi, psicoanalista húngaro, en 1933 escribió un artículo

También Freud dice que la sexualidad tiene que ver con amar; la sexualidad está en relación, en la concepción que todos tenemos, con el amor.

esencial para entender las cuestiones del abuso sexual, en el que se da la confusión de lenguaje entre adultos y niños. Además como somos adultos creo que también es importante tener en cuenta que no podemos aplicar con nuestra mirada de adulto un criterio a lo que es y a cómo funciona la sexualidad infantil. El autor opone el lenguaje de ternura del niño, ya que el niño funciona en ese registro de la ternura, no en de la pasión sexual del adulto. Opone el lenguaje de ternura del niño al de la pasión del adulto. Es este desconocimiento mutuo, más allá de toda violencia física, lo que imprime una dimensión traumática a la provocación sexual del adulto. El niño no puede dar sentido al lenguaje sexual del adulto. Si bien la pasión tiene una connotación de violencia y la ternura una idea de inocencia, no podemos asimilar ternura e inocencia, sería una visión limitada.

Ferenczi dice que el adulto y un niño se aman. El niño tiene fantasías lúdicas, por ejemplo desempeñar un papel maternal con el adulto. Este juego puede asumir una forma erótica, pero siempre sigue estando en el niño el nivel de ternura. Se trata de una fantasía de identificación sexual con la madre, que será la fuente de la seducción inocente ejercida por el niño. A su vez vamos a tomar lo que es la seducción materna al niño, al bebé, que hace a la madre, a toda madre que ama a su hijo. Ternura da cuenta del hecho de que el niño elabora una fantasía sexual al identificarse con el adulto. Gracias a este proceso de identificación está en condiciones de experimentar una forma de amor objetivable, amor al otro, a alguien. Es de una manera lúdica como

La ternura da cuenta del hecho que el niño elabora una fantasía sexual al identificarse con el adulto. Por este proceso puede amar al otro, a alguien.

se inscribe la sexualidad infantil en la vida psíquica del niño. Y agrega Ferenczi que casi todos los niños sueñan con usurpar el lugar del progenitor del sexo opuesto. Esto se observa y es solamente imaginario, en el nivel de la realidad ellos no querrían ni podrían prescindir de la ternura del padre o de la madre, y en particular de la madre. En la subjetividad del niño la violencia resulta de la autoridad aplastante del adulto. Los efectos traumáticos son tanto o más graves cuanto a que un proceso de introyección sitúa al agresor no ya en la realidad exterior, sino en el mundo intrapsíquico. Esto es algo que vemos cuando tenemos una paciente adulta que fue abusada de niña y ella se ve y se siente provocadora, habla y dice qué siente haciendo gestos obscenos con la boca. Esto es la identificación con quien la sedujo de niña y esto

es lo traumático y lo patógeno. Al dejarse llevar por comportamientos sexuales con el niño, el adulto se engaña y confunde el juego tierno de la sexualidad infantil con su propia sexualidad. Confunde los juegos de los niños con los deseos de una persona que ha alcanzado la madurez sexual y se deja llevar a actos sexuales sin pensar en las consecuencias.

El niño inmaduro e inocente en esta situación vive un injerto prematuro de un amor pasional, es decir genital, inducido por el desconocimiento, el no reconocimiento, la incomprensión del adulto de la dimensión lúdica de la sexualidad infantil. La ternura del erotismo infantil se expresa en el niño cuando juega a ser papá, a ser mamá, a ser maestra, a ser ladrón o policía.

A propósito de sexualidad hablaremos de sus fundamentos, pero no de sexualidad como tal, ni de masturbación, ni de genitales. Esto es un aspecto importante que vimos por ejemplo en la situación de alguna madre con una patología psiquiátrica, obsesiva, en ese caso, en que en el momento de poner contra su pecho, de tomar a su hijo varón tenía miedo de sentir el pene en erección del niño. Eso era una fantasía del adulto, pero entonces ponía una distancia, hacía al revés de lo esperable, un gesto de distanciamiento al no poder agarrarlo contra ella. Todo lo que estamos hablando implica la necesaria presencia de una madre, como diría Winnicott, suficientemente buena para poder asegurar el proceso de su hijo, para ello en los primeros tiempos tiene que tener una capacidad para recibir a ese niño y dejarse utilizar por él. Esto también pone en cuestión todo lo transgeneracional de las dificultades, quienes trabajan en sectores de pobreza, saben que a veces es tan difícil porque la propia madre ha sido abusada, fue abandonada, maltratada, entonces, ¿cómo puede construirse ahí una madre que sea capaz de recibir, de acoger y de cuidar al bebé?

Este trabajo que les dejaré sobre la vida psíquica, se llama *De algunas consideraciones necesarias para la construcción de la vida psíquica de la subjetividad del infans*. Cuando decimos “infans” nos referimos al niño que aún no ha adquirido el lenguaje. Para que la vida psíquica de un sujeto se desarrolle, particularmente el pensamiento, la actividad de pensar, en tanto movimiento principal del mundo psíquico, deben reunirse un cierto número de condiciones que podemos esquematizar en tres categorías. En primer lugar hace falta un equipamiento somático, neuropsicológico suficientemente adecuado y suficientemente preformado en el momento del nacer. Segundo, se hace necesario también un entorno que piense, que posea y que testimonie una vida mental, una vida psíquica. Se puede decir que un sujeto no puede pensar si no es junto o entre otros pensantes, apuntalándose sobre el pensamiento de un otro o de otros. En tercer lugar hace falta, finalmente, que este entorno invista al sujeto, al niño y que le preste sus pensamientos. No se puede pensar solo, para pensar se hace necesario de otro que nos invista. El investimento, la investidura es una palabra que viene del psicoanálisis, que tal vez se use poco en psicología. Busqué en el diccionario de la lengua española y dice: Conferir una dignidad o cargo importante. Esto tiene que ver con la dignidad del niño que llega.

Una de las grandes lecciones de Freud es poner en evidencia el hecho de que uno solo no ve claro. Uno no puede comprender, simbolizar, representar sino con la ayuda de otro. Primero de fuera de uno mismo, después interiorizado, metido dentro de uno mismo, constituido en objeto interno. La subjetivación se funda entonces en la alteridad. El bebé tiene, por lo tanto, necesidad de otro, la madre, el padre, que le presten sus pensamientos, que lo imaginen pensando y entonces interpreten sus actos, sus gestos, sus posturas, sus mímicas, sus gritos, etcétera.

Les pido que vayan imaginando esto en relación a un bebé, todo lo que los adultos hacen alrededor de colocarle al niño intenciones, deseos, futuro, pensamientos y esto es fundamental. Lo trágico es cuando no se le habla al niño, cuando queda solo muchas horas sin que nadie se ocupe de él personalmente. La interpretación parental es necesaria aunque –como dijo Piera Aulagnier, una psicoanalista francesa que ya murió– represente de una cierta manera una violencia hecha al niño. Es una violencia necesaria. Claro, porque le dice, tú vas a ser, ya veo, con esa cara que tienes, te pareces al tío fulano que es un conquistador, vas a conquistar a todas las chicas, vas a ver cuando seas grande. O se le carga con el nombre de un abuelo que no era tan santo. Y entonces, sí, yo ya vi, algunas madres o padres dicen, yo ya vi cuando lo tuve que iba a ser como fulano. Ya le anuncian. Eso es una violencia que se hace, porque el niño no es una tabla rasa, pero no tiene además que recibir todas esas representaciones, todo lo que le larga el mundo adulto encima. Pero en general esto permite que el niño crezca, se subjetive.

La interpretación es una interpretación. El padre o la madre presta o da un pensamiento, una capacidad de pensar, un sentido a la expresión del bebé y éste a su tiempo gratifica al padre o a la madre de ese reconocimiento. Él reconoce al padre como padre y a la madre como madre, reconoce la parentalidad a los padres.

El psicoanálisis ha recorrido un largo camino clínico y teórico para representar y conceptualizar la transformación del estado de desamparo inicial del cachorro humano, el “infans”, al sujeto hablante gradualmente capaz de autonomía, capaz de manifestarse como único y singular, un otro y a la vez uno entre los otros. El niño nace en un estado de dependencia absoluta. Freud lo llamó con una palabra alemana que quiere

decir desamparo, que es la palabra que eligió específicamente para designar esta situación única en la especie humana, de absoluto desamparo. Un profesor nuestro, que era holandés y hablaba alemán, decía que el bebé es un parálítico afásico durante mucho tiempo. Claro, no habla y no se mueve, no puede llegar. A diferencia de todo el resto del reino animal el cachorro humano durante un año y más, hasta que camine, depende absolutamente del adulto, totalmente. No podemos hablar de niños sin incluir entonces al otro de quien depende totalmente, representado en el comienzo de su vida fundamentalmente por la madre. Uno más uno son siempre uno, hasta que el bebé logre su autonomía. Y es interesante, y esto es una fórmula de Winnicott, un pediatra, analista dice, el dos ciega cuando aparece el tercero. En ese momento uno más uno son dos, porque hay uno que separa. Pero este niño completamente dependiente posee, sin embargo, un núcleo de autonomía e independencia. Para Winnicott el niño es este núcleo y lo será a condición de ser protegido de la intrusión, del abuso, de la usurpación.

Las características del recién nacido, del bebé pequeño implican varias paradojas. La impotencia total del recién nacido, su gran fragilidad le otorgan una posición central que obliga al entorno a transformarse para suplir lo que el bebé no puede hacer por sí mismo. La madre es transformada, y se transforma de sujeto en objeto, objeto del bebé. Renuncia a su autonomía para volverse aquello que el niño necesita. El “*infans*” depende totalmente, se vuelve entonces el centro, y esto lo pueden ver cuando hay un bebé en una casa. Freud lo dijo con una frase: *his majesty the baby*. Su majestad, el bebé. Como el niño Jesús, todos están alrededor mirando, haciendo comentarios.

Winnicott deduce otra paradoja, la experiencia autorreferente del bebé, estos

son supuestos que se van confirmando en realidad en la clínica y a medida que el niño crece. La experiencia autorreferente de ser todo y lo único, desconociendo su dependencia absoluta. El bebé desconoce que depende, porque él llora y alguien llega, tiene hambre, llega la mamadera, está inquieto porque es la hora de dormir, lo duermen. Lloro de noche, alguien se levanta a sostenerlo en brazos, a acunarlo, a calmarlo. Le duele la panza, siempre hay alguien de afuera que llega. Pero la hipótesis sería que la experiencia de él es que él es quien crea al objeto. Y esto es fundamental. Esos momentos de satisfacción y completud consolidan esta experiencia de unidad del yo, del primer núcleo de la persona, del yo precoz, en la convicción de ser el único y además esto consolida vivencias de omnipotencia, de completud y de perfección en las primeras relaciones al pecho. Por eso es importante que las cosas marchen bien. Imaginen por el contrario que es un niño prematuro, que está en una incubadora, con tubos, alimentado con sondas, lo que implica todo esto como la carencia de lo que hablamos y la necesidad de que los pediatras se planteen, muy firmemente, cómo suplir en algo estos cuidados, ese envoltorio materno que va acompañando las necesidades y las demandas del bebé.

Es decir, en esta primera relación con el pecho, esta experiencia de perfección permitirá una experiencia alucinatoria de ser el creador del objeto, fantasía fundadora de lo que llamamos narcisismo primario. Es decir, de una confianza en sí mismo, de una autoestima, de ser capaz de llegar a un proyecto. Yo soy el pecho, sería la fórmula, por lo tanto yo soy. Pero acá el ser en esta situación del bebé es una abreviación de ser amado, existe en tanto es objeto de amor. Y esto es fundamental, porque acá también a partir de no ser objeto de amor, de ser un niño golpeado, maltratado, de esta dificultad que se crea

a veces como de espiral en las relaciones con una madre que no entiende a su hijo, que no puede ocuparse, se verá luego en la adolescencia, sobre todo, cómo un niño que fue golpeado pasa a ser golpeador. De una posición pasiva que ha tenido y que tuvo y que también la sigue teniendo, se resuelve en una actividad haciendo algo que él sufrió, es decir pasa a ser de golpeado a golpeador, pasa a ser una existencia: ser maltratado, ser abandonado. No es solamente un pasaje. Entonces esta noción de ser, esta afirmación de sí mismo existe en tanto alguien también existe, como objeto de amor.

La discriminación, yo, no yo, la noción de tú y yo, que está en la cultura, en el lenguaje son grandes éxitos del desarrollo. Será reconocido en un segundo tiempo con la presencia de una instancia tercera que separa. Y acá es importante también el reconocimiento, la ampliación del mundo perceptivo del bebé con los terceros que están cercanos, fundamental el padre, pero también los otros familiares. La lógica de la parentalidad anticipa, prefigura, en las fantasías de los padres que entra en juego durante el embarazo, antes del nacimiento. La familia habla de anhelos y proyectos, del nombre, de los parecidos esperados o temidos. Es decir, al bebé se le habla desde el comienzo y esto es importante. La mamá que habla, no habla todo el tiempo, pero está atenta y le habla al niño, es fundamental. Entonces desde el inicio la madre lo nombra, lo califica, le adjudica sentidos, valores, cualidades, afectos. Esta relación madre-hijo también está en el discurso del padre, de la familia, lo que sugiere que de entrada hay un tercero presente que vendrá a obstaculizar esta relación de dos, madre-bebé. Es una relación que tiene en algún momento que cortarse, tiene que darse una separación. En los primeros vínculos el tercero tiende a ser excluido. Esto se ve en el tiempo que pasa una mamá, que se puede ocupar, los

padres trabajan y a veces incluso el papá no sabe cómo bañarlo, cómo cambiarlo, cómo darle la mamadera.

Se ha pensado que la evolución de las relaciones madre-niño son una evolución de esta exclusión inicial. Es decir, que en la medida en que se incluyen otros, va también evolucionando esta relación dual entre la madre y el niño. Bergés, que es un autor francés quien ya murió y trabajó mucho, fue psiquiatra, neurólogo, neurólogo infantil, psicólogo lacaniano y creador también de muchas de las conceptualizaciones que usan los psicomotricistas que es una profesión que, por suerte, tenemos en Uruguay. Bergés señaló que el punto de partida de la relación con el hijo es el desborde de la madre. Todas quienes fueron madre saben lo que son los primeros tiempos con su bebé, en cuanto al control de su propio cuerpo. La cuestión para la madre se juega entre quedar atrapada en un sistema de dominio y poder hacia el niño, o dejar un margen y no ser todo para él, no saturar la relación. Y acá hay dos posibilidades en la madre. Lo corriente, lo más habitual es que la madre viva a su hijo como una prolongación imaginaria de ella, de su cuerpo, formando entonces imágenes, fantasías, palabras que están cargadas de temores, de deseos, que se construyen en el encuentro con su propia historia subjetiva y familiar, y con las particularidades de ese hijo. Hay una relación donde se da un reconocimiento de ese niño en relación a su propia fantasía. Es decir, el embarazo ya prepara, hay un nido en la mente, un nido psíquico que prepara el advenimiento de este bebé que va a ser otro cuando llegue, que nunca coincide con el imaginario. Entonces una posibilidad es esta madre que es capaz de irse uniendo, reconociendo las particularidades del hijo.

Por otro lado se puede considerar al niño como una parte de su propio cuerpo, que se conformará de acuerdo a su deseo, al

deseo de la madre viviéndolo como posesión, como cosa objeto. Y en el extremo tenemos una de las patologías más graves que es el síndrome de *munchausen by proxy* donde hay una madre que se apodera del cuerpo del hijo, que sabe, sabe más que los médicos y en general lo enferma, o lo hace operar, o le hace hacer tales o cuales exámenes. Y esto es porque el niño está dentro de su mente, todavía es parte de ella, no es un ser aparte.

El desamparo físico y psíquico del pequeño requiere del manejo de la situación por parte de la madre. Pero al mismo tiempo es necesario que ella acepte este margen donde el hijo escapa a su control y la desborda. Y el niño por ejemplo desborda a la madre siempre. Hay una imagen que cuento, que tenemos incluso filmada, donde un bebé pequeñito de dos o tres meses, cuando ya comienza a reconocer a su hermanita, está prendido a la teta, al pezón, y entonces estira el pezón porque escucha a la hermanita, no suelta la teta, y va a buscar con la mirada la voz de la hermanita. Y la mamá dice, me duele. El bebé a pesar de estar prendido al pecho ya deriva el interés hacia los otros, hacia el entorno. La disponibilidad de la madre para soltarlo y permitirle que vaya ampliando su espacio de intercambio con el entorno humano es esencial desde los primeros momentos.

Hay una serie de aspectos en la relación misma de la madre y del bebé, de desplazamiento, de desequilibrios, de posibilidades de sustitución; se le pone el chupete. Todo esto pertenece a la dinámica propia de la sexualidad. Condición de posibilidades de cambios psíquicos.

Estamos hablando de una madre suficientemente buena, Bergés dice en inglés, *good enough*, saber decir basta, hasta acá, no más. Es decir, no perpetuar el vínculo fusional porque también es necesario el basta, el corte para la separación y el des-

prendimiento que resultan fundamental en la formación del niño como sujeto, también como sujeto de derechos. Eso es otro capítulo, pero tenemos que integrarlo.

Hay capacidades muy precoces en un bebé. Ustedes también trabajan con educación inicial. Es tan importante tener en cuenta que hay dos intercambios fundamentales en los primeros tiempos, uno es lo sensorial. Sensorial que justamente no es sexualizado. Es decir que la madre reconoce eso, lo sabe, esa fragilidad del bebé la hace ser muy cuidadosa, muy tierna, ella entra también en esta ternura de acariciar, de hablarle en voz baja, de acomodar su tono. Dicen, esa mamá está chocha, le habla con vocecita. Resulta que ese es el registro que mejor escucha un bebé. Y sin saberlo, posiblemente con algo que viene ya marcado genéticamente, la madre le habla en el tono de voz que el niño puede escuchar mejor. Entonces la voz, la mirada, la palabra son fundamentales, pero también lo son los cuidados, los cuidados maternos, cambiarlo, darle el pecho, el contacto piel a piel. Uno podría decir que la primera experiencia sexual del niño es el amamantarse, es este placer de llenarse la boca con el pezón y mamar, calmar el hambre, apuntalados por el calmar una necesidad que es el hambre. Pero también encuentra placer, la boca, la faringe, la lengua que es el órgano más inervado y más sensible en el momento del nacimiento. Está preparado, ya que además los reflejos van hacia eso. Lo cual es muy importante porque se crea un encuentro muy particular entre la madre y su hijo. Pero hay que tener cuidado, que esto no es lo único, porque las madres que no pueden amamantar y a veces se sienten muy frustradas, igualmente todo el resto les pertenece. El amamantamiento tiene que ver con los cuidados, con el hablarle, con no tener brusquedad, con las caricias, con la piel.

Un psicoanalista que trabajó sobre esto, habló del cuerpo erógeno. Saben muy bien a qué nos referimos al hablar del cuerpo erógeno en adultos, pero también en niños. Uno puede frotarle, calmarlo suavemente frotándolo, dándole una caricia, y el niño se concentra en eso y disfruta, una caricia circular suave y el niño queda prendido a eso. Prendido experimentando ese placer de muchas maneras. También lo otro importante, es la mirada. En esto se juega algo fundamental que es cómo desde el comienzo se prepara la separación, a poder alejarse de la madre y poder lograr una autonomía psíquica que le permita primero jugar bajo la mirada de la madre, o en la presencia de la madre, y después a jugar solo. Y esto es muy importante. Muchas veces son las madres quienes necesitan todavía al bebé con ellas. Ustedes seguramente conocen, yo conozco de la experiencia también clínica, madres solas adolescentes que tienen un bebé a los 14, 15 años y que al preguntarles, por qué tuviste un bebé, qué pasó, contestan: Yo quería tener a alguien que me quiera a mí. Ahí estamos fritos, porque el bebé, porque un niño no puede estar para querer a la mamá, o para consolar a la mamá. Ahí es donde hay una confusión generacional. El niño está en el mismo nivel que la generación de la madre. Esto es por el desamparo, por la carencia que viene ya de lejos en estos embarazos adolescentes tempranos y con las mamás en general sin pareja. Algunas sí la tienen, por suerte, pero muchas veces no. Entonces ahí se dificulta la separación y la autonomía. Pero esto empieza muy precozmente. Porque ya en la mirada del niño, fíjense que en sus primeras horas tiene ya capacidad para, por ejemplo, reconocer el olor del pañal, de la leche de la madre. Por eso también los cambios, las separaciones tempranas pueden ser muy traumáticas, porque cambia todo el contexto, todo el mundo alrededor del bebé y todo lo que él ya ha incorporado. Reconoce la prosodia de la voz de la madre que le habló durante

el embarazo, a partir de los seis meses ya hay memoria, eso también está probado. Ve la luz, no ve mucho, pero tiene la audición bastante agudizada al reconocer la voz. Entonces aunque no vea a la madre dirige la mirada hacia el lugar donde está la voz. Pero también hay una cosa interesante que muy precozmente la madre le habla y el niño está mirando una luz por ejemplo. Se calla la madre y entonces se dirige hacia la madre, hacia el lugar donde no está más la voz. Esto es muy importante, sería como un primer índice de un reconocimiento de que algo no está, de que algo está en silencio, lo que es una diferencia. Porque en la crianza de un niño se va a jugar todo esto de la posibilidad de separarse, de alcanzar la autonomía. Y cuando un niño al año empieza a caminar se escapa hacia

La disposición de la madre a soltar el bebé y permitirle ampliar su intercambio con el entorno humano es esencial desde el primer momento

delante, y las mamás se desesperan porque ya no están ahí de la manito; pero eso es muy bueno, es un buen síntoma, el niño quiere explorar el mundo, quiere alejarse. Y esto empieza en la capacidad visoauditiva, cuando él puede ir a buscar aquello que no está. Ahora, cuando el bebé solicita a la madre –fundamentalmente al principio, con el grito, el llanto– la respuesta ella, su presencia y el hablarle estimula el balbuceo en el bebé creándose así un movimiento interactivo donde el niño se satisface no sólo al encontrar y reencontrar a la madre, sino a través de su propia actividad de emitir sonidos. Incluso hay ya ahí una serie de acuerdos y movimientos que se van creando en el niño que va imitando, por ejemplo, la prosodia de la madre. Incluso como que va pidiendo algo con estas pro-

posiciones que se llaman protodeclarativas, en que imita sonidos, imita la prosodia fundamentalmente, porque todavía no habla, pero reconoce. Es decir, hay que tener en cuenta que el niño entiende el lenguaje mucho antes que pueda hablar.

En esta interacción se conjugan los dos movimientos, de presencia y solicitud de la madre que responde a través de sus capacidades nacies, pero también poco a poco el bebé comienza a tolerar en la medida que la experiencia de continuidad y de presencia de la madre, él se la asegura y la incorpora como lo postula el psicoanálisis. Dice que el niño alucina la experiencia de satisfacción. Y eso se ve por ejemplo cuando el niño tiene hambre. Se observa lo que uno imagina. Tiene hambre, empieza a llorar, la mamá lo calma y empieza a chuparse el dedo y se calma, y se vuelve a dormir. Se supone que ese movimiento de chupeteo reproduce, en su mente, eso que se llama alucinación de la gratificación, del placer que obtuvo, y que en ese momento alucina, porque lo repite sin calmar el hambre y puede esperar un poco más. Es decir que ya hay una creación en la mente psíquica de representaciones, de protorrepresentaciones que se van configurando a medida que el bebé va creciendo. El cerebro de un bebé duplica su peso en el primer año. Es en ese momento cuando se construyen las capas de las células nerviosas. Entonces todo esto que aporta el otro va construyendo el entorno, y sería el verdadero modelador del psiquismo. Un niño solo se muere, un niño por sí mismo no puede ser más que el niño de Aveyrón que nunca habló, nunca pudo tener lenguaje.

Hay otra cuestión interesante también que el niño reconoce el rostro humano. Si ustedes le ponen un dibujo de un rostro humano cuando es muy pequeñito, un dibujo en blanco y negro, el niño sonríe. Es decir que ahí habría un patrón genético de reconocimiento. Claro, el reconocimiento

del rostro humano es de una complejidad, quizá es lo más complejo, es lo que todavía una computadora no puede reproducir. Fíjense lo que es el reconocimiento de un rostro humano, todos diferentes. Pero el niño va construyendo, va reconociendo el rostro de la madre muy rápidamente. Por eso también es importante el cara a cara. Yo decía que el niño puede ir teniendo períodos de estar solo, dormirse, estar tranquilo, empezar a lalar, el gorjeo, el balbuceo, se prende de una luz y espera y no necesita de la presencia de la madre, cuando ha tenido experiencias de una continuidad, de una no ruptura brusca y de una no desaparición de la madre por un tiempo extenso, del que es el objeto, el cuidador principal o la cuidadora principal. Entonces esta continuidad le permite a él comenzar a separarse. Lo cual es muy trágico cuando un niño es hospitalizado. Acá por suerte las madres pueden acompañar a los bebés, pero en otros países –como en Francia– no, el niño queda solo. En la mayoría se interna a un bebé y queda solito con las enfermeras.

Entonces esta experiencia de continuidad, que se da sobre todo en los primeros meses va teniendo lugar y el niño va aprendiendo a reconocer la ausencia y la presencia y a poder imaginar, representar, a la madre en ausencia. Y estos son grandes logros para poder separarse y poder ya no ser dos siempre, sino ser uno.

Lo otro es la disposición mimética. Acá ocurren cosas muy apasionantes cuando uno observa a los bebés y las relaciones. Es todo un trabajo que empezó por la década de 1950 con Esther Bick en Inglaterra, es la observación de lactantes, que luego quedó en desuso y que volvió con gran ímpetu en algunos lugares de Norteamérica, pero sobre todo en las maternidades de Francia. Hay una producción enorme sobre el bebé, el nacimiento de la vida psíquica, la eclosión de la vida

psíquica y todo lo que tiene que ver con las relaciones tempranas. Pero hay algo, muy interesante que es la mímica. Algo además, que introduce el corte, el cambio, lo inesperado, ya que no todo es conocido, y el niño busca la sorpresa. Esto lo ha trabajado bien Daniel Marcelli, un analista francés que tiene un libro precioso. Porque la madre se compromete entonces en un juego interactivo, los gestos de su rostro despiertan desde el niño movimientos de imitación muy precoces, en los músculos de la cara, de las mejillas, de la lengua, de la boca. El impulso que la madre comunica a la relación por medio de su cuerpo, de su cara, anticipa las posturas que el niño va a ir encontrando progresivamente en acuerdo, en sintonía y en sincronía con los movimientos de la madre. Es decir, acá hay algo muy importante, lo que Daniel Stern, un americano, hace muchos años, describió como las sincronías y las sintonías en los movimientos, en las voces. Es decir, que hay como una danza, si uno le quita la voz y observa la relación madre-niño, éste va imitando fundamentalmente a través del rostro de la madre.

La madre, por ejemplo, al hablarle y preguntarle al bebé que está en su cuna, haciendo unos ruiditos y ella le dice ¿qué te pasa?, ¿tenés hambre?, ya te llevo la mamadera. ¿Qué quiere decir la pregunta? En realidad anticipa una hipótesis, que el niño le va a responder. Lo que no es loco, es muy cuerdo que la mamá le pregunte porque de algún modo lo instituye como un ser pensante que va a ir capacitándose para ello.

Entonces esta interpretación parental, esta interpretación intersubjetiva funda a la vez la intersubjetividad, esta interpretación reposa sobre una ilusión. Se trata de una ilusión primaria necesaria característica de la matriz simbiótica posnatal. La ilusión de que el bebé es una persona, que ya es una persona, de que comprende lo que uno le dice y que nosotros podemos comprender

todo de él. Esta ilusión, a la vez, dice y habla de la alteridad del bebé y revela este punto de simbiosis originaria a partir del cual se podrá constituir la alteridad. La alteridad del bebé hacia el padre, la madre, y la alteridad de estos hacia el bebé van a constituir la subjetividad.

Una última cosa que vemos es que de algún modo hay una alienación de la madre en el bebé. Ella pasa a ser dependiente totalmente en esa ilusión, le habla en la ilusión de que es otro. Pero también tiene que cuidarlo. Hay una cuestión muy importante, también la madre tiene que poder separarse, la fusión es fundamental en los primeros tiempos pero ella tiene que preservar su integridad psíquica y poder pensar al niño como un otro, y un otro que va a tener un camino que no es el mismo de ella, ni es el que ella le fije. Por eso digo que en los primeros tiempos se juega mucho de lo que ustedes después van a ver como esta necesidad de las madres de que el niño sea esto, haga esto, vaya por acá, aprenda esto, responda de esta manera. Es fundamental tener la confianza de que el niño va a poder, justamente en esta libertad, en esa autonomía, construirse, desde luego a partir de los modelos parentales, ya no tiene otros en su primer infancia. Y luego la inclusión de la escuela también servirá para su desarrollo y crecimiento.

PARTICIPANTE: Usted mencionó 93 veces la palabra madre y cuatro veces la palabra padre en su discurso. Quería saber si esta parcialidad se debe a que aquí hay más madres que padres, o simplemente que no hay ninguna interacción del padre en el comportamiento y la psicología del bebé. Tengo una niña de nueve meses que mientras la madre pasa tres horas para hacerla dormir, en 30 segundos queda dormida en mi regazo.

Dra. MAREN ULRIKSEN DE VIÑAR: En realidad tendría que haber aclarado,

que hablamos de la función materna. Pero función materna no quiere decir padre o madre. Incluso tengo algunas cosas, haciendo un curso con franceses, para quienes es mucho más simple en francés, ya que se utiliza una palabra que es padre y madre a la vez, los abarca a los dos. En español nos falta una palabra que quiera decir padre y madre, hay que estar diciendo todo el tiempo padre y madre. Hablamos de función materna en el sentido de que la madre lo lleva adentro de sí, lo pare, y eso crea una situación distinta del hombre. Distinto, pero no quiere decir que el padre no sea tan bueno como la madre o mejor. Porque además la madre está todo el día lidiando con el bebé, y me parece bárbaro que aparezca el padre y que lo pueda dor-

El padre tiene otro lugar y debe cumplir una función fundamental, que es separar la simbiosis materna, madre e hijo, ocupa el lugar del tercero

mir, tiene otro lugar. Ahí ese bebé reconoce la autoridad paterna, que es lo que yo decía, el padre tiene una función fundamental que es separar la simbiosis materna, madre e hijo, fundamental, ocupa el lugar del tercero. Que a veces en casos de madres solteras también eso puede funcionar a pesar de todo, porque puede hacerlo ella misma. Pero no es una cuestión de que sea la madre, o no. Los cuidados, cuando digo cuidados maternos porque en general hasta ahora hay una cantidad de cuestiones que ha hecho y hace tradicionalmente la mujer y que es cierto que ahora, por suerte, cambiaron. El siglo XX es el siglo del cambio del lugar de la mujer. En otros lugares, acá también, muchos padres se quedan al cuidado de los hijos y lo hacen maravillosamente bien. No sé si acá, en Europa sí, si la mujer tiene trabajo y el marido no, o

tiene un trabajo de menor carga horaria, se queda con los hijos. Es la función de alimentación, de cuidado, de cambio, de hablar. Nosotros estamos haciendo hoy un curso con 30 psicólogos, psicomotricistas, pediatras, psiquiatras haciendo observación de bebés, que ya la hicimos durante un año en una casa con un bebé normal, observación, una hora por semana sin intervención. Es bastante riguroso y da mucha información. Y ahí lo que pudimos observar justamente era la presencia de la madre o de la niñera muchas veces, de muy buenas niñeras que hacen función de madre. Y también a veces la presencia del padre que se quedaba todo el tiempo que podía con el bebé.

PARTICIPANTE: Me pareció que usted priorizó el Edipo temprano, como lo plantea Winnicott, Melanie Klein, etcétera. Ahora, ¿qué lugar le da al Edipo posterior y a la reedición edípica en el adolescente?

Dra. MAREN ULRIKSEN DE VIÑAR: No me dio el tiempo, pero es cierto que es el Edipo temprano, de la infancia temprana, y donde el cambio fundamental se da al entrar a la escuela, en el aprendizaje de la lectoescritura que sería lo que se ha llamado el sepultamiento del Edipo, es decir la capacidad del niño de desprenderse, de irse solo, de estar en la escuela, de socializarse, de aprender, de entrar en el aprendizaje, en la alfabetización, en el aprendizaje de la lectoescritura, de disfrutarlo. El ejemplo contrario sería la fobia escolar, el niño que llora cada vez que tiene que ir a la escuela, lo cual siempre está muy sostenido por las propias fobias y temores de la madre. Una fobia escolar no se puede trabajar solo con el niño, hay que trabajarlo con la madre también. Ahora, en ese momento en el niño, en la escuela, ya no es lo mismo, puede jugar, y lo importante es el placer que pueda encontrar en desarrollar su autonomía, sus actividades físicas, el descubrir que puede escribir. Los niños

que ponen pasión en que les salga bien la letra, es porque realmente quiere decir que ahí pudieron separarse, tienen autonomía y pueden empezar a pensar, a pensar por ellos mismos. Y no están tan capturados como un niño, por ejemplo, de lo que sería típico de la sexualidad infantil todavía. Una anécdota: Se casa un tío de a nietita de la asistente social del Hospital, ella irá al casamiento y le dice a la abuela, que la está vistiendo, abuela, yo cuando sea grande me voy a casar con papá. La abuela le contesta, no, tu papá está casado con tu mamá, tú no te puedes casar con tu papá. Bueno, entonces me caso con el abuelo. No, le dice la abuela, es mi marido. Entonces ¿qué dice la niña, un poco llorisqueando?, ¿qué hombre queda para mí? Ahí uno ve, esa es la sexualidad infantil, es que las figuras de amor están dentro de la casa. Por lo cual es muy importante lo que les decía en cuanto al reconocimiento de la diferencia entre sexualidad adulta y sexualidad infantil, y el saber de que no es lo mismo. Y esto es algo que hoy en día también se ha puesto a la luz de forma muy importante. La sexualidad, en la entrada en la latencia como se le llama, no quiere decir que los niños no tengan fantasías, preocupaciones sexuales, masturbación, incluso juegos sexuales como los tienen desde más chiquitos con la curiosidad de las diferencias, en el descubrimiento de éstas. Pero en general eso es más íntimo, secreto, y el niño está disponible para el aprendizaje, para hacia el mundo, los deportes, el aprendizaje fundamentalmente. Es fundamental marcar también que la sexualidad humana se da en dos tiempos. La sexualidad infantil hasta la pubertad y el segundo tiempo se da con la transformación profunda por la eclosión puberal, que es una transformación física, psíquica y social intensa y que a veces el niño la vive conflictualmente. Por ejemplo, vemos cuando un niño quedó muy dependiente de la madre, del padre, la pubertad es un desastre. El pasaje a la adolescencia debe ser más sano y más

vital, para posibilitar el disfrute de esos cambios que son traumáticos, porque no hay anticipación, la pubertad llega como un traumatismo psíquico y por eso tiene que poder usar todas sus capacidades. Fíjense que ya el adolescente está en el período de operaciones formales, así que también hay un gran salto cognitivo. Pero un niño que sigue siendo dependiente, que no aprende, que llora, pasará seguramente una mala pubertad, porque no ha pasado por esa preparación que es la escuela y la latencia en cuanto a su posicionamiento psíquico a fin de adquirir los instrumentos para hacerle frente, para poder tramitar internamente, psíquicamente esa experiencia de la pubertad.

PARTICIPANTE: Acá estamos docentes de UTU, de Formación Docente, de Primaria y Secundaria. Tenemos distinta formación en psicología. Necesitamos una pequeña síntesis de ese pasaje: la relación materno-infantil primaria y cómo se entra en el proceso de simbolización y qué pasa luego con la sexualidad en la infancia y la latencia.

Dra. MAREN ULRIKSEN DE VIÑAR: Es complejo. El problema es que en el psiquismo las cosas se construyen, por eso insistí en esto que tal vez es lo que menos se conoce. Porque es a partir de ahí que se va a construir, es decir que el niño cuando ingresa a los 3 años a la educación inicial, esa es la sexualidad, el ser capaz de ir a hablar con la maestra, disfrutar del juego, separarse de los padres, quedarse un rato, interesarse por lo que le proponen, incluso participar y ser creativo, o ponerse a dibujar. Los niños muy tempranamente dibujan y disfrutaban mucho porque ya han incorporado en su imaginario, en su fantasía muchas cosas. Cuando un niño empieza a dibujar y tiene condiciones, no tiene retardo, y la mayoría de los niños no lo tiene. Eso lo vimos cuando trabajamos en APEX. La mayoría de los niños son inteligentes.

Lo que falta, de lo que carecen, es a nivel del intercambio y de la riqueza del lenguaje. Los niños que repetían, y repetían, tienen una capacidad intelectual normal, pero había una falla en la adquisición del lenguaje. Esto es fundamental. Es fundamental en la preparación del preescolar. Estuvimos trabajando hace un tiempo con la gente de psicología, viendo el ingreso de los niños de 4 años, y entonces una mitad estaba bárbara, la otra no tenía condiciones de quedarse solos en la escuela. Una nena que le pregunto algo, lo único que hacía era mirar a ver si llegaba su madre y cuando le pregunto algo se hace pichí sentada pobrecita, esa niña no puede llegar, no ha cumplido todas las fases. Porque no es el problema del Edipo el que pueda resolver la sexualidad, la sexualidad en el sentido de relación de dependencia, fusión y separación, capacidad de estar solo, de jugar. Esa es la sexualidad, entendida como la capacidad de jugar solo y de crear y de estar bien, aun lejos de la madre. Un niño que a los 3 años está toda la noche llorando porque quiere pasarse a la cama de los padres, yo diría que no logró una autonomía y no va a lograrla en la escuela tampoco. Ese pasaje se puede ver al revés, lo pueden ver con los niños que sí están cómodos y felices en la escuela. Esos niños han podido

lograr una separación y una autonomía, ser sujetos pensantes. Ya tienen una subjetivación, una noción de sí mismos, de quiénes son, lo que les gusta y lo que no, lo quiero a este, lo quiero al otro. Eso sería el final del Edipo, la posibilidad de separarse y de no estar pendiente las figuras significativas. Esto es una de las dificultades que, además, en situaciones de pobreza hemos podido ver que los niños inteligentes están muy pendientes, porque la madre está mal, porque el hermanito está mal, porque el otro estuvo hospitalizado, porque el padre no tiene trabajo. Están cargados de preocupaciones que corresponden a los grandes. En esa situación la cuestión del Edipo es compleja. Es compleja porque el Edipo puede estar logrado, pero las condiciones son tan terribles que no quieren separarse. Tampoco un niño puede irse de su casa cuando las cosas allí están muy mal, eso lo vemos en chicos que no pueden estudiar porque tienen que cuidar a la madre enferma, psicótica o al hermano que tiene algo. Hay condiciones de vida que atrapan y que crean más bien dificultades de conducta u otras, aunque haya pasado por el Edipo. El Edipo se puede medir, fundamentalmente, en la capacidad de separación y de disfrutar jugando solo y pudiendo estar con otros. Ese sería un buen índice.

Espacio de Desarrollo Armónico

Es poco el tiempo y el espacio que tenemos, lo que resulta raro para nuestra forma de trabajar. Pero igual es una propuesta que podemos vivir como podríamos hacerlo en un salón muy grande y sin ninguna silla, justamente para facilitar el movimiento, el contacto con el cuerpo. Para que los profesores puedan trabajar con sus alumnos, lo más natural del ser humano es el propio cuerpo. Nuestro trabajo en el Espacio de Desarrollo Armónico Río Abierto Uruguay propone un trabajo no sólo con el cuerpo físico, sino con el cuerpo mental, con el cuerpo emocional, con el cuerpo espiritual. Lo que vamos hoy a probar es un poco el contacto con el cuerpo, con ese instrumento que es con el que voy a comunicarme, a relacionarme desde mi sexualidad. No es un trabajo para la sexualidad, pero el

instrumento físico que tenemos es nuestro cuerpo físico, cuerpo psicológico, cuerpo emocional que es todo una sola cosa. Lo primero que quería que observasen es cómo estamos colocados en este momento. Estoy acá hablándoles de trabajar el cuerpo y todos están sentados, tienen miles de buzos y bufandas, como yo, con unas botas que me impiden abrir los dedos, tocar el piso, la tierra, de hacer tierra, de entregar mi cuerpo. Y ¿qué está pasando con ustedes en este seminario? Están trabajando a través, principalmente, del cuerpo mental, de este centro que básicamente, en el mundo que vivimos, es el centro de energía más utilizado. Cuando vamos a hablar de amor, ni digo de sexualidad, de amor, hablamos del amor esto, del amor aquello. Entonces la primera cosa es eso; ¿dónde estamos?



El currículo oculto de la socialización de género

Lic. Susana Rostagnol¹

Panelistas

Lic. Susana Rostagnol

Lic. François Graña

Psic. Silvana Darré

Coordinación

Mtra. Psic. Alicia Musso

Secretaria

Maestra Insp. Ma. Isabel Igarzábal

Me centraré justamente en lo que significa género, en la socialización de género en la escuela como el agente de socialización formal y como transmisora de los modelos del Estado, en relación a los modelos femeninos y masculinos en el salón de clase. Luego quedarán abiertos los problemas que deriven de esa presentación.

Defino el género como una construcción cultural de lo masculino y lo femenino, más allá de los hombres y mujeres concretos. El género identifica las características socio-culturalmente construidas, que definen los comportamientos masculinos y femeninos en contextos históricos sociales determinados. Asimismo se refiere también a los símbolos, normas y estructuras institucionales e imágenes internalizadas que mediante procesos de construcción social definen lo masculino, lo femenino y su interrelación. Las relaciones de género son tanto personales como políticas. Personales porque cada individuo incorpora el modo de ser y las conductas correspondientes al modelo femenino-masculino que tenga. De modo que su manera de actuar, de pensar y de hablar van a resultar de ello. Pero también son políticas, porque las normas y roles de género son producidos y reproducidos por instituciones sociales. Las relaciones de género están en la base del orden social y es un orden jerárquico. En el mundo occidental la tradición judeo-cristiana define lo masculino fundamentalmente por la razón, la fuerza, el trabajo productivo, la agresión

1. Antropóloga, candidata al Doctorado de Antropología de la Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora en el Departamento de Antropología Social, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

vidad. Y lo femenino por las emociones, la debilidad, el trabajo reproductivo, la suavidad y la delicadeza. La lista podría continuar en ambos. La relación entre los atributos masculinos y femeninos no es de complementariedad como muchas veces se dice, sino que implica una relación jerárquica donde la dominación está del lado de lo masculino. De modo que, como dice el historiador Scott, el género es una relación primaria de poder.

Ahora bien, ¿cómo se ejerce esa socialización de género? Aquí sigo a Berger y Luckman que afirman que el individuo no nace miembro de la sociedad, nace con la predisposición para la sociabilidad y se vuelve miembro de la sociedad. Estos autores señalan que sólo después que el individuo llevó a cabo hasta cierto grado el proceso de internalización de aquello proveniente de su entorno dándole algún sentido es que se convierte en un miembro de la sociedad. Este proceso comienza en cuanto el individuo nace, asumiendo el mundo tal como le es presentado por quienes comienzan a interactuar con él o ella desde el primer momento. A modo de ejemplo muy simple, pensemos en una niña muy pequeña a quien le regalan una muñeca y le dicen que tiene que cuidarla como su mamá la cuida a ella. En contraposición con un niño pequeño a quien le regalan un autito permitiéndole que lo rompa para que vea cómo es adentro. Estas dos acciones conllevan mensajes muy claros de los sentidos que tiene la sociedad de lo femenino y lo masculino entre otros, con las respectivas prácticas y discursos. La niña y el niño comenzarán a internalizar esos sentidos que son los que les permitirán interactuar socialmente con un mundo dotado de sentidos y compartiendo esos sentidos. Ella y él deben aprender esos sentidos compartidos. En ese proceso ni la niña, ni el niño, ponen en cuestión el paquete de sentidos que se les da con la muñeca y el autito, simplemente intentan incorporarlos para interactuar con el resto de la sociedad.

Subrayan Berger y Luckman que este asumir, y estoy citándolos, en sí mismo constituye, en cierta forma, un proceso original para cada individuo. Una vez asumido puede ser modificado de manera creadora o, menos probablemente, puede recrearlo de manera totalmente distinta. Es por esto que les digo que en cada actividad de nuestras vidas estamos haciendo cultura, estamos produciendo valores y al mismo tiempo estamos construyendo nuevos valores y nuevas formas de relacionamiento. Asimismo nuestra forma de estar en el mundo y de ver el mundo será siempre como hombres, como mujeres o como trans, nunca como seres humanos neutros. Cada cultura en particular, y cada momento histórico tiene sus concepciones modélicas de lo femenino y lo masculino. Así como también propuestas alternativas que generalmente proceden de sectores socioculturales subordinados. Sin embargo, no hay nada específico en la educación formal que explícitamente se refiera a capacitar en cómo incorporar el modelo de género correspondiente. Por el contrario, el proceso de aprendizaje de los modelos de género se caracteriza por su invisibilidad. Cuando aprendemos a hablar, a caminar, creemos que sólo estamos aprendiendo a caminar y hablar, sin embargo estamos aprendiendo a hacerlo como mujeres o como hombres. Luego estos comportamientos, masculinos y femeninos, se tornan naturales. Los internalizamos y nos parece que hemos nacido ya con ellos. De modo que hay una tendencia a representar las relaciones de género, los comportamientos y las actitudes naturalizadas, mostrando la posición subalterna de manera funcional y complementaria y elaborando teorías que permitan presentarla como ahistórica.

Con todo esto pasamos al punto de cómo la escuela es un agente de socialización formal a la vez que un transmisor de modelos de Estado privilegiado, y transmitiendo los modelos de género, entre otros, de ma-

nera preponderante. Lugar preponderante de transmisión de los modelos de género junto a otros igualmente importantes. En Uruguay la escuela y el liceo están controlados por el Estado a través de la ANEP, es gratuita, laica y obligatoria hasta el primer ciclo de Secundaria. Principalmente me referiré a la escuela primaria, que siguiendo la terminología althusseriana, es uno de los aparatos ideológicos del Estado más efectivos, especialmente por la amplia cobertura que tiene, por la etapa del ciclo vital en que opera su influencia y por lo prolongado de ella en el tiempo biográfico de cada individuo. Desde Bourdieu podríamos decir que el Estado es un proceso de concentración de diferentes especies de capital, capital de fuerza que se traduce en el Ejército, en la Policía; capital económico, capital social, capital cultural. De modo que el Estado tiene una concentración de poder que hace que se constituya en una especie de megacapital que da poder a otras especies de capitales culturales, económicos, sociales, sobre otros detentores de poder que están en un nivel inferior al Estado. Este poder, esta fuerza que adquiere el Estado se conforma en un capital propiamente estatal que le permite regular y controlar a los otros detentores de capital a la vez que garantiza la reproducción de esas relaciones de fuerza. Y en esa reproducción de relaciones de fuerza de poder está el género también. Y Bourdieu dice que esto lo realiza el Estado principalmente a través de la institución escolar. Esta reproducción de las relaciones de poder, siguiendo el pensamiento del autor francés, tienen un anclaje en las personas. Ellos definen este proceso, de devenir un ser social, mediante el concepto de *habitus*. La familia primero y la escuela después establecen las mediaciones entre el individuo y la sociedad, especialmente le transmiten la estructura simbólica. Y esta transmisión se incorpora en el sujeto en el *habitus*, el cual es un sistema de disposiciones duraderas. ¿Que quiere decir esto? Son disposiciones que hacen que determinados

principios arbitrarios –con la misma arbitrariedad que puede tener el lenguaje– producen prácticas, las cuales pueden ser trasladadas a diferentes conductas. De modo que el *habitus* funciona a cada momento como una matriz de percepciones y acciones que tenemos cada uno de los individuos. Cabe preguntarse entonces de qué manera influye la escuela, el liceo, en la incorporación del *habitus* en cada persona. Acá nos remitiremos exclusivamente a considerar el papel de las instituciones de la educación en la imposición del *habitus* en cada individuo, ya que uno de los objetivos básicos de esta agencia de imposición cultural, como podemos denominar a la escuela sobre todo, es transmitir las orientaciones valorativas oficiales y tratar de lograr que los futuros ciudadanos conformen a ella su comportamiento social. El vínculo pedagógico que pone en contacto estas dos realidades, la niña o el niño con su bagaje cultural y la maestra, maestro, profesora, profesor, con su bagaje cultural, pero también y –sobre todo– con el lugar que ocupa dentro de la institución escolar, se caracteriza por lo que Bourdieu denomina la violencia simbólica del vínculo sin la cual no sería posible el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta se basa en la doble arbitrariedad contenida justamente en la acción pedagógica. Hay un poder arbitrario representado por el pedagogo, el cual no es justificado ante el subordinado, que sería la niña o el niño, ni tampoco cuestionado. Si lo fuese no podría haber transmisión de conocimientos.

Por otro lado, hay una segunda arbitrariedad que se refiere a los contenidos transmitidos, los cuales son arbitrariamente seleccionados sin explicar su parcialidad. Por el contrario, los valores y significados arbitrarios son transmitidos como los únicos posibles, universales y naturales. Los contenidos transmitidos son incuestionables y constituyen certezas. Esta contundencia se apoya, en buena medida, en la aparente ahistoricidad que tienen los contenidos transmitidos,

especialmente a nivel de escuela primaria o preescolar. En trabajos previos he podido observar que los libros de lectura escolares, fundamentalmente, transmiten cierto carácter esencialista en la visión del mundo y el lugar que cada persona ocupa. Con un fuerte apego a modelos conservadores hegemónicos así como su carácter claramente retardatario del acontecer histórico. Por lo tanto, no es difícil encontrar contradicciones y choques entre los contenidos educativos y las prácticas y representaciones en cada instancia de la vida social, incluso en las prácticas y representaciones de las y los docentes. De acuerdo a la investigadora argentina Nérida Landreani, las escuelas viven un presente permanente sostenidamente rutinario, inmediato, naturalizado. En las escuelas todo transcurre sin discontinuidad, y la cito: La inmediatez de las prácticas escolares están probablemente atravesadas por el imaginario social que asigna a la educación una función que está más allá del presente, inmersa en la universalidad de la civilización. Se niega, de ese modo, a la historicidad de los mismos procesos educativos. Todo adquiere una forma de eternización. Y también a esta ahistoricidad es que se cuelan, en este currículum oculto, los modelos femeninos y masculinos. Con la finalidad de operacionalizar la forma en que se transmiten los modelos femeninos y masculinos en el salón de clase, yo voy a considerar cuatro modalidades en que se enseña a ser varón y a ser mujer y voy a analizar muy brevemente tres de ellas. Primero, los modelos masculinos y femeninos transmitidos en los textos, tanto libros de lectura, textos de historia, geografía, etcétera, de actitudes y comportamientos de las y los docentes hacia las niñas y los niños. Valores asociados a lo femenino y lo masculino en sus múltiples y divergentes manifestaciones vehiculizados en el lenguaje utilizado en el salón de clase. Y los contenidos de la educación tal como se actualizan en la práctica docente. Sobre este último punto no hablaré porque es para hacer una conferencia en sí mismo.

Pero puede apreciarse que de las cuatro características, las cuatro modalidades que les presento, excepto el primer ítem que tiene que ver con los contenidos de los libros, los tres restantes tienen al docente como el agente privilegiado de la acción. Analizaré brevemente estos tres primeros.

Los modelos femeninos y masculinos transmitidos en los textos. Acá me basaré en un trabajo que si bien tiene dos décadas no encontré uno de contenido amplio más reciente, y si bien yo creo que debe haber modificaciones importantes entre los textos utilizados hoy en día y aquellos que se utilizaron a fines de la década de 1980, también es probable que existan algunas constantes. En este análisis de los textos de lecto-escritura en la enseñanza de la lectura vigentes a fines de los ochenta de 1° y 2° año, aparecían algunas características que voy a compartir con ustedes. En primer lugar los personajes y las situaciones que aparecen están alejados de la realidad. La mayoría de los personajes presentan características que los hacen ejemplares. Y la mayoría de las situaciones representadas son idílicas, hay ausencia de conflictos, de violencia. El modelo familiar es la familia nuclear, papá, mamá, nena y nene. La mayoría de las mujeres adultas que aparecen son madres, o maestras, no obstante aparecen hombres que no son padres. Esto refuerza la asociación de mujer-madre muy extendida en nuestra sociedad, lo cual dificulta las opciones de no maternidad por parte de algunas mujeres. Como también fortalece un no compromiso, o podría pensarse que fortalece un no compromiso del hombre hacia la paternidad. En cuanto a la relación de los personajes adultos, tanto en las ilustraciones como en los textos en el mundo laboral se percibe que el número de varones es muy superior al de mujeres. Las mujeres que aparecen en su rol de madres no trabajan. Las pocas mujeres que desempeñan trabajos, además de las maestras, aparecen en los libros de manera casual. En cuanto a la distribución de tareas al interior

del hogar están casi en su totalidad en manos de las mujeres. Existen ilustraciones por ejemplo que aluden al ocio dentro de la casa, donde el padre mira televisión y la madre teje. Los resultados de aquel estudio mostraban que en los libros de enseñanza de lecto escritura en Uruguay compartían las mismas características referentes al género que en otras partes del mundo. En todos los casos las imágenes transmitidas no presentan grandes diferencias. Siempre las mujeres aparecen en un número menor que los varones, tanto en texto escrito como en ilustraciones. Cuando están representadas como niñas se las caracteriza como seres débiles, pasivos y dependientes. Cuando se las representa como mujeres adultas los únicos roles que se les asigna son de esposa, madre y ama de casa. Por el contrario, los varones cuando niños se los caracteriza como seres activos, fuertes e independientes. Cuando adultos se les asigna el rol de trabajador siendo el responsable de cubrir las necesidades económicas del hogar. El corte público masculino privado femenino está marcado con una gran nitidez, tanto en relatos como en ilustraciones. Las niñas están preferentemente en lugares cerrados, mientras que los varones están en espacios abiertos, andando en bicicleta, etcétera. Cabe señalar el alto número de figuras femeninas que aparecen en actitud de servicio, cocinar para los demás, leer cuentos a otros, curar las mascotas. Las mujeres, de acuerdo a los modelos transmitidos en estos libros, aparecen destinadas a servir y a valorizarse a través de los demás. La recompensa de esos trabajos está en el plano moral y/o de los afectos. La recompensa por los trabajos en los varones está en el plano material. El modelo de mujer más fuertemente transmitido es el de madre y ama de casa. En términos generales el mensaje de los libros de lectura escolares en relación al género es sexista y por consiguiente retardatario a cualquier cambio posible. No refleja la realidad social en relación al género ni a la vida cotidiana de los niñas que los utilizan.

En cuanto a las actitudes y comportamientos que tienen los docentes en clase, la situación de aula como otras situaciones de nuestra vida cotidiana en las que cada uno actúa desempeñando los roles de acuerdo a la estructura social nos corresponde para ese lugar y ese momento. Hablamos y actuamos de acuerdo a los mandatos que ni siquiera tenemos presentes cuando aparecen guiando nuestras acciones. En algunas ocasiones nos encontramos haciendo o diciendo algo que pensábamos que nunca íbamos a decir o a hacer, a enunciar y afirmar hechos con los cuales tal vez incluso no estemos de acuerdo. ¿Qué quiero decir con esto? Que muchas veces nuestras prácticas no necesariamente son reflexivas de nuestras ideas, sino que salen sin un tamiz reflexivo. En nuestra vida social, la escuela forma parte de la vida social, desempeñamos papeles, roles privados de la estructura social, maestra, maestro, profesora, profesor, alumna, alumno, estudiante. Pero también traemos bagajes personales, nuestro propio equipaje, experiencia, sensibilidad, subjetividades que hacen que no obstante la existencia de regularidades cada uno actúe de manera diferente. Dicho de otra manera, lo que hay son dos modalidades de existencia de lo social, por un lado las estructuras sociales externas, es la realidad objetiva. Por otro, las estructuras sociales internalizadas que es nuestra realidad subjetiva. Las estructuras sociales externas, lo social, los hechos son las posiciones sociales que se han construido en dinámicas históricas, el campo de la educación con sus relaciones particulares, sus agentes específicos, sus dinámicas de poder y de subordinación también a la interna del campo. Las estructuras sociales internalizadas son las que incorporadas por el sujeto en forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción. No es otra cosa que el *habitus* al que me referí anteriormente. Esto hace que cada individuo actúe de una manera que le es personal de acuerdo a las formas específicas en que ha internalizado las estructuras sociales externas. En esto

quería detenerme; muchas veces se actúa sin tener realmente presente qué es lo que se está desencadenando en nuestras prácticas. A modo de ejemplo, hay algunos estudios sobre la cultura en el aula que mencionan que, generalmente, las maestras solicitan a algún alumno varón a realizar una tarea que implique salir del aula, ir a buscar tiza, llevar un mensaje a la dirección, etcétera. Y le piden a una niña que desarrollen tareas dentro de la clase, por ejemplo ayudar a arreglar la biblioteca. Hay una serie de prácticas socializando en género.

El lenguaje. Cómo transmitimos género en nuestra forma de hablar. Estudios demuestran que en las primeras etapas del proceso de socialización formal, especialmente en el jardín, se promueve que las niñas piensen que la norma es lo masculino. Ya en la escuela y en el liceo esto está totalmente interiorizado. De modo que en el jardín de infantes ellas son lo diferente, lo que se distingue de la norma. Además se supone que están incluida en lo masculino. Por ejemplo, cuando las maestras dicen, los niños que se queden quietos salen primero al recreo. Y las niñas, ¿también salen primero? La inclusión en el genérico masculino da paso a la invisibilización, siguiendo con ejemplos de la socialización formal en los libros escolares pueden leerse frases como la siguiente: los indios que vivían en estas tierras eran grandes cazadores, los vikingos eran navegantes. Las dos afirmaciones parecen referirse a modalidades de la cultura, sin embargo se refieren exclusivamente a actividades de los varones de esa sociedad, no hay referencias a las actividades de las mujeres. Y además se coloca como la modalidad de la cultura aquello que hacían los hombres. O sea que muchas veces también al transmitir elementos de la historia en el genérico masculino se está invisibilizando a las mujeres.

Continuando con las instancias de socialización formal en la escuela primaria a los varones se los estimula a que tengan un len-

guaje acertivo, luego en Secundaria esto se profundiza. A nivel universitario se evidencia una clara diferencia en la participación de varones y mujeres en la clase. Los varones aunque sean menos –porque hay una feminización de la matrícula universitaria– son los que participan más. Se han construido diferencias notorias en el lenguaje de unos y otros. En general los hombres son más directos, van al grano, son asertivos, las mujeres no tanto, tienen un lenguaje ramificado. Las modalidades masculinas son consideradas mejores, corresponden al ámbito público. Unas y otras son resultantes de los procesos de socialización y refuerzan las diferencias y desigualdades de género.

Dicho esto, quiero dejar planteados algunos problemas para empezar a pensar cómo resolverlos, básicamente uno. Cómo estas distintas formas en que se socializa el género –donde se van reproduciendo las asimetrías y la relación jerárquica que coloca en un lugar de dominación lo masculino y de sumisión y de subordinación lo femenino– se dan a través de una violencia simbólica ahora con otro sentido. Violencia simbólica donde las niñas también están subordinadas, que están aprendiendo a ser subordinadas, participan de la norma en el sentido de que ellas no la cuestionan, participan de las ideas del dominante. Esta socialización, esta violencia simbólica que inculca una relación jerárquica se realiza en un lugar que es, de acuerdo a nuestra cultura y a la civilización occidental, el lugar del bien. Porque la escuela lo que enseña es lo que está bien, lo moralmente aceptado, lo que la sociedad decide que debe ser.

Creo que este es el meollo más complejo, en el lugar del bien, se está enseñando que la mujer está subordinada. Me parece que este es el problema al que, como institución de educación, es preciso abocarnos a procesos de reflexividad que puedan cambiarlo, lo cual es tremendamente difícil. Sólo dejo planteado el problema.

Práctica docente y reproducción de las desigualdades de género



Lic. François Graña¹

Era tiempo de que debatiéramos con seriedad y a fondo la problemática de la educación sexual. Muchas de las ideas que adelantaré bajo forma de titulares, a riesgo de ser esquemático, están desarrolladas en mi libro² y por tanto remito al mismo para una discusión más serena y profunda.

Cualquier plan de educación sexual presupone la existencia de ciertas pautas de relacionamiento entre los sexos: educamos aquí y ahora, en esta sociedad nuestra y no en otra. Y estas pautas de relacionamiento, están histórica y socialmente condicionadas, varían con las circunstancias de tiempo y lugar. Pero voy me detendré en ciertos elementos constantes en las relaciones históricas entre hombres y mujeres, y propondré que integren el escenario de cualquier intervención educativa en la sexualidad.

Las relaciones entre mujeres y hombres son, en primer lugar, de origen social: no nos relacionamos de cualquier modo sino según pautas, normas, expectativas mutuas socialmente determinadas, y que incorporamos muy tempranamente en nuestra vida como válidas, aceptables, legítimas.

Estas relaciones sociales entre hombres y mujeres fueron desde siempre y en todas las sociedades humanas, relaciones desiguales en términos de poder.

1. Magíster en Sociología, docente e investigador de la Universidad de la República. Responsable de la línea de investigación Constitución y reproducción de estereotipos de género en el aula en el contexto de su cargo de profesor adjunto en el Departamento de Sociología y Economía de la Educación, Área de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

2. *El sexismo en el aula*, Nordan-Comunidad, Montevideo 2006.

Estas desigualdades de poder son invariablemente unidireccionales: en toda época los hombres han sido y son el género dominante, controlan la política, la economía, la cultura, la guerra.

Estas son apreciaciones que, a fuerza de constatarlas a lo largo de la historia de la aventura humana, las hemos “naturalizado”; creemos que es “natural” que así sea. Por otra parte, podrá decirse –con razón– que las cosas han cambiado mucho: ahora las mujeres trabajan, votan, pueden ser profesionales, pueden estar al frente de una empresa y hasta al frente de un Estado. Sin duda; ya nada es lo que era en el plano de la desigualdad entre los géneros. A lo largo del siglo XX las mujeres se rebelaron contra un orden de cosas que las sometió por milenios, han puesto en entredicho la dominación masculina como nunca antes había sucedido.

En el siglo XX, las mujeres irrumpieron masivamente en el mercado laboral conquistando una autonomía económica impensable apenas un siglo atrás; han accedido a todos los niveles de la educación formal “feminizando” la matrícula de la enseñanza media y superior. El empleo generalizado de anticonceptivos, el aumento de la divorcialidad, el descaecimiento de la institución matrimonial –que ha dejado de ser su único destino– la disminución de la cantidad promedio de hijos y la caída tendencial de la edad del primer embarazo, contribuyeron a separar sexualidad de procreación: decididamente, la sexualidad ha dejado de estar atada a la tenencia de hijos.

Esta separación entre sexualidad y reproducción biológica es una conquista histórica fantástica de la libertad humana en general, pero benefició sobre todo a las mujeres, el polo dominado de la relación. Un efecto de esta separación entre sexualidad y procreación, es que la búsqueda del placer como fin en sí mismo ha dejado de

ser patrimonio exclusivamente masculino. Estamos hablando, por supuesto, de procesos que están lejos de culminar y lejos de ser homogéneos. Es notorio, por ejemplo, que una institución tan poderosa e influyente como la Iglesia Católica continúa en guerra santa contra toda práctica sexual independiente del compromiso de procrear. Y es también notorio que reverbera todavía hoy en la cultura popular la convicción de que, cuando él busca exitosamente el placer sexual es un conquistador envidiado por sus pares, y ella... una cualquiera.

Por otra parte, estas son tendencias históricas globales muy claras y no pueden enmascarar la persistencia de disparidades enormes. Así por ejemplo, entre la existencia subhumana de las mujeres pobres de los países pobres y las conquistas alcanzadas por las mujeres blancas de clase media del Hemisferio Norte, hay un abismo. Así y todo, podemos hablar de avances considerables en la disminución de la brecha de la desigualdad entre géneros. Pero no hay que ser muy perceptivo para caer en la cuenta de que estamos muy lejos todavía de la paridad de derechos entre mujeres y hombres, que los hombres siguen predominando en absolutamente todos los ámbitos de poder y de decisión, aquí como en todas partes del mundo. Que en su manifestación más brutal como es la violencia doméstica, el machismo sigue cobrando víctimas.

¿Qué decir del sistema educativo en este contexto?

El cambio de la segregación de los sexos del siglo XIX a la moderna escuela mixta fue sin duda un gran paso en dirección de la igualdad educativa. Otro gran paso lo constituyó el acceso femenino masivo a la educación media y superior en la segunda mitad del siglo XX. Muchos afirmaban entonces que la meta de la democratización educativa de los géneros ya se había alcanzado, y que ahora el desempeño escolar

sólo dependería del esfuerzo de cada cual, independientemente de su religión, raza, condición social o sexo. La proclamada igualdad de oportunidades parecía por fin garantizada: niñas y niños compartiendo los mismos contenidos pedagógicos, los mismos docentes y materiales didácticos.

Sin embargo, este “triumfo igualitario” conlleva un efecto perverso: ayuda a camuflar formas reales de discriminación que los sistemas educativos no reconocen institucionalmente. Muchas investigaciones contemporáneas nos muestran que el sistema educativo continúa reproduciendo discriminación de género. Se trata de convicciones y comportamientos que operan con gran fuerza inercial, reproduciendo expectativas y opciones asociadas al género. Voy a limitarme a un aspecto ilustrativo: quiero referirme a influencia del aprendizaje “generizado” de las ciencias en la posterior elección de una carrera universitaria (a quienes interese ampliar el punto, lo analizo más detenidamente en el trabajo *Ciencia y Tecnología desde una perspectiva de género*, disponible en internet³). En este sentido, enfatizaré dos aspectos de la enseñanza de las ciencias en el sistema educativo:

- La falsa neutralidad de las ciencias en lo que tiene que ver con el género.
- El mito del carácter masculino de la racionalidad.

En primer lugar, veamos la cuestión de los programas de estudios de las ciencias.

En los textos más corrientes, las mujeres no forman parte del avance científico y tecno-

lógico o sólo figuran secundariamente. Los hombres, en cambio, son protagonistas de una ciencia que aparece como “una práctica viril activa y racional dirigida hacia el dominio de la ‘madre naturaleza’, considerada pasiva, emocional y carnal”⁴. Más aún: los aportes de mujeres eminentes pasan en silencio todavía hoy en estos textos de lectura corrientes; en todo caso ellas son asistentes invisibles de esposos brillantes. Así por ejemplo, pocos saben que María Skolodowska –más conocida como Mme. Curie al tomar el apellido de su esposo fue la primera persona en ganar dos veces el Premio Nóbel. El mismo silencio ha oscurecido los aportes de Mileva Maric, primera esposa de Albert Einstein, en los artículos que le valieron a éste el Nobel en 1921. Los de mi generación, que seguimos la orienta-

*Las relaciones sociales entre
hombres y mujeres son
unidireccionales; desde siempre
y en todas las sociedades son
desiguales en términos de poder*

ción biológica en 5° de liceo, aprendimos que el famoso modelo de doble hélice del ADN había sido elaborado por Watson y Crick, y que con él ganaron el Premio Nobel. Ninguno de nosotros se enteró que esta elaboración no habría sido posible sin la contribución de la bióloga Rosalind Franklin. Y para dejar por aquí una lista que podría ser muy larga: ¿alguien de ustedes oyó hablar de Cossima von Bülow, pianista y compositora entre las más brillantes en la Europa del siglo XIX? Es que su esposo Richard Wagner y su padre Franz Liszt le habían prohibido presentarse en público.

3. *Ciencia y Tecnología desde una perspectiva de género*, Papeles de Trabajo, Depto. de Sociología y Economía de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2004. Disponible en <http://www.modemmujer.org/docs/11.246.htm>

4. Bonder, Gloria (1996): (1996): *El currículum escolar como espejo y ventana de una sociedad equitativa y plural*, en I Encuentro Nacional de Educadores/as para la no discriminación, 1314 de abril 1996, Centro de Estudios de la Mujer, Villa Giardino, Córdoba, p.41

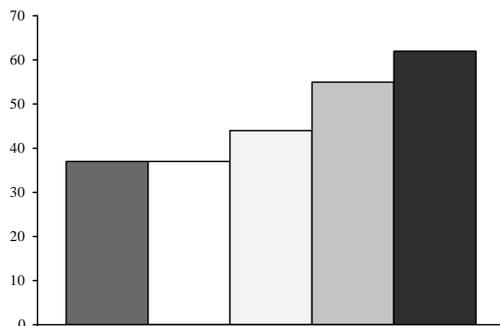
En segundo lugar, cierto prejuicio arraigado postula que la racionalidad es masculina y la emotividad es femenina, de donde se desprende que las ciencias son más bien cosa de hombres y las “humanas”, más bien cosa de mujeres. Hay que ir muy lejos para rastrear las raíces culturales de esta convicción. En la filosofía griega que heredamos, el *andros* está en la cima de la perfección humana; según Platón, la última reencarnación de la mujer deberá ser masculina para lograr el alma inmortal. En Aristóteles, el varón es movimiento y la hembra pasividad, la mujer es un hombre imperfecto que se encuentra impedida de todo pensamiento racional. Y como todos sabemos, en la cosmogonía bíblica judeocristiana la mujer fue creada a partir del cuerpo del hombre. Pero mucho más recientemente, el Siglo de las Luces instauraba la doctrina de la igualdad de todos ante la ley natural. Notemos que se trata de un “todos” empleado esta vez en sentido estricto: un plural que excluye a las mujeres, la subordinación femenina permanecía intocada. De esta manera, la razón es falsamente universal: sólo comprende a los hombres. Hoy todavía, las huellas del androcentrismo en el discurso científico son muy marcantes. El paradigma de la ciencia moderna positivista, racional, analítica y neutral sugiere cualidades pretendidamente “masculinas”, en oposición a la subjetividad, intuición e irracionalidad atribuidas a las mujeres. El análisis del discurso científico contemporáneo ha puesto de manifiesto la asociación entre los ideales culturales de masculinidad y la idea tradicional de racionalidad y objetividad científica. Así por ejemplo, el empleo de metáforas de resonancias militares en relatos históricos de las ciencias: “...hombres heroicos que luchan contra la enfermedad, la sequía, las plagas de insectos...; que conquistan el espacio, descifran el código genético, etcétera”⁵.

5. Pérez Sedeño, Eulalia (1999): “Feminismo y estudios de ciencia, tecnología y sociedad: nuevos retos, nuevas soluciones”, en Barral M. J, Magallón

Hasta aquí, entonces, las marcas de la discriminación de género en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Les decía que quería mostrarles lo que me parecen efectos de esta “generización” de las ciencias sobre las opciones de carrera que realizan las universitarias y los universitarios.

Originariamente, las universidades fueron emprendimientos solo masculinos. En 1650 la Universidad alemana de Utrecht autorizó el ingreso de Anna von Shurman, a condición de que en el aula permaneciera encerrada en un cuarto de madera en el que se habían practicado unos agujeros para que pudiera ver y oír sin ser vista. Trescientos cincuenta años más tarde, tomando como único indicador de equidad de género el acceso femenino a la educación en estas últimas décadas, concluiríamos que la batalla está ganada, que ya no tiene más sentido hablar de discriminación de género, que de aquí en más todo depende del esfuerzo de cada quien y de sus desempeños curriculares; ya no importa su sexo. Veamos la matrícula universitaria en el último cuarto del siglo XX. Los datos son abrumadores:

Progresión de la matrícula femenina global en la Universidad de la República 1960, 1968, 1974, 1988 y 1999

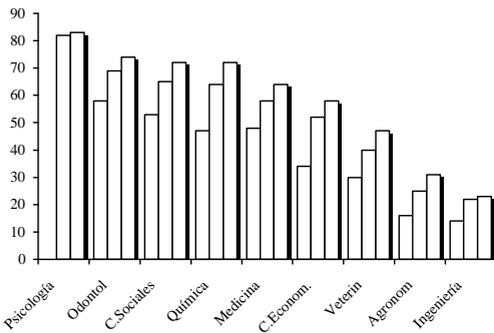


C., Miqueo C., Sánchez M.D., (eds.): Interacciones ciencia y género. Discursos y prácticas científicas de mujeres, Icaria Edit. S.A., Barcelona, p.23

De izquierda a derecha: 37%, 37 %, 44 %, 55 % y 62,6 %. (Fuentes: Censo Universitario 2000, Oficina del Censo, nov/2001: <http://www.rau.edu.uy> y IV Censo General de estudiantes universitarios, 1991).

Los censos universitarios estudiantiles de 1960 y 1968 indican que a lo largo de esa década el porcentaje de mujeres se mantuvo incambiado, situándose algo por encima del tercio del total (37%), algo más de siete de cada 20. En 1974 el porcentaje de universitarias alcanzaba ya un 44 %, sea nueve de cada 20. En 1988 las estudiantes sobrepasaban a los varones alcanzando el 55 % del total, once de cada 20. El censo de 1999 muestra que de los 70.156 estudiantes universitarios, 43.926 eran mujeres, el 62,6%: casi dos de cada tres estudiantes. Ahora, ¿significa todo esto el fin de las diferencias de género en lo que respecta a la formación universitaria? Para contestar esta pregunta, es necesario abrir la “caja negra” de los promedios y analizar la distribución de los dos sexos por carrera universitaria.

Porcentaje de mujeres por facultad en la Universidad de la República 1974, 1988 y 2000



Porcentaje de mujeres en la matrícula total de cada facultad. En 1974, 1988 y 2000 de izquierda a derecha (Fuentes: Censo Univer-

sitario 2000, Oficina del Censo, nov/2001: <http://www.rau.edu.uy> y IV Censo General de estudiantes universitarios, 1991).

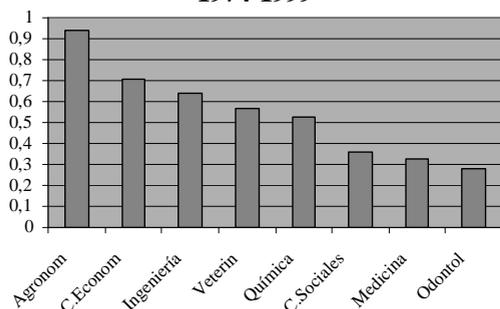
Estas son tendencias muy conocidas, y asombran por su universalidad (al menos en el mundo occidental y en los grandes números). Ellas se siguen orientando preferentemente hacia las letras y las “humanas”, en tanto que las disciplinas científicas siguen siendo predominantemente masculinas. Estos datos desmienten rotundamente la hipótesis de que el incremento de la matrícula femenina conduciría por sí mismo a una distribución homogénea de los dos sexos en las diversas orientaciones.

Hay otro aspecto en el que nos detendremos. A primera vista, este segundo cuadro indica que el ingreso femenino se ha distribuido por los distintos centros de estudio en una proporción muy comparable a la preexistente.

Dicho de otro modo, la distribución por facultad del flujo creciente de ingresos femeninos no parece haberse alterado significativamente en relación al pasado. El ordenamiento decreciente según porcentaje de mujeres en cada facultad no ha variado en las tres puntuaciones del período de 25 años: la primera siempre es Odontología, la última Ingeniería, y cada uno de los demás servicios ha conservado la misma posición en los tres censos. Sin embargo, el crecimiento relativo de la feminización varió mucho.

Si dividimos los porcentajes de ingreso femenino de 1999 por los del censo de 1974 servicio a servicio, obtendremos lo que voy a llamar “índice de feminización” y que nos permite comparar los incrementos relativos en cada lugar. En el cuadro que sigue hemos reordenado las Facultades de mayor a menor según este índice de feminización.

**Feminización relativa por Facultad,
1974-1999**



Ahora podemos ver que tras la aparente homogeneidad en el acceso de las estudiantes a la Universidad aparecen sesgos muy netos que eran invisibles en el cuadro anterior. Se ha producido una virtual inversión en el ordenamiento por centros de estudios, en relación al cuadro anterior. Esto quiere decir que la matrícula femenina ha tenido un crecimiento relativo mayor, precisamente en aquellas facultades tradicionalmente “masculinas”. Allí donde siguen siendo minoría es donde más aumentó relativamente la presencia femenina. Y a la inversa, los centros de estudio más feminizados desde los años 1970 son los que muestran los porcentajes más bajos de incremento femenino; siguen siendo las facultades con mayor presencia de mujeres, pero la tendencia a la feminización ha disminuido relativamente.

En suma, absolutamente en todos los servicios universitarios ha aumentado el porcentaje de mujeres, pero el aumento relativo ha sido mayor allí donde había y aún persiste una pronunciada mayoría masculina. ¿Cómo interpretar esta paradoja? Podría decirse que las mujeres han presionado más enérgicamente para acceder a los bastiones masculinos: Agronomía, Ciencias Económicas e Ingeniería, donde priman las “ciencias duras” y sus aplicaciones en la naturaleza. En Agronomía, la feminización prácticamente se duplicó (94%) en el intervalo de 25 años considerado en los

cuadros. Le sigue Ciencias Económicas con un incremento de 74 %, y luego Ingeniería con 71 %. En definitiva, persiste el sesgo de género en las carreras, pero al tiempo aumenta la presión femenina a las resistencias consuetudinarias precisamente allí donde son más sólidas.

Ahora detengámonos un momento en lo que pasó en Ingeniería, volviendo al segundo cuadro. Luego de un salto de 14% a 22% en la proporción de mujeres entre 1974 y 1988, once años más tarde la matrícula femenina sólo se había incrementado en un punto porcentual. Aquel primer salto es considerable en términos relativos: en 14 años, las estudiantes de ingeniería eran 50% más numerosas. ¿Por qué se enlenteció tanto la feminización, precisamente en una de las facultades donde más aceleró en los primeros años del período considerado? Propondré una hipótesis tomada del análisis de esta misma tendencia verificada en Francia:

“Todo sucede como si, ante el ascenso de las alumnas, que los sobrepasan en número, los varones desarrollaran estrategias de calidad dirigiéndose más masivamente hacia las áreas científicas y técnicas y dejando a ellas las menos prometedoras en términos de riqueza, prestigio o poder”⁶.

No sabemos aún si esta proposición resulta para Uruguay, habrá que investigar. En los años de 1990, un estudio del comportamiento de estudiantes franceses próximos a egresar del bachillerato constataba que los varones que toman clases particulares de apoyo para las opciones científicas duplican a las mujeres. Este dato sugiere un fuerte proceso de autoselección; ello no se explica por las calificaciones medias obtenidas, que no presentan disparidades muy grandes. Si estas calificaciones fueran sensiblemente

6. Baudelot Christian et Establet Roger (2001): “La scolarité des filles à l’échelle mondiale”, en Thierry, B.: La dialectique des rapports hommes-femmes, Presses Universitaires de France, Paris, p.117.

superiores en los varones harían entendible una mayor motivación de ellos para persistir en las opciones científicas. Sin embargo, independientemente de las calificaciones que obtengan, los varones parecen involucrarse mucho más que ellas en “estrategias de calidad” destinadas a asegurarse un lugar en el templo de las ciencias exactas. Asimismo, el recurso más asiduo a clases extracurriculares de ayuda sugiere una mayor disposición de los padres para apoyar al hijo varón que quiere estudiar ingeniería.

Aquí termino entonces. Quise apenas mostrar una manifestación entre tantas de ese proceso de autoselección de las estudiantes y los estudiantes a la hora de optar por una carrera universitaria. Auto-selección que está claramente sesgada por el género, es decir por lo que cada quien ha aprendido –en la familia, en la socialización escolar– acerca de lo que se espera de él o de ella, acerca de las expectativas diferenciales que hacen a su condición de varón o de mujer.

Políticas de género y discurso pedagógico, la educación sexual en el Uruguay durante el siglo XX



Psic. Silvana Darré¹

En primer lugar, describiré esta investigación que se llamó *Políticas de género y discurso pedagógico, la educación sexual en el Uruguay durante el siglo XX*. Es decir, mi investigación termina con la última iniciativa que se produce en el año 2000.

El objetivo de esta investigación fue hacer una descripción y un análisis de los distintos modos en que la educación sexual se constituyó como un objeto de preocupación social a lo largo de un siglo y como objeto de discurso. Se analizaron, en las distintas iniciativas, las conexiones, las vinculaciones que había entre lo que se decía sobre educación sexual en cada uno de los casos, es decir qué se sabía, qué saberes implícitos había, qué instituciones eran las que debatían, pensando en términos sociales. Es decir, representantes de la educación pero también las instituciones médicas, el discurso jurídico estaba presente e intentamos analizar por qué razones y quienes estaban en contra. Y también cómo terminan estas iniciativas, estas propuestas, si se implementan o no.

El tercer elemento era pensar qué formas había tomado lo que uno podría llamar la pedagogía del sexo. Es decir, se piensa en educación sexual en los años 1940, qué forma se le da, cuál es el pensamiento en torno a cómo enseñarla y de qué se trata.

1. Investigadora uruguaya, reside en Argentina desde hace 10 años. Su área de especificidad son los estudios de género en el campo de la educación. Publicó artículos de su especialidad y el libro *Políticas de género y discurso pedagógico, la educación sexual en el Uruguay del siglo XX* (2005). Docente de grado y posgrado en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina y en la Universidad de la República del Uruguay. Magíster en estudios de género, coordina el Programa de Género y Cultura de FLACSO Uruguay.

La investigación partió del trabajo con distintas fuentes de datos. Por un lado archivos documentales de los más diversos, proyectos de ley sobre el tema, programas escolares, material de prensa y la realización de entrevistas a distintos actores sociales que tuvieron directa injerencia en las distintas propuestas. Las iniciativas que se analizaron fueron las que se llevaron adelante a través, fundamentalmente, de Paulina Luisi en la década de 1920. Después hubo un conjunto de planteos que tienen que ver con el plan estable que se desarrolló entre 1930 y 1970 en Uruguay, en muy pocas instituciones educativas y que nunca salió de la fase piloto. Se analizaron los planes, programas del año 1949 y de 1957. Después se enfocan las iniciativas de los años noventa, especialmente la que transcurrió entre 1990 y 1995 y la que se produjo en 2000 a través de la publicación de un libro.

La idea de ir hacia atrás en la búsqueda de los antecedentes me parece interesante porque implica, en primer lugar, que el tema de la educación sexual no es nuevo, ustedes han tenido ya unas jornadas y seguramente se interiorizaron de las distintas iniciativas que hubo. No es un tema nuevo, no es innovador, no es progresista, no es un tema revolucionario; es un tema re viejo. Si uno dijera, la educación sexual tiene algo de novedoso, no, es de las cosas más viejas que puede haber y en el año pasado, en el año 2006 se cumplieron nada más y nada menos que 100 años de la primera iniciativa. De modo que si por acá pudiera estar Paulina Luisi creo que se horrorizaría de darse cuenta de que sus compatriotas siguen y seguimos debatiendo en lo mismo.

Por otro lado, la perspectiva histórica me parece que es útil para relativizar toda iniciativa, es decir no son fáciles las iniciativas en este tema. Creo que la Comisión organizadora y todas las que están presentes, son un conjunto de valientes. Me parece que es bueno saber que muchas de las iniciati-

vas ni siquiera se llevaron adelante, o que generaron duros debates. Puede haber dificultades en la implementación. Y después está el tema de cómo sostener una iniciativa una vez que se implementa. Por eso es que me parecía una buena conexión pensar, a partir de la investigación, ¿qué deja?, ¿qué nos queda de la investigación como para pensar en términos de desafíos?

Otra de las cuestiones, en términos muy generales, para pensar este tema, es que a partir del análisis de los debates en torno a la educación sexual en Uruguay a lo largo de 100 años, estoy cada vez más convencida de que la educación sexual no tiene nada que ver con el sexo, y sí tiene mucho que ver con la política. ¿Por qué con la política? De algún modo el marco teórico de la investigación implica que en una sociedad la circulación de saberes existe, se produce, y la circulación de estos saberes no circula en forma homogénea en toda la sociedad. Saben bien que hay algunos conocimientos en relación al tema concreto educación sexual, pero podría pensarse en otros muchos planos, que circulan en forma diferencial según el sector social de pertenencia. Hay chicas y chicos que pueden perfectamente aprender una serie de cuestiones con sus padres, hay otros que no. En términos de democratización de saber, lo que se sabe y lo que no se sabe, en una sociedad nunca es homogéneo. Bien lo decían los panelistas que me precedieron, las teorías críticas en educación dan bien cuenta de cómo el proceso de conocimientos es distinto según el sector social.

En concreto, cuando se ven estas iniciativas históricas se comprueba que todo proceso, en términos de circulación de saberes sobre el sexo, siempre está marcando una franja de incluidos y otra de excluidos. Por ejemplo cuando en el año 1920 finalmente la iniciativa propuesta por Paulina Luisi no se lleva adelante. Hay proyectos de ley que de algún modo están logrando “conjurar” el

peligro de la sífilis y de las enfermedades venéreas a través de otras modalidades que específicamente incluían la circulación de saber en algunos campos, o hacia algunos actores sociales como por ejemplo los soldados, las prostitutas, las maestras en algunos casos y dejando por fuera, a los varones en general también, y se dejaba por fuera ¿a quienes?, a los niños, a las niñas y a las mujeres en general.

Algunas de las categorías teóricas que mencionaré apenas, tienen que ver con el sentido que tiene la educación, que la pensé en esta investigación en términos de una institución que tiene una dimensión universal, una dimensión particular y una singular. El discurso pedagógico en términos no tanto de institución educativa, sino en un sentido que un pensador o filósofo francés que se llama Michel Foucault lo piensa como el discurso pedagógico, como la adecuación social de los discursos. Es decir, el discurso pedagógico es capaz de transmitir, de seleccionar primero y vehiculizar un conjunto de otros discursos sociales, y en ese proceso de distribución va seleccionando sujetos y saberes, pero es algo que trasciende las instituciones. Es decir, discurso pedagógico hay dentro de las instituciones educativas, pero también fuera.

Una pregunta que me hacía durante la investigación, pero que me seguía haciendo después, tenía que ver con por qué es tan difícil, por qué ha resultado tan difícil que la educación sexual ingrese con pleno derecho al sistema educativo nacional, al sistema de educación formal. Y la primera respuesta que surge –no solamente que surge en el sentido común sino que surge en las fuentes de investigación y que está además presente– tiene que ver con un discurso religioso muy específico que es el de los sectores más conservadores de la Iglesia Católica. Cuando uno dice, quién ha puesto a lo largo de la historia mayores objeciones a la democratización del saber

en términos de sexualidad, de sexo, ha sido la Iglesia Católica. Sin embargo, en contraposición con esta primera idea que me parece que es la más clara y la que está más presente, yo tiendo a pensar que hay dificultades que son inherentes al enunciado de educación sexual que han contribuido, en forma clara, a estas dificultades en la implementación. Estos obstáculos de los que hablaré ahora, no implican que haya actores por fuera del escenario, que por supuesto que inciden con sus políticas internas para que algo se produzca o no, sino que creo que es bueno a veces dejar de lado un momento lo más obvio para ver qué otros elementos pueden operar como obstáculos. La primer área de dificultad en el tema educación sexual se relaciona, a mi modo de ver, con lo que es, qué significa, qué ha comprendido. El análisis de los casos históricos es muy útil para pensar que la educación sexual ha significado una enorme cantidad de cuestiones, de asuntos, impresionantemente diversa. Es decir, puede significar la educación en términos de abstinencia sexual, puede significar prevención de enfermedades venéreas, puede significar una falta de ley, de anomia desde el punto de vista social, puede ser pensada en términos de derechos. Creo que esta enorme multiplicidad de sentidos no solamente se produce a nivel histórico, porque uno puede decir y está bien, que la educación sexual tenía un sentido en el año 1920 y otro en el año 1940 y otro ahora. Pero no es así, la multiplicidad de sentidos se produce en cada uno de los acontecimientos. Significa cualquier cosa que a ustedes se les pase por la cabeza se multiplica por 10 cuando salimos de acá. Y creo que es un alerta, porque cuando uno plantea el tema tiene ya que advertir que para los que nos están escuchando puede significar nudismo en las playas de Montevideo. Esto es a través de la prensa, miren que los sentidos no son cosas que invento, están en los debates, es muy interesante analiza las cosas que dice la gente. Como

las investigaciones, además de estas características, no tienen un carácter normativo, nosotros no partimos de lo que debe ser la educación sexual sino que simplemente tomamos lo que hay, lo que aparece. ¿Y qué pasó en el año 2000?, ¿Cómo terminó? El debate en 2000 es muy interesante, se terminó hablando de la laicidad, de Artigas. Es decir, se generan una serie de cosas que van por cualquier lado.

Entonces por un lado esto de que puede significar muchas cosas, que por lo tanto es muy difícil ponerse a hablar de esto sin ponerse de acuerdo respecto a cuáles son los límites de qué vamos a hablar. La otra cuestión es la diversidad de sentidos que despierta la frase educación sexual genera que en los debates, y esto es muy llamativo, personas, actores o instituciones que parecen que opinaran distinto cuando se va al fondo del sentido que tiene la sexualidad, o del sentido de lo que uno podía decir hace unas cuantas décadas del instinto sexual, nos damos cuenta y comprobamos que en realidad piensan todos bastante parecido. Es decir, la peligrosidad de la sexualidad es algo que está muy presente, estén a favor o estén en contra. Y uno de los debates más lindos de Paulina Luisi termina en que prácticamente todos están de acuerdo con un representante de la Iglesia Católica, representante de un partido tradicional también, médico también como ella. Nada es lo que parece en esto.

Entonces ésta es la primer área de dificultades, cuando hablemos de educación sexual a qué nos vamos a referir, anticipemos que podemos hablar de mil cosas distintas que no tienen nada que ver. Otro ejemplo maravilloso es la educación sexual entendida como la investigación, o el conocimiento sobre la vida de las hormigas. A mí me costó mucho pensar qué podía tener que ver en el plan de Clemente Estable la vida de las hormigas con la educación sexual. Uno no puede decir, esto es un disparate,

no, tiene que pensar cuándo se encuentra con estos sentidos con que se está asociando la sexualidad.

Otra área muy complicada es el tema de la legitimidad, que es la segunda área del problema. Quiénes han sido los educadores legítimos a lo largo de este siglo en que transcurrió mi investigación. Ahí los docentes han tenido graves problemas para legitimarse, siempre han sido los médicos –la institución médica, el discurso médico– quienes se arrogaron esta posibilidad, esta capacidad y este derecho. Y no es una cuestión solamente institucional, es social. La sociedad en su conjunto tiene más posibilidad para dejar hablar a una médica o a un médico de estas cosas que a una o un docente. Eso es una cuestión que me parece, merece ser discutida dado que parto del supuesto de que la única forma que tiene la educación sexual para ser efectiva y para efectivamente llegar democráticamente a todos es a través del sistema educativo formal, sin negar todas las otras iniciativas que puede haber. Pero ese es el camino y ese camino implica que acá no hay especialistas, que son los docentes.

La tercer área que me interesaba plantearles, está conectada con la anterior, tiene que ver con lo que uno podría llamar “El estatuto de saber”. Esto significa, la educación sexual, saber de educación, enseñar educación sexual o como le queramos llamar, ¿es un conocimiento equivalente a la geometría, a los polinomios?, ¿es equivalente o no es equivalente? A mí me encantaría empezar a preguntarles a ustedes, pero me han dicho que no, que no les puedo preguntar. ¿Es equivalente o no? En esto ustedes saben que hay líneas diversas. Hay gente que parte de la base que sí, que la educación en la sexualidad es equivalente. Y hay otros que dicen, es un poco más complicado, no sabría decir por qué, pero tal vez no sea tan fácil. Si uno lo piensa el saber conectado

con el tema de la verdad, ahí aparece una cuestión que puede inducir un poco a la complejidad que puede tener esto. Si bien todos los conocimientos que se distribuyen, que se imparten, están sujetos de algún modo a revisión, no hay verdades absolutas en la ciencia, ni en ningún ámbito. Sin embargo hay cosas que son menos verdades que otras, o que no pueden pensarse en términos de una verdad con mayúscula. El caso de la sexualidad me parece que nos enfrenta a esta dificultad en el establecimiento de una verdad, un saber, una certeza. También vinculado a este asunto, está el tema de los sujetos. Esto, trabajando con conjuntos de docentes en Argentina, ellos decían que cuando se enfrenta uno al tema de la educación sexual, a diferencia de otros conocimientos, los sujetos, los actores sociales con los que estamos saben todas cosas distintas y han tenido experiencias distintas. En este sentido no es lo mismo que enseñar polinomios en que en la primera clase que se enseña esto nadie sabe nada. Entonces la posición de la experiencia y la vida y el saber, esto desorienta mucho a las y los docentes.

El cuarto aspecto, la cuarta área problemática está muy vinculada con el tema del discurso pedagógico. Una de las características del discurso pedagógico es el estar vinculado a la certeza. Entonces, ¿cómo operar en un campo de incertidumbres? ¿Cómo sostener la incertidumbre radical que de algún modo implica saber algo sobre el sexo y la sexualidad? Sé que esto puede resultar medio filosófico, pero está en juego y se pone en juego en cosas muy concretas. Por ejemplo, la famosa ecuación: sexo, género y deseo. Esta idea de que hay una anatomía que se corresponde perfectamente con un sentido de ser sexual, femenino, masculino, lo que sea –transexual, travesti– pueden haber muchas posibilidades, y con el deseo, es decir con el objeto de deseo. Creo que hay algo que está problematizado en el tema de

la sexualidad y es que ya sabemos que esta ecuación no está sostenida por ninguna verdad. Es decir, no hay continuidad, no hay conexión directa entre la anatomía, el sentirse y el deseo. Y este es un problema en términos de discurso pedagógico, en términos de certeza y en términos de cómo sostener la incertidumbre necesaria para pensar este tema. Uno de los analizadores que me parece interesante respecto de esta incertidumbre en relación a la sexualidad y que ha sido motivadora, de muchas objeciones y obstáculos en los últimos años, ha tenido que ver ni más ni menos, con la homosexualidad. Es decir, cómo se ha entendido a través de las décadas la homosexualidad. Es un analizador, es decir es un elemento que nos hace pensar cómo justamente no hay verdad, no hay verdad que pueda sostenerse en este momento desde la ciencia. Y no casualmente muchos de los antecedentes en el tema de la educación sexual fueron objetados por ese lado. Podríamos pensar en muchos otros analizadores de esta incertidumbre y de cómo se sostiene, cómo hacemos como docentes para sostener esta incertidumbre.

PARTICIPANTE: En relación a lo que ustedes tres plantearon, uno de los asuntos que creo que ha sido constante, sobre todo en la última exposición de Darré, son las dificultades de definir el campo de lo que es la educación sexual en el ámbito de la educación formal y cómo se distribuyen los saberes de la cuestión simbólica. Me quedé pensando en lo multidisciplinario. Porque cuando uno plantea un problema me parece que también algo de solución está expresando, si es que se puede formular esto en términos de problema y de solución.

Psic. SILVANA DARRÉ: Creo que esta propuesta de seminario que integra no solamente distintas disciplinas sino también distintas experiencias, es un modo de

pensar la cuestión en términos amplios, justamente en términos de sostener la incertidumbre. Uno podría recurrir a dos o tres disciplinas, pero me parece que hay acá una apuesta, en este mismo escenario a introducir lo más posible en términos de conocimientos, de experiencias, de antecedentes y creo que esa es una buena forma de sostener aprendizajes y procesos formativos en la incertidumbre, es decir sin tener la certeza de que dos más dos son cuatro. Me parece que este es un camino. Es un camino que van a tener también que sostener después según determinado dispositivo los mismos docentes en el mismo plan. Pero creo que es un desafío, como no quedarse con lo que uno cree que eso debe ser o debería ser.

Lic. SUSANA ROSTAGNOL: Sólo algo más, me parece que a nivel de docentes es muy importante poder tener instancias, espacios de discusión, de talleres entre docentes para con otra gente también ir haciendo un camino también de reflexividad sobre las prácticas que se llevan a cabo. Se hacen tales prácticas en la clase sobre educación sexual, sobre diversas cosas relacionadas y qué pasó, qué no pasó, con otra gente de afuera también. Pero me parece que la instancia de poder pararse a pensar qué se hizo, qué pasó con lo que se hizo, qué cosa se le ocurrió a uno una semana después, qué tendría que haber hecho. Me parece que eso es fundamental también, junto con la interdisciplinariedad, la reflexividad sobre las prácticas cotidianas.

Experiencias de trabajo con niños de 0-36 meses

Psicomotricista Ana Ceruti¹ y
Mtra. Pilar Petingi²
Coordinación:
Mtra. Insp. Ana M. Carballo



Mtra. PILAR PETINGI: Haré una breve introducción respecto al hecho de que la franja etárea de 0 a 3 años, sobre todo, está bajo la órbita del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en un país que no tiene esa experiencia, o esa postura dentro de los organismos oficiales de enseñanza. A través de la Ley N° 16.802 que rige desde el año 1996 pasó a depender de la órbita del Ministerio, y en realidad la ley establece de 0 a 6 años. Sabemos que la Administración Nacional de Educación Pública tiene, sobre todo históricamente, la atención educativa de los niños de 3, 4 y 5 años. Y esta edad, la del nacimiento a los 36 meses, se va incorporando paulatinamente con el correr de los años de acuerdo a las circunstancias y a la coyuntura socioeconómica que ha vivido Uruguay.

1. Maestra, directora del Plan CAIF que se encuentra en la órbita del INAU. Licenciada en Psicomotricidad, premio de la Academia Nacional de Medicina por la investigación sobre Desarrollo, Familia y Pobreza. Integrante del Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales, Facultad de Medicina, Departamento de Psicología Médica. Elabora actualmente su tesis de maestría de primer nivel de atención en salud en UDELAR. Autora de diversos libros sobre desarrollo infantil y educación psicomotriz. Realizará la presentación del Plan CAIF a los efectos de contextualizar las experiencias que se vienen desarrollando en este ámbito.

2. Maestra Especializada en Educación Inicial, directora y asesora de jardines maternos, docente de las asignaturas Pedagogía y Didáctica de la Estimulación en Centros de Formación, UCUDAL, CIEP, CENFORES. Actualmente ocupa el cargo de responsable del Área de Primera Infancia del Ministerio de Educación y Cultura. Es autora de diversas publicaciones sobre la primera infancia. Realizará la presentación del diseño básico curricular de 0 a 36 meses y su articulación con el currículo de 3, 4 y 5 años de edad.

Bajo la órbita del MEC están los centros de educación infantil privados que atienden a los niños desde los 45 días de vida en adelante. Es la etapa más delicada de la vida del ser humano, eso hace a la gran responsabilidad que tenemos en la orientación, asesoramiento, control y supervisión de los centros que atienden niños de estas edades. Es así que el Ministerio en los lineamientos para el quinquenio, se plantea educación para todos durante toda la vida y se plantea fuertemente el objetivo de fortalecer la educación infantil entre los 0 y los 3 años. A los efectos fue elaborando, a partir de 2004, una currícula específica. Se hizo una versión preliminar del diseño

en 2004 que en 2005 pasó a discusión y a debate de grupos de especialistas en el área de educación en la primera infancia, y especialista de la salud, de la psicología, de la psicomotricidad. De esos debates sobre se recogieron los aportes, se reelaboró, se reestructuró y se dio finalmente a una comisión de redacción más acotada en 2006, y vio la luz en diciembre del mismo año.

Este diseño básico curricular es producto de un proceso de construcción colectiva con profesionales especialistas de diferentes áreas en la educación de la primera infancia. Tiene un carácter inédito en la educación uruguaya y es abierto, flexible y seguirá construyéndose a la luz de las prácticas educativas. ¿Qué quiere decir que es abierto y flexible? Que se trata de aportar una herramienta que tiene, en estas condiciones, carácter oficial, lo cual permitirá unificar criterios para orientar las acciones de los agentes educativos que trabajan en instituciones con abordajes muy heterogéneos. Unificar criterios no quiere decir homogeneizar, aspiramos a que esto establezca una base sobre la cual se construya y se enriquezca en la mejora de la calidad educativa para los niños.

Este diseño trabaja concepciones de infancia, de educación y parte del concepto de educación como la designación de un conjunto de actividades y prácticas sociales mediante las cuales las sociedades promueven el desarrollo individual y la socialización de sus miembros. El concepto de infancia que maneja hace un *racconto* de la evolución de la concepción a través de la historia. Porque reconoce que el concepto de infancia es un concepto socioculturalmente histórico determinado, que da cuenta del estado y de la condición de vida de las niñas y niños y de la valoración social de esa etapa. Se entiende que la infancia es un concepto, un espacio diferenciado de la edad adulta con derechos propios, más allá de sus circunstancias de vida.

Esta etapa de vida es una primera etapa vital, de alta vulnerabilidad que a su vez posee el mayor potencial de aprendizaje. Sabemos que las primeras experiencias resultan decisivas para el desarrollo psicoafectivo. Sabemos que se produce un crecimiento y un desarrollo extraordinario. Y que a la vez es una etapa de transiciones continuas y de cambios rápidos. La educación en la primera infancia, por lo tanto, posee características propias en cuanto a sus propósitos, contenidos y estrategias metodológicas, las cuales se enmarcan dentro del concepto de educación integral. Es el comienzo de un proceso permanente de educación la primera infancia se construye en interacción con el medio; la niña y el niño son protagonistas activos del proceso de aprendizaje, e implica, además corresponsabilidad entre la familia y la institución educativa. El diseño curricular hace énfasis en el fortalecimiento de los vínculos afectivos en la vida de madre e hijo, con la familia, institución y la comunidad en general. Hace énfasis en el aprendizaje teniendo en cuenta el conocimiento que aportan las neurociencias acerca de la flexibilidad y riqueza del cerebro infantil que permite abrir ventanas de oportunidades. Hace énfasis en la posibilidad de revertir aspectos del desarrollo dentro del marco de determinadas condiciones biopsicosociales adecuadas e intervenciones estimulantes provenientes del ambiente. Plantea como ejes estructuradores del aprendizaje el ambiente, el juego y el lenguaje. Analiza el rol del educador como referente educativo significativo. Y en esta instancia trabajamos con la idea de que los agentes educativos son todos los miembros de la comunidad en tanto participan en la transmisión de contenidos del patrimonio cultural amplio. Y que los educadores son aquellos agentes educativos que trabajan en una institución a partir de un proyecto. Y me pregunto si esto abarca solamente la primera infancia. En la institución educativa los educadores definen el sentido del acto educativo, se-

leccionan las metodologías, los contenidos, son mediadores de los aprendizajes y promueven la educación integral.

Pensamos que el rol de educadores exige pasión, convicción, ética, conocimiento de la etapa, formación permanente y responsabilidad en sus acciones, además del compromiso con el momento histórico. Desde la gestión educativa, ¿cómo fortalecer el rol de los educadores en la búsqueda de la calidad de su desempeño? Estableciendo relación adulto-niño según criterios de calidad. Y vuelvo a preguntarme si esto se refiere sólo a la primera infancia. Capacidad de autocuidado y apoyo de los equipos. Espacios intra e interinstitucionales de reflexión. Espacios físicos apropiados. Materiales adecuados, equidad en las retribuciones. Por lo tanto este diseño curricular es un instrumento que contribuirá con los educadores en la búsqueda de la calidad de su desempeño.

Respecto a la formación de los educadores planteamos la profesionalización de la tarea y la formación permanente sobre los siguientes supuestos básicos: Considerar a la primera infancia como un grupo social con características propias y al aprendizaje como un proceso único y personal. Desde el otro supuesto básico, generar un ámbito educativo que promueva la autonomía y de facilitar al sujeto de la educación herramientas que le permitan apropiarse, compartir y transferir sus aprendizajes en los contextos inmediatos y empleados de relaciones. Por lo tanto este diseño, que apuesta al compromiso profesional es histórico y demanda la formación del tramo etéreo de 0 a 36 meses. El presente documento establece en profundidad, entonces, el marco de concepciones respecto a la infancia, su desarrollo y aprendizaje, la educación, la familia, la comunidad, las instituciones educativas y el currículo. ¿Por qué establece así estas vinculaciones? Porque todas las familias cuentan con recursos que constituyen su capital social

independiente de su condición. Porque la institución educativa para esta franja etérea tiende a fortalecer la función y estilo de crianza propio de la familia o colectivo social rescatando todos los aspectos que benefician al niño. Porque al centro educativo ingresan la niña o el niño y su familia, física y simbólicamente, con su cultura, pautas de crianza, costumbres y valores que las instituciones deben reconocer y respetar. Esto requiere un trabajo conjunto entre familia y centro educativo mediante canales de colaboración y participación. Este diseño curricular incluye fundamentos teóricos desde lo antropológico, sociológico, psicológico y pedagógico. Instauro el concepto de competencia en término de capacidades, los contenidos de tarea educativa y su organización, los perfiles y las características del desarrollo, así como una amplia y rica bibliografía.

¿Cuál es el valor de este diseño curricular? Entre otros, servirá para sistematizar las discusiones pedagógicas. Demuestra los numerosos contenidos que se trabajan cada día. Está centrado en la niña y el niño como personas sujetos de derecho. Posibilita, a partir de la realidad de cada centro y no de un modelo. Y está sustentado en la idea de que la niña y el niño aprenden a partir de lo que son y a través de la actividad desarrollan global y simultáneamente la personalidad, el conocimiento y las emociones. En la etapa de desarrollo que nos ocupa, la construcción de la identidad, el conocimiento de sí mismo, el conocimiento del ambiente, necesitan de una comunicación muy particular. Creo que la educación es, básicamente, un fenómeno de comunicación. El niño en esta etapa construye su identidad en función de los adultos que lo rodean, en función de las interacciones con el entorno. Es la etapa que naturalmente ellos viven sus particularidades, sus características y sus diferencias. Lo habitual en esta edad es que el niño descubra, comente, intercambie y lo haga con un adulto que

—también por una cosa muy particular de la educación en la gran mayoría— está formado por educadores del sexo femenino. Sin embargo, los equipos que van integrando las concepciones buscan incorporar a los equipos docentes de sexo masculino para que los niños puedan tener la interacción que necesitan. Ellos viven esta etapa muy naturalmente en el desarrollo de su sexualidad, preguntan, comentan, observan y así es tomado por los adultos que lo rodean. Es muy particular ver que cuando llegan a la escuela empiezan a tener otro tipo de ocultamientos, de inhibiciones y empiezan a generarse otro tipo de historias.

Para terminar quería compartir algo que hace a cómo pasa después en la escuela, después que los niños son capaces de ir al baño solos y si no les alcanza el papel higiénico cruzar a la salita que está enfrente y pedir más papel higiénico, con la ropa baja y nadie se asombra, y nadie se molesta. Que no pasa por ser un exhibicionismo incorrecto, sino pasa por la naturalidad o la integración que tienen de cómo son.

Entonces leyendo distintos materiales y también teniendo experiencia a nivel de escuela y observando los cambios que se dan los niños, quiero compartir con ustedes una brevísima anécdota del libro *La sexualidad atrapada de la señorita maestra* de Alicia Fernández, que dice, un cuento que no es cuento. La maestra Patricia es casada pero la llaman señorita. El señor director es soltero sin embargo no lo llaman señorito. Claro, los varones son señores siempre. Las mujeres, en cambio, para ser señoras tenemos que ser señoras de algún señor, si no nos casamos somos señoras chiquitas, señoritas, que al casarnos nos hacemos grandes y nos pueden llamar señoras. Pero yo estaba hablando de la señorita Patricia, dice la autora, que también la llaman segunda madre. Es madre entonces, pero madre virgen, porque ser madre soltera no está muy bien considerado en la escuela. ¿Cómo se llama tu

señorita?, le pregunté a uno de sus alumnos. No sé, fue la respuesta. Otro alumno, Juan, enseguida dijo, señorita Patricia. Pregunté, ¿por qué no la llaman Patricia? Porque es la maestra, dijeron los dos a coro. ¿La señorita es casada? Sí, respondieron. ¿Tiene hijos? Sí, el hijo está en 3º B. ¿Cómo se llaman las mujeres casadas?, insistí. Señoras. Entonces, ¿por qué no la llaman señora? Ya te dije, porque es la maestra.

Psicom. ANA CERUTI: El Plan CAIF, como el cuerpo y la sexualidad, tiene también creencias, leyendas, mitos e ideas que circulan sobre él, algunos se acercan a la realidad y otros se alejan. Por eso nos parecía bueno, como no todos lo conocemos, contextualizar desde donde estamos hablando las experiencias de sexualidad que se están realizando en el Plan. Es una política pública, la Secretaría Ejecutiva del Plan está dentro de la órbita del INAU. Se ejecuta e implementa entre el Estado y la sociedad civil. Es el INAU el que pasa los recursos para la gestión de los centros, pero no solo eso. También supervisa y da recursos para una supervisión técnica y disciplinaria, el proyecto lo va a disciplinar y también para la capacitación de los integrantes de los centros CAIF. Es intersectorial, entonces tenemos todos los que participan en las decisiones del Plan y el INDA da los recursos para la parte de alimentos. Pero todos los demás están participando del mismo, así como el MEC.

Hoy decimos que es universalidad con priorización y no hablaremos más de focalización. Hacemos un gran esfuerzo para que los CAIF, de a poco, lleguen a ser centros de calidad, que tengan una postura universal, que, como dice el Código del Niño, del cual tiene que garantizar el Instituto del Menor, los estados tienen la obligación de dar prioridad a quienes más lo precisan. Es descentralizada porque de alguna manera se discute también en cada uno de los departamentos. Intenta ser parti-

cipativa y estamos discutiendo mucho qué es participación y diferenciando qué es participación tutelar y participación genuina. Nos falta mucho, pero empezamos a poner el tema arriba de la mesa y a intentarlo. Está en constante proceso de evaluaciones externas e internas. Y el marco conceptual se basa en contribuir a garantizar la protección y promoción de los derechos desde el nacimiento hasta los 3 años y 11 meses. Simplemente decir que una de las cosas que se propone el Plan es la promoción del derecho pleno. Y si hablamos del derecho pleno, el desarrollo pleno, el desarrollo según todo su potencial, o el desarrollo integral según cómo uno quiera ubicarlo, la sexualidad está dentro, es constitutiva, no podemos obviarla. Que no la queramos hacer visible a veces es otra cosa.

También nos estamos situando como el Plan insistiendo en que la primera infancia tiene un valor en sí misma, más allá de todo lo que pueda ser preparar para el mañana. En sí hay un derecho y un por qué de la existencia de la atención de 0 a 3 años.

Los objetivos grandes del Plan son promover crecimiento y desarrollo, fortalecer capacidades parentales y vínculos entre los adultos referentes y los niños, contribuir a consolidar las redes comunitarias y apostar a la participación. Son bien ambiciosos.

Los programas de 0 a 1 año, hablan de estimulación oportuna, pero tienen educación integrada, educación inicial para la salud,

alimentación y vigilancia nutricional, y en forma transversal acciones con familia, barrio y comunidad.

Hay centros urbanos y rurales y una modalidad semanal, que muchos pueden conocer. Actualmente tenemos 341 centros, 36.719 niños, de los cuales 14.693 antes de 2009 tienen que pasar a modalidad diaria; la modalidad semanal son talleres de una vez por semana en locales que a veces no cumplen con los requisitos básicos. Todo eso se está revisando y de aquí a 2009 hay un compromiso institucional bien fuerte. Nos hemos comprometido a que esto cambie y a que lo que los niños tengan sea digno. Más allá de que la modalidad semanal tiene algunas ventajas, también tiene desventajas.

En cuanto al tema de la sexualidad, la primera cosa que tenemos que plantear es cómo definimos el cuerpo. Pensando en esto de 0 a 3 años y pensando en toda la vida, en el Plan elegimos la definición de Calnes que dice que el organismo habla de la especie, el cuerpo habla de la persona. El cuerpo nace entre cuerpos, siempre más de uno. El organismo nace en las entrañas de otro organismo y en muchos casos a pesar del cuerpo. El organismo guarda en su memoria la sabiduría de millones de años. El cuerpo está sometido y sostenido por la coyuntura cultural. El organismo tiene memoria genética. La memoria del cuerpo está inscrita en los primeros vínculos fundantes. Si nosotros trabajamos con 0 a 3 años, cuán importante es esta noción de cuerpo que

COBERTURA				
PLAN CAIF				
Atención según origen de los fondos	MONTEVIDEO	INTERIOR	TOTALES	%
Fondos INAU (Diaria)	5.333	16.693	22.026	60%
Fondos Mides – Infamilia (atención semanal)	4.836	9.857	14.693	40%
TOTAL	10.169	26.550	36.719	100%

COBERTURA ACTUAL 0-3 AÑOS	
	Nº DE CENTROS
Montevideo	88
Interior	253
TOTAL	341

se va construyendo en la relación con los otros, porque ningún ser humano puede, la criatura humana, como dicen algunos, sola no puede, si bien tiene un montón de saberes cuando nace, de conocimientos y capacidades, necesita de otros para construirse. Y empieza a construirse a partir del cuerpo, donde el organismo es una parte. Y muchas veces nosotros confundimos organismo con cuerpo. Por eso traíamos esta definición para empezar a ver dónde nos parábamos. ¿De qué estamos hablando? De esa concepción de cuerpo que está construida con los otros, que empieza en los primeros vínculos fundantes y que a su vez nos permitirá ir formándonos, construyendo nuestra identidad a través de sus producciones. Sus producciones son el tono de voz, la mirada, la actitud postural, el gesto, la gestualidad y la palabra. El lenguaje también es una producción del cuerpo. Cuando nosotros separamos el lenguaje, el pensamiento del cuerpo, muchas veces hacemos confusiones que tienen que ver con el pensamiento dualista que durante muchos años nos atravesó, de Descartes, vieron la separación cuerpo-alma. Hay que separar para investigar, para profundizar, pero nosotros somos, no tenemos un cuerpo, somos un cuerpo y con él hablamos, pensamos, nos comunicamos, nos movemos. Muchas veces se liga cuerpo a movimiento, a expresión, y a motricidad, y no, eso es una parte. Entonces la sexualidad es una de las dimensiones del cuerpo y cuando estamos pensando de en la edad de 0 a 3 y estamos pensando en un desarrollo integral, eso lo tenemos que tener claro, porque muchas veces es como si los niños pequeños no tuvieran sexualidad. O sea, hay zonas erógenas muy fuertes, por eso decimos

lugar de comunicación y de aprendizaje, es a través de los gestos que nos vamos comunicando. Y aprendizaje, ¿por qué? Las zonas de mayor placer, zonas erógenas, una es la boca –ya dijo Freud a principios del siglo XX que sigue siendo así– utilizan los niños para conocer, y la otra es la piel. En los años ochenta los estudios empezaron a dar mucha información al respecto. O sea, la piel es un espacio de conocimiento, de aprendizaje y de comunicación. Y se juegan las interacciones entre los niños pequeños y los referentes adultos. Entonces uno dice, bueno, cuán importante es este tema del cuerpo, cuán importante es pensarnos cada uno como docentes el cuerpo, ¿qué pasa con nosotros y el tema de la sexualidad. ¿Por qué? Porque se nos aparecerá en los juegos. Vieron que los niños pequeños muchas veces juegan y les encanta tirarse unos arriba de otros. Y en general uno lo vive como que se van a matar, o hay un peligro, agresividad. Y no tiene nada que ver, muchas veces son nuestros miedos a lo que significa estar en contacto cuerpo a cuerpo. Lo mismo pasa cuando el niño empieza a investigar, o sea aceptamos que investiga agujeritos, cuadraditos, los ojos, la boca, pero las zonas bajas del cuerpo, ¡atención, cuidado! Y confundimos lo que es el respeto con el tema de la necesidad de conocerse y que el conocimiento va más allá de lo cognitivo. Y ahí estamos otra vez con una posición dualista, mente separada del cuerpo. Nos quedamos solo con el cuerpo instrumento. Lecamus es un autor fascinante que hace la historia del cuerpo, entonces el cuerpo instrumento aquel que habla del esquema corporal lateralizado, todo lo que ustedes saben como docentes, la estructuración tempore espacial, la noción de tiempo, de espacio. Después está el otro cuerpo que es el expresivo. Pero el cuerpo es más allá, es un cuerpo que emite y produce significados. Da sentido a los significados que están cargados, ¿de qué?, cargados también de historia, no sólo individual sino también social, cultural, ideológica, uno

diría política. ¿Por qué hay que sujetar al cuerpo? ¿Por qué ha sido tan sujetado? Si uno analiza las instituciones, tiene muchos ejemplos para ver cómo estamos sujetos y hemos sido sujetos. Las prácticas de crianza, ¿por qué están ahí? Porque las prácticas de crianza, ya lo dijo el antropólogo Marcel Gauss en el año 1934, no son nada naturales. Lo que pasa entre un bebé y sus adultos, es del orden de la cultura también y de la ideología y de las creencias. Las prácticas de crianza se presentan en tres registros. Uno que es material, que es todos los objetos que ofrecemos a los bebés, a las niñas pequeñas y a los niños, cómo se las ofrecemos, por qué les ofrecemos ciertas cosas. Otro registro que es el ritual, que es todo lo que hacemos, cuando lo cambiamos, lo higienizamos, lo vamos a dormir, a alimentar. Y el otro registro es el corporal, como lo tocamos, cómo lo miramos, cómo lo abrazamos, cómo lo llevamos y cómo jugamos con él. Y esos tres registros no tienen nada de natural, al contrario, están cargados de creencias, de ideologías y hay que analizarlas. Y no todas las creencias, no todo lo que se dice de las buenas prácticas de crianza, muchas veces en nombre de la ciencia ha sido estudiado. Por eso es bueno repensar y pensar qué se hace con los niños pequeños, cómo se vincula con ellos.

En el Plan hay que dar mucha importancia al conocimiento del cuerpo. Entonces, ¿conocimiento del cuerpo es lo mismo que estar informado o que aprender? No, sobre el cuerpo hay que saber, pero se reduce a conocimientos teóricos. El cuerpo se aprende en la vivencia, en la posibilidad de explorar, de conocerse, de tener contactos con otros, de moverse, de sentir, que todos los sentidos se pongan en juego. Eso es lo que nos dará, por supuesto, y lo que tendrá incidencias en la autonomía, cuanto más nos conozcamos más autónomos seremos, y en la autoestima, a largo plazo, en la edad adulta colaborará en el cuidado y autocuidado. Las primeras interacciones entre los niños y los adultos

referentes, los contactos, cómo se le toque, cómo se interactúe, tiene que ver también con la posibilidad, marcará, dejará huellas que en la edad adulta aflorarán en la capacidad que tengamos para sentir el placer, para ejercer conductas eróticas, de acuerdo a lo que cada uno piense y sienta dentro de unas normas sociales que todos acordemos que es lo más placentero y disfrutable.

¿Cómo hemos trabajado entonces? Hemos ido integrando en todos los centros prácticas psicomotrices. Esto no quiere decir que estemos perfectos, la psicomotricidad pone el cuerpo arriba de la mesa, lo permite vivenciar de otra manera, pero también está integrada por personas que viven en esta cultura y todos tenemos que desconstruir las creencias y los mitos que tenemos sobre algunos aspectos. La idea de crear espacios para crear y recrear y disfrutar nuevas maneras de ejercer la paternidad-maternidad con responsabilidad. El Plan trabaja todo el tiempo con las familias. Y esto es importante, el fortalecer los espacios de reflexión, empezar a darle forma para analizar y la formación permanente sobre el cuerpo, la perspectiva de género, los mitos, el poder, la cultura, todo lo que ustedes escucharon hablar en estos tiempos. Y que eso no podemos decir, ya aprendimos, todo el tiempo deberíamos de fortalecerlo. Estamos dentro de una sociedad, una cultura, que por algo está discutiendo hoy la educación sexual.

Algunas acciones concretas, hay dos publicaciones que tiene el Plan, una guía metodológica que se hizo en 2002, a partir de talleres donde participaron el 90% de los equipos de trabajo de los centros en esa época. Una en 2006 que hizo Carlos Guida, que si bien apunta a la perspectiva de género, tiene un poco de salud sexual. Y talleres con AUPHIR que empiezan este año para todos los equipos técnicos de los centros CAIF sobre salud sexual y reproductiva, cómo pensaremos nosotros como docentes, o como técnicos interdisciplinarios el Plan.

5 de julio de 2007

Situación de la Niñez y Adolescencia en Uruguay hoy



Psic. Víctor Giorgi¹

Los intentos de incluir la educación sexual en la enseñanza pública uruguaya se inician casi con el siglo XX, y existieron diversos intentos desde los sectores de la educación y de la cultura que siempre se vieron frustrados por una dificultad de las instituciones y de las clases políticas de transitar los conflictos que implica hablar de los temas de la sexualidad. Así que realmente vivimos un momento que será profundamente renovador en este sentido. Creo que la sexualidad es uno de los temas más intrincados con los aspectos biológicos, sociales, culturales, éticos y políticos de una sociedad. En ese sentido pensar la educación y la educación sexual desde la perspectiva de los derechos de niños lleva, necesariamente, a plantear temas como el derecho a la educación, a la autodeterminación, a disponer de su cuerpo, a los sistemas de protección, al desarrollo de una autonomía progresiva. Esto debe ser pensado de acuerdo a los criterios actuales, desde lo que llamamos el interés superior del niño.

Por eso insisto en que la educación sexual tiene varias dimensiones. La sexualidad es, sin duda, un aspecto en el cual, sobre la base biológica, se da toda una resignificación cultural y queda atravesado también por valores, creencias, por lo que es necesariamente la dinámica de la prohibición y del deseo. Todo esto hace no sólo a un tema que está fuera nuestro como objeto de análisis, sino un tema en el cual

1. Profesor titular del Área de la Salud de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Ex decano de dicha facultad, actual director del Instituto de la Niñez y la Adolescencia de Uruguay.

todos estamos implicados y que atraviesa nuestro propio cuerpo y nuestras propias vivencias. Por eso, cuando hablamos de educación sexual necesariamente hay que hablar de dos dimensiones, una que es el discurso, la información acerca de la sexualidad, el análisis de los procesos biológicos, de los procesos sexuales, de la dinámica del deseo, del relacionamiento entre sexos, etcétera. Otra es la forma en que se afrontan y se procesan dentro de los espacios educativos las experiencias que tiene el niño con su propia sexualidad. Esta doble dimensión –si no se articula– corre el riesgo de quedar disociada una de otra y de no transmitir actitudes frente a



la vida, sino simplemente conocimientos teóricos que quedan escindidos de lo que es la vivencia y la experiencia personal de cada uno.

Cuando hablamos de educación es muy importante tener en cuenta con qué educandos estamos trabajando. Por eso tomaré el tema de la situación de la niñez y la adolescencia en Uruguay hoy. Con qué niñez, con qué adolescencia nos encontramos al iniciar estas experiencias de educación sexual. La primera reflexión es qué es un

niño, desde dónde miramos la niñez y la adolescencia. En este sentido hay una vieja herencia cultural que se inspira mucho en el Código de 1934, que es la llamada doctrina de la situación irregular. Según la misma, el Estado debe preocuparse de aquellos niños que están en situación de abandono o desamparo, o sea en situación irregular, en tanto no tienen adultos que los introduzcan en la cultura y en sus pautas. Por lo tanto el niño que está en esta situación debe ser protegido por el Estado, pero con una protección que tiene, fundamentalmente, una finalidad de control social, de que este niño no devenga en una amenaza al modo de vida y a los valores de esa sociedad. Desde esta perspectiva, las políticas de infancia son básicamente políticas de control social. En tanto desde la perspectiva de la protección integral, que tiene a la Convención de los Derechos del Niño como referencia fundamental, el niño es un sujeto de derecho y al ser un sujeto de derecho las políticas sociales se basan en la protección, promoción y restitución cuando es necesario de esos derechos, y ya no es la meta el control social. O sea que estamos cambiando el eje de lo que es la mirada del mundo adulto a lo que es la necesidad de protección del niño. ¿Qué es estar protegido?, este es un concepto fundamental.

Castel plantea que estar protegido es tener –por el solo hecho de pertenecer a la cultura y a la sociedad– o sea por el solo hecho de nacer una garantía incondicional de ciertos derechos básicos que permiten que ese niño se desarrolle en una cultura de iguales. O sea, es un hecho político que construye un punto de partida de igualdad entre los niños que nacen en una determinada cultura. Y digo un hecho político porque la igualdad no es algo espontáneo, no es algo que se genere sola, sino que lo hace por decisiones políticas y por redistribución de poder. Esta protección tiene que tener, necesariamente, un carácter de integralidad. No es

posible proteger un derecho aisladamente. Nosotros podemos hablar del derecho a la educación, pero si no garantizamos un piso mínimo –de derecho a la salud, a la participación, al acceso a la cultura, a la seguridad– seguramente esa educación no podrá ser capitalizada por ese niño. Lo mismo sucede a nivel de la salud. Sabemos que la salud no depende sólo de la inversión que se realice en el sistema sanitario, sino de otras cosas, como el ambiente, la calidad de vida, la educación misma. También podemos hablar de lo que son los sistemas de rehabilitación, por ejemplo, en el caso de jóvenes infractores, donde la privación de libertad siempre es un riesgo que arrastra otros derechos y la mayoría de las veces es muy difícil un proceso de resocialización cuando justamente se da ese arrastre de derechos.

Lo que quiero transmitir como concepto central es que los derechos no se pueden proteger y garantizar aisladamente, sino que son un entramado en el cual puede haber instituciones que se focalicen en uno u otro, pero como respuesta social global tiene que haber un tejido que asegure el conjunto de los derechos básicos.

Pensar en una cultura de derechos –desde la perspectiva de la infancia fundamentalmente y de la adolescencia– implica una transformación cultural. Reconocer al niño como sujeto de derecho no es solamente una transformación que esté en el mundo de la niñez, sino que el adulto debe reubicarse frente a ese niño, debe renunciar a su centralidad, debe renunciar al abuso de ese poder que le da el carácter de adulto, poder escuchar y relativizar sus opiniones y poder desarrollar el respeto necesario al niño como persona.

Por eso hablo de una colisión de paradigmas, porque muchas veces en la sociedad actual, en la prensa y en la propia dinámica de las instituciones educativas, encon-

tramos el choque entre estas dos grandes posturas, la de la necesidad de controlar al niño que es vivido como una potencial amenaza –en la medida que empieza a tener sus propias opiniones, sus propios perfiles, comienza de alguna manera a cuestionar al adulto. Y, por otro lado, la garantía de derechos como una posición básica desde la postura de la protección integral y desde la convención.

Desde estas ideas, ¿cuáles son los problemas principales de la infancia en Uruguay? Podríamos plantear muchos, pero como hipótesis de partida jerarquizaría tres. En primer lugar las pobreza y subrayo esa pluralidad, porque no me refiero solo a la pobreza como un fenómeno socioeconómico, como un bajo nivel de ingreso, como una dificultad de accesos, sino como algo mucho más global que determina una condición de vida que marca modelos, formas de ser hombre y ser mujer, de ser adulto, de ser niño, proyectos, valores, formas de resolver conflictos, de relacionarme con mi cuerpo, de relacionarme con el cuerpo del otro, de acceso a los bienes de la sociedad, no sólo económicos sino también los bienes culturales, implica una estética, recursos para construir mi propio desarrollo personal y modelos para poder constituir los procesos de identidad y de desarrollo psicosocial.

El segundo es la desprotección. En un estudio que realizamos hace aproximadamente un año y medio, cuando recién empezábamos nuestra gestión en el Instituto del Niño y del Adolescente de Uruguay (INAU), en todo el país jerarquizando cuáles son los principales problemas de la niñez en las distintas franjas etáreas y una de las conclusiones fue justamente el tema de la desprotección. Los niños y los adolescentes uruguayos hoy tienen muy poco contacto con los adultos. Pasan largas horas sin tener adultos de referencia, no hay buena cantidad ni calidad en la comunica-

ción. Los adultos están absorbidos por sus propios problemas, laborales, afectivos, de pareja, de subsistencia, económicos, de vivienda, etcétera, y los niños quedan a merced de los vaivenes del mundo adulto. O sea la desprotección en su sentido más global, en lo negativo de lo que decíamos hoy de garantía de derechos para poder desarrollar un proceso de crecimiento digno. Esa garantía es una de las grandes ausencias.

El tercer aspecto es la discriminación, que tiene mucho que ver con esa colisión de paradigmas. En general en la sociedad uruguaya se tiende a percibir dos tipos de niños. Se tiende a pensar en niños que son hijos nuestros, que son potencial de futuro, que son los nenes educados, arreglados, con acceso a una serie de aspectos de consumo que gratifican y a los cuales se apuesta en proyectos educativos, proyectos de futuro, etcétera, y se los protege. Y niños problemáticos por su origen de nacimiento, por su pobreza, por su bajo nivel educativo. Y esta división tiene que ver con lo que algunos autores llaman la “portación de rostro”. La presencia, el lenguaje, la vestimenta, aparecen como elementos que ya nos llevan a lo que algunos psicólogos llamamos la percepción anticipada. Con esa mirada, esos elementos que parece que ya sabemos frente a qué tipo de otro estamos, y desarrollamos una serie de comportamientos como suponiendo de ese otro un comportamiento. Concretamente hay niños que cuando se nos acercan les

hablamos y hay otros que cuando se acercan nos agarramos la billetera, si no es que tenemos otro tipo de comportamientos más pro activos.

Entonces empezamos por el tema de las pobreza. En el cuadro se registra la evolución de la pobreza en los últimos cinco años en Uruguay. Por un lado pueden identificarse las franjas etáreas y, por otro, algunos años de referencia, por ejemplo 2002 es el año de la gran crisis económica en Uruguay. Pero vean que los mayores porcentajes de pobreza en la infancia no figuran en 2002, sino en los años siguientes. En el caso de la primera infancia 2003, casi sin cambios y en el caso de las otras franjas etáreas 6 a 12, 13 a 17 y los adultos también en 2004. O sea, este efecto diferido de las crisis económicas es algo que tenemos que tener en cuenta cuando hacemos el diagnóstico de la situación de pobreza.

También tenemos que tener en cuenta que en 2006, dos años después, encontramos una reducción de casi 10 puntos en la pobreza, lo cual puede resultarnos el inicio de un proceso de recuperación de un cierto bienestar social, 10 puntos no es poca cosa, pero cuidado, si nosotros miramos esta gráfica vamos a ver que esos 10 puntos recién nos están poniendo en los niveles del año 2002, cuando por cierto no estábamos demasiado bien.

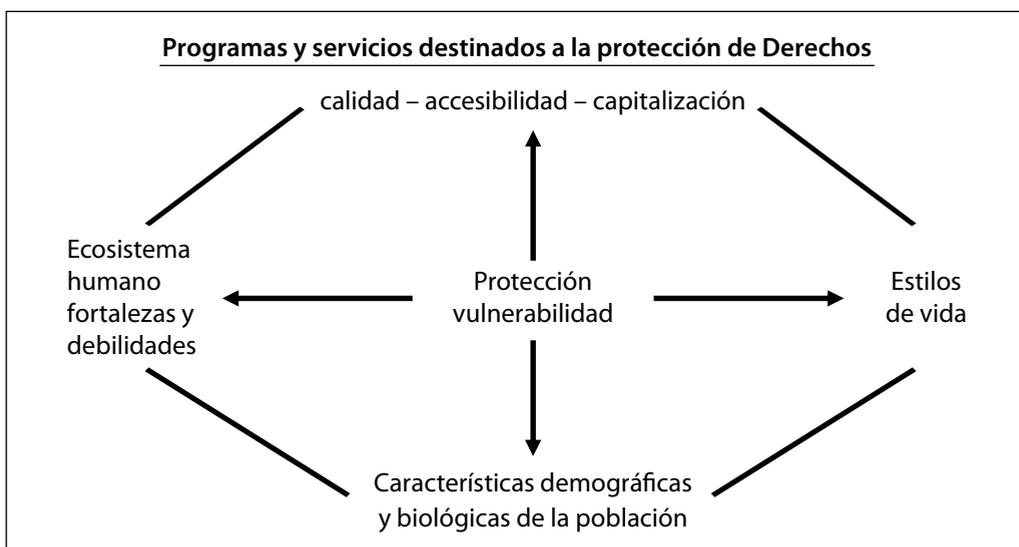
Por otro lado, estas experiencias de pobreza tienen efectos diferidos, no sólo las crisis

INFANTILIZACIÓN DE LA POBREZA					
	0 a 5	6 a 12	13 a 17	18 a 64	65 ó más
2002	46,5	41,9	34,6	20,3	5,4
2003	56,5	50,2	42,7	27,8	5,7
2004	56,47	53,99	44,77	28,38	10,67
2005	53,60	50,72	42,29	25,57	9,26
2006	46,36	43,49	38,10	21,33	7,22

sino la pobreza. Fíjense que por ejemplo en 2006 nosotros tenemos apenas un 21 y algo por ciento de adultos jóvenes viviendo en pobreza. Pero, sin embargo, muchos de estos adultos jóvenes viviendo en pobreza son parte de este 44% que hace dos años tenía entre 13 y 17 años, 44% casi 45%. Con lo cual la experiencia, las marcas de la pobreza en el proceso de desarrollo, esto que les decía hoy, la pobreza como condición de vida, como cultura, como forma de resolver los problemas de la vida, aparece marcando a estas personas aún cuando hoy tengan niveles de ingreso que los pongan por encima de esta línea. Por eso decimos que existen pobrezas múltiples en la infancia que tienen que ver con efectos de este proceso socioeconómico. A veces son mucho más difíciles de revertir que los propios indicadores socioeconómicos, como ser los procesos de exclusión. ¿Qué es la exclusión? Es un proceso gradual que lleva a que el conjunto de la sociedad deposite en grupo o en determinadas personas aspectos negativos que no reconoce como propios y que, llegado un momento, generan una especie de ruptura a partir de la cual el excluido se presenta como alguien diferente para el resto y a partir del cual no tiene

relaciones ni vínculos más allá que con sus similares. Queda encerrado como en una endogamia de contacto con sus iguales. La segregación territorial es el reflejo geográfico espacial de la exclusión, los barrios, las zonas de Montevideo comienzan a caracterizarse como zonas pobres y zonas de clase media, como zonas no pobres. Con lo cual también las instituciones educativas pasan a dejar de ser espacios de encuentro plurales entre personas de diferente condición social y cultural para tener sesgos cada vez más marcados hacia un lugar o hacia otro. Y de la mano de esto viene la discriminación.

Como el ser humano es un ser social, el excluido no queda sujeto en la nada, sino que se socializa en esa cultura de la exclusión, se impregna de esos valores, asume roles, lugares dentro de esa cultura, y esa cultura de la exclusión muchas veces genera una brecha entre esta población y el discurso que pueden tener las instituciones educativas, los sectores de la cultura, los trabajadores sociales, todo aquello que la sociedad de alguna manera elabora, sostiene, para transmitir sus valores y su acumulación cultural.



Esto lleva a esa sensación de amenidad entre algunos niños y adolescentes y sus propias familias y las instituciones educativas. Hace algunas décadas atrás, la escuela era un lugar respetado en el barrio, porque aquel lugar donde yo transité mi infancia, aprendí, fui respetado como persona y por lo tanto es algo que está dentro de lo que para mí fue bueno. En este momento se tiende a ver como algo ajeno, como un espacio donde se frustra, donde no se puede estar bien, se discrimina, se fracasa, y todo esto genera toda una conflictiva que resuena al interior de las instituciones educativas.

Estábamos hablando de tres elementos y el segundo de ellos era la desprotección.

*El adulto quiere mantener rasgos
adolescentes, se sobrepreocupa
por ciertos elementos de
su propia vida, de su propio
narcisismo, de su propio cuerpo.*

La desprotección tiene que ver con una sensación que vista desde el niño y el adolescente es una especie de fragilización del mundo adulto. ¿Qué quiere decir esto? Tradicionalmente el espacio de sostén, de educación, de protección del niño –y también del adulto y del anciano– fue la familia. La familia, en sus múltiples modalidades, en sus múltiples configuraciones, es por excelencia el espacio de protección. En los últimos años entró en crisis como institución. En Uruguay cada vez hay menos casamientos. Sobre ese bajo número de casamientos hay un altísimo número de divorcios y separaciones, cada vez con menor tiempo de duración de las uniones. Hay un alto porcentaje a su vez de familias reconstituidas, lo cual implica un movimiento de lo que son los roles adultos. Todo esto genera una situación de cierta desprotección del niño, por lo me-

nos en cuanto al sostén familiar. También tenemos que incluir acá elementos como la migración que rompe las redes sociales. Las migraciones internas que generalmente lleva a movimientos de la población joven. Entonces tenemos generaciones que no tienen abuelos, que no tienen tíos, como se puede ver en algunas zonas de la frontera, o en algunas zonas del departamento de Maldonado, o lo que son hoy también algunas zonas del departamento de Soriano y de Río Negro fundamentalmente. La idea de que la pareja emigra para trabajar, el neolocalismo del que hablaban los sociólogos americanos a principio del siglo XX. Pero ese neolocalismo unido a una fragilidad de la pareja, lleva a una gran desprotección de la descendencia. El deterioro de la autoridad adulta. En la cultura actual, el adulto no aparece a los ojos del niño y del adolescente como alguien que tenga su vida resuelta. No aparece como alguien al cual sus valores, sus modelos, sus formas de enfrentar los problemas de la vida los haya llevado a un cierto éxito. Por el contrario, aparece muchas veces con un alto nivel de sensación de fracaso. Los cambios en el mundo del trabajo generaron justamente esta idea de que el adulto no logra resolver su vida, de que el trabajo no es un camino posible para la realización personal. Tenemos ya varias generaciones de niños y adolescentes que no vieron a sus padres trabajar sistemáticamente y que tampoco disfrutar de ese trabajo fundamentalmente. El trabajo aparece como una forma más de sobrevivencia y a veces una forma muy dura y muy frustrante. Con lo cual se comienza a deteriorar esa imagen del adulto como modelo de referencia. En ese deterioro del adulto como modelo de referencia comienzan a aparecer pseudo modelos que a veces vienen por el lado de los medios masivos de comunicación, a veces vienen por los pares, por las propias barras adolescentes de buscar modelos de cómo quiero ser, pero que son modelos muy frágiles, modelos muy inmediatistas

que no sostienen realmente un proceso de constitución de la personalidad.

A esto le sumamos la adolescentización del mundo adulto. El adulto no se asume como tal, quiere mantener rasgos adolescentes, se apropia de la estética adolescente, se preocupa por determinados elementos de su propia vida, de su propio narcisismo, de su propio cuerpo. Y esto genera en el niño y en el adolescente, fundamentalmente en el adolescente, una sensación de que está frente a un adulto, que más que apoyarlo, orientarlo muchas veces compite con él. En la clínica los psicólogos veíamos muy extrañamente, muy patológico, hace 10 años atrás, que eran los padres y las madres quienes competían con sus hijos adolescentes, hoy se está generalizando y es un patrón

de la cultura. Esto lleva a una ausencia de modelos donde el joven no encuentra referencias. Implica también una cierta ruptura en cuanto a la cultura, o sea no recibe de la generación anterior una transmisión de cómo resolver los grandes problemas de la vida y se las tiene que arreglar solo. Esa es un poco la síntesis del tema.

Otro rasgo cultural importante es lo que llamo la abolición de la infancia. En toda la cultura moderna la infancia es una categoría sobre la cual se desarrollaba una serie de mecanismos de protección, pero también quedaba exonerada de temas que estaban reservados al mundo adulto, tales como la actividad económica, la bélica, el trabajo y la sexualidad. Básicamente no eran aptos para menores.

Aspectos biológicos: pubertad y adolescencia. Estadios de maduración sexual



Dra. Mirtha Belamendía¹

Adolescencia

Ambos: adolescentes y adolescencia, es un mundo, dice la licenciada Josefina Dartiguelongue. Y el mundo adolescente es el mundo inestable, exultante, doloroso y aletargado de la alborada de la identidad, de la instalación en el cosmos, de la conciencia del deseo, del saber –que sabe que sabe y que sabe que ignor– y del buscar la diferencia que puede ser paso o abismo. De la danza conflictiva entre Eros y Tánatos, del dolor y la tensión del desequilibrio entre ambos y de la herida y el anhelo de creatividad y reconocimiento. Del ser lugar del encarnizamiento de los modelos estructurales que impulsan por un lado a crecer y por otro lado no dan oportunidades, tampoco educativas. Que estimulan a la excelencia y no permiten salidas laborales. Que alaban la eficacia y generan jóvenes escépticos, en situación de encrucijada. Que exigen responsabilidad y bloquean la esperanza. Que preparan y paran. Adolescencia es un mundo. El momento de la vida por excelencia. Paradigmático. Ser joven es el orden hoy, hay que ser joven.

Hicimos este trabajo en un lugar al norte de nuestra ciudad en una policlínica en la que trabajamos durante un año. Pusimos en una cartelera: “Adolescencia es” y de ahí viene esto. Adolescencia es tiempo de inseguridad, de amar y luchar por lo que

1. Programa Nacional de Adolescencia – Ministerio de Salud Pública.

queremos, de diversión y descanso, de alegría, fe y amor, de pensar, de disfrutar con amigos y familiares. Tenés una estrella brillando en tu alma y a veces se asoma por tus ojos, no dejes que nada ni nadie la apague. Es tiempo de dejar siempre en tu corazón un lugar para tus sueños, de tolerar, florecer, ayudar y ser felices, de abrir los ojos y mirar al cielo y de cerrar los ojos y respirar profundo, de oír el silencio. De sentarme a tu vera y tocar tus manos y saborear lo que tengo, mi libertad. De sentimiento, comprensión y ansiedad. De esperanza. De igualdad. De caminar. No llores porque terminó, sonríe porque te pasó. Es como si fuera para nosotros, ¿no? Adolescencia es tiempo de crecer.

Tiempo de crecer. A eso vinimos, a hablar de crecimiento.

Adolescence viene de joven y adolecer de crecer. Como dice la profesora Gentile, es la edad entre el final de la niñez y el comienzo de la pubertad, hasta el completo desarrollo del cuerpo. Pero *pubescer* significa cubrirse de pelo. Es la época de la vida en que empieza a manifestarse la aptitud para la reproducción. Si sumamos estos dos conceptos obtenemos lo que es el concepto biológico de la adolescencia que implica crecimiento, desarrollo y maduración sexual. Nos referiremos a los cambios biológicos, pero no olvidaremos de que adolescencia es mucho más.

Crecimiento y desarrollo

Hablaremos de crecimiento y desarrollo. Lo primero que diremos es que es un proceso continuo. Comenzamos a crecer en el momento en que nos engendran y dejamos de crecer cuando morimos. El *crecimiento*, desde el punto de vista biológico, implica multiplicación e hiperplasia, que quiere decir aumento del volumen celular, lo que determina el aumento de tamaño y por

supuesto, el aumento de la masa corporal. *Desarrollo*, en cambio, significa maduración, produce cambios en la organización y diferenciación funcional de tejidos, órganos y sistemas. Ambos procesos son simultáneos e interdependientes. Tienen características comunes a todos los seres, lo que hace que podamos predecir con cierta certeza algunos acontecimientos. Sin embargo, hay amplias diferencias entre cada uno de nosotros. Estos procesos están influidos por la genética, es que traemos en la mochila. Pero el ambiente determina lo que sacamos de esa mochila. Y además está influido por los procesos hormonales. Cada uno de nosotros tiene un patrón único de crecimiento y desarrollo. Está bien eso de decir que somos únicos, ojalá irrepetibles y que podamos reconocernos como seres humanos únicos y reconocer al otro como un ser humano único. Del interjuego de genética y ambiente se establece el potencial de crecimiento, pero además la posibilidad de expresión de ese potencial que todos traemos. La genética juega en lo que es crecimiento determinando la talla, y además de la talla que es el crecimiento en longitud, la proporción de nuestros segmentos corporales. Cuando hablamos de segmentos corporales estamos hablando de la relación que existe entre la cabeza y el cuerpo y las extremidades. Y en cuanto al desarrollo, determina lo que es la maduración por ejemplo ósea, dentaria, la velocidad de crecimiento y el tiempo, es decir los tiempos que cada uno tenemos para madurar. Cada uno de nosotros crece y se desarrolla en un tiempo propio. Pero no nos podemos olvidar que aquí juega el ambiente y hay cosas que tenemos que tenerlas presentes.

Determinantes sociales y ambientales

Esta carga que traemos en la mochila tendrá su expresión si tenemos, por ejemplo, una buena nutrición. Y quisiera recordar cuán

desnutridos están muchos niños y adolescentes uruguayos. El 60% de nuestros niños y adolescentes son pobres y el 87% de los pobres vive en un mapa excluido de la ciudad de Montevideo.

Con respecto a la salud personal, por supuesto existen las enfermedades crónicas, hay un montón de patologías que afectan, pero cuando hablamos de salud no solamente hablamos de salud personal, sino de salud ambiental. En algunos barrios de Montevideo es difícil crecer todo lo que uno puede porque, por ejemplo, son espacios que están contaminados, Cerro, La Teja. Además es saludable que los servicios que brinde en salud sean accesibles, y en Uruguay la salud muchas veces no es accesible. En cuanto a los aspectos de higiene, tanto personal como la higiene ambiental, la actividad física, algunos pueden hacer deportes, pero muchos no. Es bueno saber que basta bailar, caminar, saltar, chivear, eso es actividad física y es lo que tenemos que promover. Y la geografía influye, en nuestro país. Es más fácil, por supuesto, crecer en Pocitos y en Punta Carretas que en Bella Italia, vaya la paradoja. Es mucho más fácil crecer al sur del Río Negro que al norte. Y esas son cosas que como sociedad debiéramos poder corregir. También depende de los estímulos psíquicos y sociales y de otros parámetros. Hablando de este proceso de crecimiento y desarrollo, es bueno tener presente lo que se conoce como tendencia secular del crecimiento. Hoy los humanos tendemos a ser más altos, a tener mayor desarrollo. Esto se relaciona con la carga genética que cambia, pero sobre todo por los factores ambientales. Por lo que dijimos hasta ahora, me gustaría recordar que crecimiento y desarrollo es un indicador de desarrollo social, pero además es un derecho humano inalienable que debiéramos defender. Hablamos entonces de la carga genética, de qué es lo que produce el ambiente y ahora hablaremos del papel que juegan las hormonas en esto de crecer.

Son las ejecutantes del programa genético fundamentales en el crecimiento y desarrollo y tienen una acción diferente en el período prenatal y posnatal. Pero aquí hablaremos del período posnatal. Las hormonas son muchas y juegan un papel preponderante en el crecimiento y en el desarrollo.

Determinantes hormonales: Crecimiento

Veamos en el crecimiento. La *hormona del crecimiento* aumenta la matriz ósea, induce la multiplicación de los condrocitos en los cartílagos de crecimiento y participa en distintos metabolismos. Las *hormonas tiroideas* actúan en los cartílagos de crecimiento, influyen en la secreción de hormona de crecimiento por la hipófisis y potencian el efecto de otras hormonas, *somatomedinas*, en el crecimiento esquelético sobre todo, y en ausencia de hormona de crecimiento pueden inducir a algún grado de maduración pero no crecimiento longitudinal. Se los quería decir para que vean que si bien están interrelacionadas, si a veces potencian sus efectos, nunca suplen sus roles específicos.

Las hormonas sexuales, *testosterona* y *andrógenos*, regulan el crecimiento en estatura y determinan el cambio de las proporciones corporales. Cuando los niños nacen son mucho más largos desde la cabeza al pubis y sus extremidades son cortitas. A lo largo del crecimiento del ser humano, que tiene además velocidades diferentes, la relación alrededor de los 4 años se acerca a 1 y cuando somos adolescentes, o cuando somos adultos la proporción es aproximadamente 0.97. Además el crecimiento del ser humano se hace desde la cabeza y desde las porciones medias hacia la periferia. Entonces si ustedes recuerdan, los muchachos tienen mucho más piernas y brazos que difícilmente los pueden mover

bien; son atropellados decimos nosotros, no cuidan la urbanidad, palabra que también desconocen por suerte.

Estas hormonas también influyen en la distribución de grasa que cambia en la adolescencia y en el desarrollo de la masa muscular y determinan el cierre de los cartílagos de crecimiento. Después de la etapa puberal no crecemos más, decrecemos. Es bueno saber que hay alguna forma de ver objetivamente este crecimiento y de que generalmente lo hacemos en estos lugares que reclamábamos para la atención de adolescentes. Pero creo que cada uno de ustedes también lo puede hacer, porque tomar la talla es sencillo, es pararse contra la pared con los talones en ángulo, poner una escuadra y medir con un centímetro la estatura del ser humano. A lo mejor alguno se entusiasma y lo hace a principio de año y a fin de año, y puede tener ahí, pesando y midiendo sus niños, un control del crecimiento de los muchachos. Peso, talla, el *índice de masa corporal*, que es la relación que existe entre lo que pesamos y lo que medimos. Es una fórmula matemática sencilla que dice, peso, talla al cuadrado, peso dividido la tasa al cuadrado. Es bien fácil de hacer, a los muchachos les encanta saberlo. Este índice de masa corporal en la pubertad normal es aproximadamente a 20, decimos que entre 20-25 estamos bárbaro, para arriba: sobrepeso, obesidad. Cuatro de 10 de nuestros muchachos son obesos. Eso lo podemos tener presente, sobre todo para promover un hábito saludable de alimentación y movimiento que podemos hacer juntos.

Determinantes hormonales:

Desarrollo

La velocidad de crecimiento se valora, como dijimos, tomando dos medidas por lo menos en la pubertad. Las proporciones de los segmentos corporales y ver el canal

de crecimiento. Pero hablaremos ahora de *desarrollo* y nuevamente vemos que aquí juegan fuertemente las hormonas. El desarrollo puberal está determinado por la maduración del *eje hipotálamo, hipófisis adrenal, glándula suprarrenal* y por la *reactivación del eje hipotálamo, hipófisis, gonadal*. Lo que dijimos primero, la maduración del eje, hipotálamo, hipófisis adrenal, constituye el proceso que conocemos como *adrenarquia*, se cumple entre los 6 a 8 años, precede a la *gonadarquia* en dos años, la suprarrenal secreta *andrógenos* que determinan ese cambio del olor, de la transpiración tan característico. Y en parte también determina la aparición del vello púbico axilar. Así que nuestros niños de 3°, 4°, 5° de escuela comenzaron ya a desarrollarse. Cuando uno habla de adolescencia a veces dice va de 10 a 20, los límites no son tan exactos, los cronológicos mucho menos. Si definimos a la adolescencia como un proceso sociocultural, pero algunos parámetros etéreos es bueno porque nos orientan. La *gonadarquia* es más compleja, se inicia por una serie de cambios neurohormonales cuyo fin es conseguir la capacidad reproductiva propia de cada sexo. En la infancia el eje del cual habíamos hablado, hipotálamo, hipófisis, gonadal está inhibido, probablemente, por mecanismos que no son bien conocidos. Existe una disminución a la inhibición ejercida por los esteroides, estrógenos y testosterona y aumentan los pulsos que desde el hipotálamo comienzan a generarse, comienzan a secretar hormonas que determinan en la hipófisis la secreción de *FSH* y *LH*. Estas hormonas son las que estimulan en las gónadas el aumento de estrógenos y andrógenos.

Desarrollo en el varón

Veamos qué sucede con estas hormonas en el *varón*. *FSH* estimula la formación de esperma y el aumento del tamaño testicular, primer elemento de crecimiento puberal en

los varones. Me gustaría hacer referencia a qué poco hablamos docentes y médicos con los varones sobre el crecimiento puberal. Jamás preguntamos: ¿Tú tenés eyaculaciones?, ¿Están creciendo tus testículos? Como médico enseñé a las mujeres a tocar, a palpar, a ver cómo están sus glándulas mamarias. Hace algún tiempo decíamos que era para que cada una de nosotras pudiera llevar un control anatómico de las glándulas mamarias. Yo creo que tiene mucho más el valor de aprendernos a nosotros mismos. Pero creo que los varones tienen el derecho de aprenderse a sí mismos. Y he revisado un montón de bibliografía para venir a charlar con ustedes, y no he visto descripta la maniobra semiológica de enseñarle a los muchachos a palpar sus genitales, aunque sea también como una forma de conocerse y de reconocerse. Me parece que es bueno y lo tenemos que replantear.

LH estimula las células de *Laldy* aumentando la producción de testosterona. Y testosterona determina el hábito corporal masculino con aumento de la masa, crecimiento óseo y cierre de los cartílagos epifisarios. Cuando uno habla del cierre de los cartílagos epifisarios se está refiriendo a que de cierta forma se termina el crecimiento longitudinal en estatura del ser humano. Además determina el crecimiento laríngeo y con eso los cambios de voz frecuentes en los muchachos, determina el crecimiento de los genitales externos y el desarrollo del vello púbico, facial, axilar y da lugar a que aparezca el acné tan molesto en mujeres y varones. Y los varones también tienen *estrógenos*, bendito problema, tampoco hablamos de eso. Producen, en el varón lo que se llama *ginecomastia*. La traducción de ginecomastia, es decir glándulas similares a las de una mujer. El 75% de los muchachos presentan *ginecomastia*, que es, un proceso de 18 meses que en la vida de un adolescente no es corto, sino bastante largo. Creo que si lo concientizamos por lo menos podemos bajar los niveles de ansiedad que genera.

Además de las fantasías que pueden surgir con respecto a la identidad: ¿Qué soy? ¿Por qué tengo tetas? No es sencillo.

Desarrollo en la mujer

En la mujer la *FSH* produce la maduración de los folículos ováricos, estimula la producción de estrógenos en células especiales y también la producción de testosterona. Los *estrógenos* son los que determinan el desarrollo mamario, el desarrollo uterino, el desarrollo de la vagina y el cierre también de los cartílagos epifisarios, no solamente el desarrollo, sino el crecimiento de estos órganos. Y *testosterona* sumada a la producción de *andrógenos suprarrenales* induce el crecimiento del vello corporal, sobre todo el vello púbico y axilar, la aparición del acné y la aceleración del cierre del cartílago de crecimiento. *LH* estimula la formación de cuerpo lúteo, la ovulación y la producción de progesterona. Y la *progesterona* da un aumento de la glándula mamaria y ejerce una acción madurativa en el endometrio transformándolo de proliferativo a secretor.

Para valorar este proceso de desarrollo Tanner, un médico inglés, elaboró unas tablas que son usadas en forma universal y que nos dan una evaluación bastante objetiva de esto que acabamos de ver. En el varón los *estadios del desarrollo* presentan dos elementos, el aumento del tamaño de los genitales y además la extensión del vello pubiano. Y en la mujer los parámetros que medimos, que vemos y que comparamos con las tablas son el crecimiento de glándulas mamarias y del vello pubiano.

Crecimiento

Todo esto que a veces es un tema arduo, difícil de entender, tiene una secuencia, como habíamos visto al principio, un

tiempo que es propio de cada uno de los sexos. En las mujeres el primer elemento del desarrollo puberal –vamos a ir viendo cómo sucede– es la aparición del botón mamario que se llama *telarquia*, se ve en el 85% de las muchachas a una edad promedio de los 10.5 años, y completa su desarrollo la glándula mamaria en aproximadamente cuatro años. Luego aparece el vello púbico muy cerquita de la *telarquia* y aparece la *menarquia*, un año y medio, dos años después de la *telarquia*, entre los *estudios* 3 y 4 del desarrollo mamario. En Uruguay a una edad de 12.3, con un rango que va entre los 12 y aproximadamente 16 años. Por eso es bueno a veces tener paciencia. Cuando la menarca se produce muy tempranamente tampoco hay que asustarse. Aumenta la velocidad de crecimiento previo a la menarca y las mujeres crecemos aproximadamente 22 a 25 centímetros durante esta etapa de la vida. Hay también un aumento de peso, de distribución de grasa y el índice de masa corporal, como habíamos visto, aumenta. Los genitales externos cambian, crecen los labios mayores, los labios menores, la mucosa se torna más húmeda, rosada y brillante y aparece un flujo blanquecino frecuente que muchas veces lleva a las jovencitas al control, a veces con los pediatras, a veces con los ginecólogos. Es bueno tranquilizar y estimular las medidas de higiene.

Para que lo tengan más claro, nosotros siempre le decimos a los muchachos que que el crecimiento del ser humano es como una escalera de cinco escalones. En el escalón 0 están los pequeños, los que son como tablitas que no han tenido ningún cambio, derechos, en el escalón 5 todos nosotros que somos adultos, salvo que bajemos de talla cambiaremos poco. Entonces subimos las escaleras del 1 al 5 en un tiempo que es personal, de cada uno de nosotros. Tocamos glándulas mamarias, vimos cómo está el vello pubiano, y le decimos, por lo que hemos visto tú estás aproximadamente en el escalón 1 o 2, cuando llegues al 3 o 4 ahí

va a aparecer la menarca, pero ahora, que sos mujer, ahora estás creciendo mucho. Si cierran los ojos y recuerdan, en 6º año las mujeres somos muy altas y los varones son pequeños, también son más inmaduros y nos gustan los que están en el liceo.

Vemos ahora el desarrollo del varón. Dijimos que el primer elemento del desarrollo puberal, que está escondido, es el aumento testicular. Está escondido para nosotros también, pocas veces palpamos testículo en el varón. Crece además el pene, vesículas seminales, próstata, vello púbico después. Aparece el vello axilar dos años después. Luego el vello facial que es tardío. Hay cambios en la voz y aparece el acné. La espermatogénesis es precoz, por eso es necesario preguntar, hay eyaculaciones aproximadamente a los 13, 14 años. Entonces podemos decir que están relacionadas a sueños que son espectaculares y que después muchos por vergüenza no nos acordamos, y aparece por allí algún calzoncillo mojado. Hay que decirles, bueno, no te preocupes, vos lo higienizás y a la lavadora el que la tiene. El estirón, o sea el crecimiento longitudinal del varón es posterior, es tardío. Los varones crecen allá cuando están en 2º, 3º de liceo y adquieren una estatura mayor que nosotras. La ganancia de talla es de 30 cms, 20-30, y el crecimiento se detiene cuatro a seis años después del inicio de la pubertad.

Como ven, realmente no es fácil ser varones y ser mujeres. Sobre este proceso, por supuesto, hay muchísima bibliografía. Y terminando ya quisiera recordar que para aquel primer Juan, el de la escuela, para que aquel Juan pueda crecer y para que el segundo Juan quiera crecer, crecer así como lo hemos visto, con esta complejidad, necesita entre otras cosas además de una nutrición saludable y placentera, además del ejercicio y de moverse, además del sueño –literalmente dormir– además necesita sueños, mañana. Y ojalá le podamos forjar

mañana y amor. Qué magnífica y asombrosa complejidad somos los seres humanos. Cuánta energía consumimos solo en crecer. Cómo debemos cuidarnos y cuidarlos. Cuidarlos quiere decir acompañarlos para que ocupen ellos estos mismos lugares en los que hoy estamos sentados cada uno de nosotros y que seguramente cuando dejemos de crecer abandonaremos, esperamos que con dignidad y en compañía de los que queremos tanto. Esa es la ley de la vida.

Pensando en estas cosas, sobre todo pensando en este proceso de crecimiento y desarrollo como derecho del ser humano, desde el Programa Nacional de Adolescencia dentro de las muchas cosas que seguramente pronto ustedes van a conocer y respecto a este tema solicitamos que el control de crecimiento y desarrollo en nuestros jóvenes varones y mujeres, se haga al menos una por año. También se está pidiendo el control del niño. Es notoria la diferencia. Los niños que son pequeños, los lactantes, las mamás y los papás esperamos que juntos lleven a sus hijos a los 15 días, al mes, a los dos, a los tres, a los seis, al año. ¿Por qué? Porque crecen mucho, pero además porque están inseguros y queremos que alguien nos acompañe para que nos enseñe, o para que nos diga, usted le da de comer tal cosa, etcétera. En la edad puberal es la segunda vez en la vida que el ser humano crece con velocidad y los cambios son, como vimos, impresionantes y sin embargo los muchachos crecen generalmente solos y ni mamá, ni papá nos hacemos el tiempito para llevarlos a que nos digan que las cosas están bien, a que nos ayuden o no, o nos compliquen. Y que las cosas sean más compartidas. Y los muchachos realmente cuando uno les da la oportunidad, tienen preguntas y les gusta saber de su crecimiento y me parece que los tenemos que contemplar.

Decía que desde el Programa pedimos por lo menos por ese motivo el control anual,

sugerimos que en la adolescencia temprana, en los menores de 15 años, sea semestral, que sea hecho por un equipo donde estemos todos, no solamente médicos, no voy a nombrar porque sería un montón de gente, en espacios específicos para adolescentes y donde se respete esto de la confidencialidad que también es un derecho que nos asiste a los adultos, pero que se va adquiriendo con la madurez y, como vimos, los niños maduran desde siempre. Y en la adolescencia la madurez también psicológica, social, el cambio de pensamiento se adquiere en forma personal, entonces es necesario que los respetemos.

A mí me gusta mucho más que control, llamarlo encuentro, que sea en estas condiciones. Que sepan nuestras y nuestros adolescentes que hacemos nuestras las expresiones de Galeano: la Iglesia dice que el cuerpo es una culpa, la ciencia dice que el cuerpo es una máquina, la publicidad dice que el cuerpo es un negocio. Y el cuerpo dice, ¿se acuerdan lo que dice?

PARTICIPANTE: Prácticamente no conozco el Programa Nacional de Adolescencia, ni su accionar en el interior. Trabajo en el Consejo de Educación Técnico Profesional en Rivera. Pero ayer, quien haya visto informativos, el tema está aquí muy cerca; en Las Piedras hay 250 consultas pediátricas por día para dos médicos pediatras. Cómo hacemos nosotros para que nuestros adolescentes y preadolescentes tengan controles semestrales con equipos multidisciplinarios en espacios específicos en el sistema público de salud.

Dra. MIRTHA BELAMENDÍA: No es sencillo contestarte. Aquí hay resoluciones políticas y voy a decir que soy maestra y pediatra y lejos de mí está ser política. Fui a trabajar en el Programa Nacional de Adolescencia en el año 2005 porque me llamaron a colaborar y colaboré como hacemos muchas y muchos de nosotros,

porque sí, porque el tema me encanta. A pesar de que hemos escrito muchísimo, el Programa Nacional de Adolescencia nace con esta legislatura, no existía antes en nuestro Ministerio de Salud Pública. Por supuesto, ha sido larguísimo el proceso de juntar información de Uruguay y lo que pretendemos es que el Programa Nacional de Adolescencia sólo sea un lineamiento de trabajo para que la comunidad donde esté, y está escrito en ese sentido con palabras que podamos entender todos, donde esté lea algo y pueda algo desarrollar. Sé que no es lo mismo Cerro Largo que Montevideo. Sé que no es lo mismo Pocitos que Sayago, ni Cerro o Casabó. Pero a mí me gustaría decirles que a pesar de que no sea lo mismo tiene que hacerse algo. De alguna forma los que estamos acá, quienes estamos en el Ministerio, los médicos o los enfermeros donde estén, tienen que hacerlo. Lo ideal es un equipo interdisciplinario aunque sea como referencia. Y en algunos lugares en Uruguay tiene que haber un adulto que quiera estar con adolescentes, que entienda que están creciendo, que están cambiando, que tienen derechos.

Siempre repito entre los médicos que la semiología es un arte. La semiología es lo que me permite a mí como médico decirte, te veo paliducho, probablemente tengas una anemia, te veo bajito, probablemente estés desnutrido. Te veo, pero hay semiologías que necesitan instrumentos carísimos. Y creo que en esto de semiología del adolescente podemos hacer todos como comunidad y necesitamos tres instrumentos: ojos, orejas y corazón. Por lo tanto, creo que también tenemos que aprender a desarrollar estos órganos. Creo, además que como ciudadanos tenemos el derecho legítimo de exigir a quien ejerce política en este país esas cosas que tú reclamas. Creo que si nos unimos, toda la sociedad que trabaja en la salud más todos los que estamos en la docencia, alguna cosa podemos lograr para nuestros jóvenes.

Dra. STELLA CERRUTI: Quería decir, en primer término, que más allá de que comparto lo de Galeano, escucharte fue una fiesta. Y segunda cosa, que tiene que ver con la pregunta, con la respuesta de Mirtha y con el ser en sí de nuestro trabajo. Quisiera reflexionar algunas cosas. Las y los adolescentes son el motivo y el fruto de trabajo nuestro de cada día. Es cierto que recién ahora, después de mucho luchar, se está organizando un Programa Nacional de Salud del Adolescente. El lunes vendrá la Dra. Susana Grumbaun, del MSP, porque hemos pensado lo importante de construir redes y de poder, en distintos lugares del país donde estemos, ir articulando las acciones, no para que los docentes se transformen en médicos, integrantes del equipo de salud, pero sí para que las docentes y los docentes sean personas sensibles que puedan promover el crecimiento y el desarrollo saludable y serm sobre todo, corazón, ojos y oídos. También quisiera traer el tema de la comprensión, algo que nosotros buscamos para comprender al adolescente. No puede ser que uno vea a un niño pálido y no se sensibilice. Tampoco puede ser que se nos suicide un adolescente con el que estuvimos compartiendo días y días en el aula y no hayamos podido percibir esa situación. Creo que hay muchas cosas a las que nosotros tenemos que aproximarnos, no es sólo conocer el crecimiento y desarrollo, conocer las gonadotrofinas, sino poder encararlo y —como dice Fromm— encarar es darle la cara, sentir que estamos juntos en una tarea. Y que a veces, un adolescente no quiere pasar al frente porque no quiere mostrar su acné, porque no quiere ser muy chiquito, porque no quiere ser muy alto. Es decir, poder comprender a esta adolescente, a este adolescente que está creciendo, que es nuestro alumno, y en esto sí darnos la mano y estar juntos. Después lo remitiremos, nos uniremos con los de salud, con todos los que quieran, pero también está nuestro lugar y nuestro compromiso en este punto.

Maduración sexual en la adolescencia, poder e incertidumbre



Psic. Blanca Do Canto¹
Psic. Carlos Kachinovski²

Lic. BLANCA DO CANTO: Nuestra charla centrará en lo que tiene que ver con las características del adolescente y lo que tiene que ver con la maduración sexual en la adolescencia. Pero probablemente sea un enfoque bien diferente a lo que ustedes hayan visto hasta ahora, o lo que ustedes –esto es suposición mía– puedan imaginar que puede ser la evolución de la sexualidad. Mi compañero y yo nos centraremos, sobre todo, en lo que significa la sexualidad, la maduración sexual en la estructuración psíquica.

Indudablemente es un tema muy vasto dentro de las propias teorías de las cuales vamos a partir, que es la teoría psicoanalítica, pero dentro de esa teoría hay diversas posturas. Personalmente seleccionamos algunos autores y algunas posturas. ¿Por qué?, Porque nos gustan más, porque creemos que explican de una mejor manera. Nuestro trabajo se basó en autores tales como Peter Blos, Winnicott y Philippe Chamet.

Y empezaremos con una aproximación a la adolescencia con algunas características que para algunos pueden ser reiterativas. Personalmente me gusta caracterizar a la adolescencia como ruptura generacional, rebeldía hacia los progenitores, hacia la autoridad, hacia la sociedad en general, como contestataria, irreverente, crítica, creativa, pero también depresiva. ¿Por qué es así? Porque es un momento de organización psíquica donde todo aquello que la antecede

2. Docente de Formación Docente – Facultad de Psicología

3. Cátedra de Psicología Educacional – Facultad de Psicología

de, los vínculos tempranos, la sexualidad infantil, los vínculos establecidos con otros referentes, la latencia se juegan de un modo diferente ante las nuevas adquisiciones del joven. ¿Cuáles son las nuevas adquisiciones? En primer lugar la apropiación de un pensamiento propio, el desarrollo de un yo autónomo, y como correlato, la apropiación de un cuerpo sexuado y de una identidad sexual. Muchos autores creen que la tarea fundamental del adolescente es crecer. Y el acto de crecer, según Winnicott, es un acto agresivo, por todo lo que se tiene que dejar y por todo lo que se tiene que matar. En ese sentido el autor dice que siempre que el adolescente crece existe la fantasía de la muerte de alguien. Entonces la adolescencia es un tiempo de reestructuración del psiquismo, de pérdidas y adquisiciones que dependerán del entorno sociocultural y del momento histórico en el que le toca vivir. De que estas nuevas adquisiciones o esta nueva reestructuración psíquica sean positivas o negativas. Porque es difícil en esta época diferenciar lo normal de lo patológico, por el sufrimiento que implica el crecimiento. Y según Winnicott la solución para este adolecer, es muy sencilla, es el pasaje del tiempo. Pero el adolescente no piensa justamente en el tiempo.

Entonces esta fase del desarrollo está signada por los cambios que introduce la pubertad, cambios que por el Programa, según tengo entendido vieron anteriormente con la doctora. Y esos cambios que introduce la pubertad implican la irrupción de las distintas manifestaciones físicas que acompañan la maduración sexual.

Peter Blos define a la adolescencia como una segunda etapa de separación e individuación, en el sentido que durante la adolescencia se reeditan situaciones de la infancia y las temáticas de autonomía y de logro de un sentido de la identidad. Eso ocupa un primer plano. La noción de identidad comprende una experiencia de capta-

ción autosubjetiva, así como la afirmación de una identidad sexual. Cuando digo una captación intersubjetiva es la pregunta que se hacen consciente o inconscientemente: ¿Quién soy? Sus manifestaciones tienen una significación diferente, esa búsqueda de identidad tiene una manifestación diferente y a la vez específica de la que se dieron en la infancia y de las que se van a dar después. Porque en la infancia el niño tiene una identidad. La identidad no es un proceso que se forme ahora en la adolescencia, es un proceso. Entonces, ¿se puede hablar de una identidad en la adolescencia o en este momento de reestructuración psíquica? La identidad está definida como ser uno mismo. El carácter de persistir esencialmente inmodificado. Eso lo dice el diccionario. Pero hablar de una semejanza, de un sentimiento de semejanza consigo mismo, de continuidad en el tiempo y en el espacio con el cuerpo, de ser reconocido por los otros, eso en la adolescencia es una contradicción. Contradicción porque en la adolescencia lo que hay es ruptura, interrupción de la continuidad tanto individual como generacional, interrupción en el tiempo y en el espacio. Y además están los cambios del cuerpo. Por eso no hablamos de identidad adolescencia, y la mayoría de los autores hablan de crisis de la adolescencia.

Esa crisis de identidad en la adolescencia incluye la problemática de la identidad sexual. Es un tiempo difícil para el adolescente, tan difícil que tiene que realizar un verdadero trabajo psíquico. Cuando hablamos de trabajo psíquico nos estamos refiriendo a lo que es la elaboración, en el sentido de elaboración psíquica. Esa elaboración, ese trabajo psíquico tiene que estar al servicio del desarrollo, en el cual durante ese proceso elaborativo el adolescente se puede sentir extraño a sí mismo, pero también puede ser extraño a los demás. Y ese tiempo de elaboración puede tener múltiples destinos. Porque todo lo que le servía de referencia en la infancia

va sufriendo variaciones constantes que van más allá de su control, generando cambios intrapsíquicos que se vuelven la mayoría de las veces incomprensible para el joven, para sus padres y para el medio que lo rodea.

Tomaré un concepto de las profesoras Mercedes Garbarino e Irene Maggi que hablaban de la adolescencia como una estructura en movimiento. Tomaré esa expresión, si bien no es en el sentido que las autoras le dieron exactamente, pero para mí ese concepto de estructura en movimiento expresa, con cierta claridad, lo que pasa en el mundo interno del adolescente donde se dan simultáneamente el miedo y el deseo de cambio, la atracción y el temor por lo nuevo, la acción y el deseo de inmovilidad. El trabajo psíquico del cual nosotros hablabamos tendría que asegurar las tendencias al cambio. Los movimientos de la vida psíquica en plena reorganización oponiéndose a las tendencias inmovilizantes que pueden convertirse en un camino sin retorno. Y en la adolescencia se puede percibir –o es la etapa de la vida donde se pueden percibir más claramente– esas tendencias de las cuales hablamos, al cambio y a la inmovilidad. Es altamente significativo por el sufrimiento psíquico que pone en juego, por un lado el deseo y el no deseo de vida. El trabajo psíquico de alguna forma debería garantizar la continuidad temporal y la sensación de un sentimiento de realidad que reafirmara el yo. Afuera, adentro, quedan marcados como los polos de la conflictividad adolescente, según Peter Blos. Y este autor habla de la adolescencia, o que la adolescencia implica que si bien el hecho biológico de la pubertad reaviva la sexualidad infantil y todas las vicisitudes de las relaciones tempranas son los recursos yoicos los que permiten poner término a esa conflictividad y romper los lazos de la dependencia.

Esta introducción que hice de la adolescencia puede ser mucho más amplia. Pero es con el sentido de introducir en aquellas

temáticas que a nosotros nos gustaría desarrollarla y que de alguna manera son apuntes para la reflexión en un momento que a nosotros nos pareció un acontecimiento histórico que se introduzca la educación sexual en el sistema educativo. Los temas que seleccionaré, pero que vamos a compartir con Carlos Kachinovski, son los cambios corporales –no en el sentido que lo habló anteriormente la doctora Mirtha Belamendía–, los cambios familiares y socioculturales. No es que me vaya a dedicar a esos temas, sino en cómo impactan en el psiquismo adolescente.

Los cambios corporales. Philippe Gutton se refiere para nombrar los cambios corporales que impactan en el psiquismo, a lo puberal. Hay una diferencia entre decir la pubertad y lo puberal. Pero no hay ninguna duda que la pubertad está signada por los cambios corporales que introduce la pubertad, por la irrupción de las distintas manifestaciones físicas que acompañan esa maduración sexual. Esos cambios corporales son de enorme impacto, exigen una constante adaptación tanto física como mental. No sólo varía la representación de la propia imagen, sino también que el adolescente la reevalúa en función de esos cambios, la reevalúa constantemente. Y hace a la diferencia de los diferentes momentos que pasa el adolescente. No es lo mismo un joven de 1º, 2º año de liceo del Ciclo Básico que uno de 4º. Es decir, esos cambios inciden en la experiencia corporal. ¿Por qué? Por la modificación de la apariencia exterior cuando aparecen los caracteres sexuales secundarios. Pero también, y concomitantemente, cambia la representación, el esquema corporal que el niño tenía en la infancia. Los autores que tomamos, sobre todo Philippe Gutton, destaca que la pubertad y sus efectos es una crisis de desorganización y reorganización de la personalidad. Es desorganizante por el empuje de los dinamismos pulsionales de la sexualidad, sumado a las excitaciones

que el individuo intenta para reorganizar su psiquismo, para reorganizar las defensas que –según este autor– sería la instancia encargada de organizar y superar esa problemática.

Además el crecimiento físico, y eso lo sabemos todos los docentes, puede ser, y lo es con mucha frecuencia, asimétrico y disarmónico, incierto. Por tanto supone, en sí mismo, el crecimiento, un motivo más de insatisfacción y de frustración. Por otra parte, se modifican los intereses, el comportamiento social, la vida afectiva. En ese contexto es que aún prevalecen las vivencias de ajenidad de su propio cuerpo. Pero simultáneamente aparecen las ideas de apropiación del cuerpo que se pueden manifestar de diferentes formas. Adornos, tatuajes, *piercings*, teñidos de cabellos de colores llamativos, rastas, todas son características de apropiación de esa ajenidad del cuerpo. Pueden significar un sentimiento de apropiación del cuerpo, pero también de la temática de la identidad.

Entre las características que quisiera resaltar con respecto al cuerpo, hay una fundamental que es el actuar y el pasaje al acto. El actuar en la adolescencia es una característica. Se podría decir más descriptivamente que es porque no tiene control total de su cuerpo, no sabe qué hacer con su cuerpo, su lenguaje es la acción. Entonces la condición misma del adolescente favorece la actuación por todo lo que dijimos anteriormente. Pero no toda actuación connota un riesgo. Son ruidosos, siempre están haciendo cosas, siempre expresan algo por el cuerpo, no saben bien qué hacer con él, pero esto es lo normal que uno ve en los jóvenes. Otras muchas veces son expresados en forma de conflictos internos, de contradicciones, de ambivalencia, pero también pueden adquirir otra forma mucho más severa. Decimos que presentan sintomatología expresada en ataque al cuerpo y al pensamiento, como la violencia, la angustia y el dolor en el actuar,

en el intento de suicidio o la adicción a las drogas. Por eso planteamos que los cambios corporales pueden producir un actuar con o sin síntomas. Pero la sintomatología, a su vez, puede ser diversa y tener diferentes grados. Puede aparecer como ansiedad, excitación constante, timidez, expresiones somáticas leves, agresividad a través del lenguaje. Pueden ser un poco más graves, temores, ansiedades expresados con agitación, agresividad, maltrato físico a otros y a sí mismo, como por ejemplo los cortes, algunos tipos de tatuajes, sobre todo las condiciones de realización de tatuajes. Esto lo tomo porque me parece a mí, los *piercings* en la lengua, son muy agresivos para la comunicación. O pueden ser también expresados ya directamente como un ataque al cuerpo sexuado, por ejemplo la anorexia o la bulimia. O a través de vínculos adictivos como el tabaco, el alcohol, la droga. También pueden aparecer como agresividad y violencia hacia la propia vida, como los intentos de suicidio, o hacia la vida de los otros, o como los accidentes que son frecuentes en la adolescencia.

Además hoy en día no podemos decir que los adolescentes son una población homogénea. Por lo tanto es muy importante tener en cuenta la historia de esos adolescentes. En Uruguay gran parte de ellos, o la mayoría están bajo riesgo. Sus historias son de múltiples carencias que han sido experimentadas desde la primera infancia, marcadas por un gran déficit en el entorno. Ese grupo de adolescentes, todos por supuesto, pero este grupo –sobre todo– es el que está más necesitado de figuras identificatorias que revelen las anteriores. Pero, además son jóvenes que necesitan una gratificación inmediata o que tienden a la gratificación inmediata postergando el espacio para la simbolización. Y la actuación se expresa como violencia.

Esta problemática tan impactante de la destructividad, que nos parece sin sentido, pero

lo tiene, se da con una alarmante frecuencia en nuestro medio. Como si fuera lo natural nos acostumbramos a ver en la televisión todos los días, nos acostumbramos a verlos en los liceos todos los días, y eso se relaciona con otro aspecto que era de los que yo quería tomar, que es la importancia del grupo de pares en esta conflictividad. Todos los docentes sabemos que el grupo de pares en la adolescencia es esencial, sobre todo en el Ciclo Básico. Funciona esencialmente como sostén, como relevo de identificaciones anteriores, como suministro para su identidad y también para la construcción de nuevos ideales. Decíamos que el grupo cumple la función esencial de contención y beneficio para la asunción de una identidad. El contagio de conductas, las conductas imitativas le dan seguridad a los jóvenes, le dan la seguridad de estar haciendo lo mismo que los otros, de ser iguales. Es lo que Peter Blos llamó *defensa de uniformismo*. Porque, incluso es interesante ver que aunque los amigos, los compañeros, tengan la misma edad en un liceo, en una clase, su crecimiento físico no es parejo, el tamaño no es igual. Y se forman grupos, grupos de poder –digamos– de acuerdo al tamaño, los más grandes mandan a los más pequeños, a pesar de que eso a veces sea doloroso, esos jóvenes igual se someten a ese tipo de mandato con tal de pertenecer a un grupo. Entonces esa sumisión posibilita la identidad grupal. Es decir que no es solo una contención, sino que es una vía de identificación e inclusión, estar incluido en un lugar. Incluso las actitudes de desafío y de transgresión que comportan no sólo son un cuestionamiento a las autoridades, a los padres, a los profesores, sino que también son para contrarrestar sus propios temores de sumisión al entorno. Entonces el grupo siempre va a tener una característica positiva, sea cual sea la forma en que se presente. Algunos se juntan para escuchar música, otros para ir al ciber, otros para ir a bailar, otros para hacer cosas juntos. Pero también se pueden juntar como patotas, como pandi-

llas, para ausentarse del liceo o del ámbito educativo, para realizar actos violentos, para robar, para drogarse. Todas son formas de grupos, pero son de pertenencia.

¿Por qué es tan importante el grupo de pares y por qué lo debiéramos tener siempre presente? Porque el grupo de pares constituye un mundo diferente al de la familia. Permite oponerse a ella, es un intento de individuación por medio de otros. Colabora en la autonomía en relación con el adulto. Es el eslabón entre la infancia y la sociedad en general. Y es, además, el inicio de otro pasaje. Las relaciones con los iguales del mismo sexo preceden a las que se entablan con iguales del sexo opuesto, sobre todo en los primeros años liceales. Si las autoridades educativas y si los docentes no tenemos presente la importancia de este aspecto, el problema se agrava.

Psic. CARLOS KACHINOVSKI: La verdad es que el tema de la incorporación formal de la educación sexual en el sistema educativo, es en general para los psicoanalistas y para mí también, un tema bien complicado, es un tema complejo. Supongo que también para ustedes y por eso estos talleres y estos seminarios. Sexualidad, pero tenemos también que juntarla con sexo, erotismo, amor, ternura. Cuando uno va ampliando esta temática, o esta problemática para decirlo de una manera sencilla, va viendo la complejidad, y por algo es un tema discutido a nivel social, porque toca toda una serie de vivencias, de experiencias humanas que son difíciles de aprehender. De mi parte no esperen definiciones precisas de estos términos porque realmente creo que no las hay, son problemáticas a pensar pero que seguramente en la tarea concreta de la educación sexual van a surgir, y ya de alguna manera uno ve que han surgido. Sé incluso que ustedes deben haber trabajado mucho más esto. No esperen definiciones científicas de todos estos términos. Cuando pensaba qué iba a decir quizá veía que esa

era una dificultad que podía tener en comunicarme con ustedes. Porque claro, ustedes son docentes, la función es transmitir saberes. Me dicen que no y deben de tener mucha razón. Pero hay algo de esto de todas maneras, o hay una expectativa. Yo entré al liceo en 1963 en el plan piloto y tuvimos educación sexual dada por un profesor de ciencias biológicas, que era médico, y una profesora de idiomas. El recuerdo que tengo era de toda una información biológica sobre la sexualidad. Ese es el recuerdo, no digo que no se haya hablado.

Acá obviamente ese enfoque es necesario, esa información es necesaria, pero queda otro espacio donde quizás ahí empiezan los problemas, o los temas a debatir.

El tema de las metodologías, que tiene que ver con esto, es que hay distintas formas de abordar esta problemática. Por ejemplo, el Programa Nacional de Salud para la Adolescencia, que está en borrador y que el Ministerio está por sacar. Es un dato estadístico, está el estudio estadístico de todos estos temas, quizá es el que uno ha visto más el que predomina. Entonces uno de los datos que nos da es que según las últimas encuestas el inicio de las relaciones sexuales está en una media de 15 años. Es un dato estadístico que tiene su utilidad en la programación de políticas públicas a nivel de la población, por supuesto que este es un dato que hay que desagregar luego en distintos sectores. Porque también otro dato es que la brecha entre la media donde maximizan la reproducción sectores sociales supera los 10 años. O sea, no hay obviamente una adolescencia ni hay una problemática sola, ni hay una forma de abordar estos temas. Realmente hoy, y más en estos tiempos, las fracturas, las diferencias son enormes y uno se encuentra con realidades muy divergentes, donde hay aspectos que cambiaron mucho y otros que uno puede encontrar y permanecen en otros sectores sociales. Los 15 años es un

dato, pero desde mi trabajo –claro, nosotros privilegiamos lo singular– entonces ese dato en sí mismo no dice nada, o nos dice algo, pero en el caso singular nos vamos a encontrar con muchas otras cosas.

Y una cosa que quizá podemos ver es que más allá de toda la información que se pueda dar y que una persona pueda adquirir y que es muy importante que la adquiera, por supuesto, quiero dejar claro que no es mi intención minimizar el valor de la información de esos saberes para de alguna manera tratar de disminuir lo que pueden ser desconocimientos muy gruesos sobre los quehaceres, sobre los aspectos del cuerpo, y también de todo lo vinculado con los intercambios sexuales, etcétera. Pero la experiencia nos ha mostrado, y esto ya hace años, que hay dos niveles que de alguna manera tienen un funcionamiento paralelo y no se tocan. Recuerdo estar supervisando un tratamiento en el Pereira Rossell de una joven, en aquel momento estaba en un hogar del INAME, INAU hoy, y la psicoterapeuta que la trataba estaba muy preocupada porque la joven empezaba a salir, se encontraba obviamente con jóvenes y había una problemática bastante importante y, justamente, era una joven en riesgo. Entonces la psicoterapeuta planteó que la muchacha –además de seguir con ella– tuviera un taller, o una serie de encuentros con una sexóloga quien efectivamente luego trabajó con ella, le informó mano a mano y hubo un trato personal. Desde el punto de vista cognitivo la joven adquirió una serie de conocimientos. Pasados unos meses ella quedó embarazada y pasó a engrosar esa cifra de 28%, que en el Pereira Rossell hoy son madres adolescentes.

O sea, hay dos funcionamientos no totalmente paralelos, se tocan, pero hay veces que realmente ese conocimiento no será puesto en juego solamente desde una perspectiva cognitiva intelectual. Digo cognitiva en el sentido de conocimiento. No

estoy aludiendo a ninguna teoría psicológica, intelectual, de un saber. Esa es nuestra experiencia en muchos casos.

Freud por el año 1900 larga esto que hoy es algo que no nos sorprende, pero que en aquel momento sorprendió, que es el hecho de la sexualidad infantil. Luego el interrogante es cómo esa sexualidad infantil, y ahí ya estamos en un concepto de sexualidad, que elude, o que no es abordable en cuanto al cuerpo. De alguna manera, esto es importante, y hay autores que han planteado que el discurso sobre la sexualidad viene antes que la maduración. Esto sucede solo en el hombre, no sucede en el animal, sucede en el hombre porque somos seres de lenguaje y desde muy temprano estamos cruzados por discursos, por decires, por palabras y por deseos que dejan huellas y marcas. Esto lleva a Freud a pensar qué cambios trae la pubertad, también jugándose ya el sexo genital que trae algo a nivel psíquico que él llama *resignificación*, o sea que se vuelve a dar sentido a experiencias del pasado. Pero está muy centrado en un comienzo en la pubertad, tanto que no se usa el término adolescencia, que es un vocablo relativamente reciente. Otra cosa que también quiero plantear, Freud obviamente abre puertas, pero ya había escritores que estaban planteando esto antes, tanto que en la obra *El despertar de la primavera* del alemán Frank Wedekind —un profesor de literatura— se trata justamente de un grupo de adolescentes a fines de 1800 y allí se plantea toda esta problemática. A Freud le interesa la obra y la comenta. Pero todavía no estamos en la adolescencia, estamos en la escena o en el marco de lo puberal. Quiero acentuar que lo puberal tiene un efecto traumático, suena fuerte, pero de alguna manera es un sacudón muy intenso que varía de acuerdo a la precocidad; si es precoz, si es brusca, realmente desacomoda y si no lo es también, pero con otra intensidad.

Esto implica toda una reestructuración del púber. Voy a dar un salto. Esto no se puede hacer sin referencias, sin palabras, sin discurso. Esto toca y tiene que ver con la subjetividad. ¿Por qué ahora se le da tanta importancia a la subjetividad? Yo y otros autores pensamos que tiene que ver, porque todos estos cambios, sobre todo en América Latina, han traído el riesgo de la desubjetivación. Subjetividad implica cómo uno se considera sujeto. Yo traía un ejemplo, en San Agustín cómo era concebido el lugar de la mujer y del hombre, la diferencia sexual ya está marcada por un discurso que va cambiando y que después se encarna en instituciones. El matrimonio era o es, en algunos grados, la reproducción de un discurso sobre qué era ser hombre, qué era ser mujer y cómo la mujer estaba subordinada al hombre. Incluso otro autor plantea que en el juicio final, a la hora de la resurrección, el sexo sería abolido y la naturaleza unificada. Anulará, más exactamente lo femenino, se habrá terminado esta imperfección, esta mancha sobre lo límpido de la creación. Hay que saber que esto se corporizaba luego. Tengo otros ejemplos, este es un trabajo que hice antes sobre la civilización china. Las mujeres no podían colgar la ropa en el mismo ropero que el hombre. Esto ha cambiado, sigue cambiando. Historiadores que ustedes conocen bien plantean que el cambio más importante en la civilización es el lugar de la mujer, y esto trae muchos cambios en todos los niveles. También el cuerpo entra en un diálogo con lo intrapsíquico, que es lo que ha vivido ese sujeto singular para dar lugar a distintas formas de sexualidad, de erotismo, de amor, de ternura. Yo decía que pubertad no es adolescencia, porque el trabajo de la adolescencia es un trabajo sobre los ideales y de alguna manera es donde todos estos otros elementos como el amor, la ternura, pueden articularse con lo sexual, con el sexo o no. Pero va a necesitar de otro trabajo psíquico. Quizá en la pubertad, en ese primer momento está mucho más car-

gado de algo autoerótico, narcisista en el sentido del mito de Narciso que se mira en la fuente y todavía no está preparado para esto. Y además todos los desacomodos que se mencionaron. Yo les daría el ejemplo de una niña que a los 10 años habla con la madre, le cuenta todo, la consulta, y de un día para otro la odia, le dice las peores cosas, no quiere saber nada, está malhumorada todo el tiempo, está deprimida, no quiere hablar de nada de lo que pasa con su cuerpo. Eso uno lo ve y a veces tiene un vértigo enorme y trae un desacomodo también en los adultos. Y acá también, dando otro salto, es que estos discursos, esta subjetividad que se genera o que se construye con el otro, con la cultura, pero con el otro familiar, con las instituciones. Todos estos planteos necesitan de los adultos para confrontar. Y acá estamos frente a un momento de un gran desconcierto adulto. Desconcierto adulto donde podríamos marcar, ¿legalización de la marihuana?, ¿qué posición tenemos?, ¿adopción de niños por parejas homosexuales?, ¿qué posición tenemos? Ni que hablar de otras áreas donde intentamos definir qué es el trabajo, cuál es el futuro, en medio de este desconcierto adulto con que uno se encuentra, ¿se queda a dormir el novio o la novia en casa?, ¿qué hacemos? Hace ya más de 10 años que trabajaba en un colegio y me acuerdo que empezaron a hacer bailes en 5° de escuela. Entonces, ¿por qué quieren hacer bailes en 5° de escuela? Había padres que querían, padres que están apurados, o que se dejan apurar. La pregunta, ¿y por qué esto para atrás? El alcohol, la droga, se adelantan, cada vez se adelantan más, la ida a la discoteca, al baile, a la bailanta, a lo que sea. Todos estos cambios que el profesor Barrán decía en un encuentro, este avance de la noche sobre el día, de la pasión, del hedonismo, del consumismo, de alguna manera la ley, el orden, los límites. Esto es lo que uno ve y como padres, como docentes, como técnicos, estamos jaqueados también y no tenemos que tener todas las respuestas.

Acá están los medios y hay quienes le dan un lugar importante, que creo que sí lo tienen, no en el sentido de demonizar, sino para problematizar y pensar. Hoy tenemos el baile del caño (Marcelo Tinelli, Show Match). ¿Qué efectos tiene? ¿Hasta dónde se llegará? ¿Qué efectos tiene eso? Podemos tejer hipótesis, pero no lo sabemos. Traía ejemplos de trabajo con docentes. Entre el alumno que esperan ustedes y el alumno que encontrarán, la brecha cada vez, quizá se ahonde.

Y una pregunta que me hacía. Hasta dónde –porque ojo, todos los saberes, todos los discursos sobre la sexualidad, esto lo han planteado sociólogos, historiadores, tienen una motivación de ordenar algo que corre riesgo de ser caótico y dañino, pero es la sexualidad y también es el consumo de sustancias– se puede regular. Hoy hay una impresión de que estamos perdiendo esa capacidad de regular. Porque ni la violencia, ni las drogas que acompañan al hombre desde que el hombre es hombre, por supuesto la sexualidad, las pasiones, –nadie quiere eliminar la sexualidad, pero sí la violencia, sí la droga– se pueden regular. Entonces la pregunta es, ¿hasta dónde esa regulación? ¿Hasta dónde educar en esto? ¿Hasta dónde se puede llegar? Y por último, y eso sí debe ser algo obvio para ustedes, pero me parecería, o me parece interesantísimo las posibilidades docentes en cuanto a combinar, acá sí, todo un conjunto de saberes y disciplinas para meterse en estos temas. La biología por supuesto, el conocimiento sobre el cuerpo científico, pero qué armas tiene también la literatura, la filosofía, la historia u otras disciplinas para abordar estos temas. Por ejemplo esto se une al tema de los valores.

Trabajando con docentes uno ve la problemática. Cinco muchachos le comentan a un profesor, a un ayudante o un pasante que debutaron con una misma chica en la playa. El docente, un estudiante del IPA sería, de

edad cercana a los muchachos, escucha y se lo transmite a la profesora mayor, pero todo eso choca con los valores del docente. El tema de la transmisión de valores, ¿qué hacemos? Lo más importante que señalé ahí es que estos muchachos pudieron hablarlo, contarlo. Esa es la posibilidad de problematizar el tema, de seguir hablando, menos de transmitir un saber. Ahí creo que estas disciplinas, como la literatura, la historia ofrecen oportunidades enormes para que los jóvenes piensen sobre eso, qué pueden hacer, qué podemos hacer.

PARTICIPANTE: Quiero expresar en una pregunta millones de dudas, sobre la bibliografía actual que hay como, por ejemplo, *Adolescentes sin adolescencia*, los planteos de la postmodernidad, y la realidad que nos choca más fuerte que es la del adolescente que tenemos día a día como alumno, o como hijo, que nos lleva a replantear muchas de las cosas que a veces el psicoanálisis plantea. ¿Qué preguntas se hace el adolescente sobre su identidad? Todo eso frente a una sociedad que lo está impactando, que tiene múltiples valoraciones y también el hecho de las diferencias sociales, de los diferentes adolescentes, ya que no sé si vale decir la adolescencia, o tendríamos que cambiar. Me sigo planteando, cuánto en la conceptualización sobre el tema sigue siendo la tarea esencial respecto al Edipo, a su resolución, si hay quienes de clases más bajas ni siquiera llegan a hacerse la pregunta sobre la sexualidad. Si hay cosas generales que uno pueda decir, esto se sigue manteniendo en la adolescencia, esto es lo que podemos transmitir que sí se mantiene, o si de verdad hay que hablar de los adolescentes y todos diferentes, ¿no?

Psic. CARLOS KACHINOVSKI: No hay una adolescencia. En la experiencia clínica, hay sectores donde uno encuentra con adolescentes y familias armadas como hace 50 años. Y en otros ámbitos, todo eso está desgarrado, se da la confrontación

con el adulto. Para confrontar, el adolescente primero tiene que tener con quién confrontar. Y si hay un adulto que está sin saber qué hacer, qué transmitir, ¿con quién confrontará? Entonces estoy de acuerdo, no se puede hablar de la adolescencia. Ahora, aprovecho para agregar esto: no hay que bajar los brazos. Porque al hablar de los cambios civilizatorios, de las pérdidas, uno acentúa demasiado la pérdida. Y si lo uno que transmite todo el tiempo es la pérdida, al adolescente le queda poco de dónde agarrarse, porque él necesita que también el mundo le ofrezca un lugar donde pueda hacer cosas y vivirlas. No hay que bajar los brazos, también hay que tratar de ver todas las posibilidades. Hay mucho de lo que hablamos, pero también hay mucha creación de subjetividad. La música, por ejemplo, es desde hace unos años una explosión.

Psic. BLANCA DO CANTO: El proceso del desarrollo es según cómo se da. Pero hay otro aspecto que me gustaría tener en cuenta, que es cómo cambió la familia. No voy a decir los cambios, todos los saben. ¿Quién sustituye a los padres? Trabajo en dificultades de aprendizaje, y alguien me preguntó, pero si es tan privado no puede haber una adolescencia, porque los cambios forman parte del cambio universal de la especie y todos tenemos un psiquismo que se construye de diferente manera. Entonces, ¿quién sustituye a los padres? De alguna manera dije que era el grupo de pares. Pero también la televisión, los videos, la computadora, los chats, donde hacen que el joven confunda entre realidad y fantasía y todo ese tipo de cosas; la imagen es impresionante, te atrapa y sustituye a los docentes, sustituye al adulto. Me parece que hay otras cosas de identificación, en toda esa heterogeneidad que son los adolescentes. Creo que estas cuestiones actuales de la imagen hacen más impacto cuando no hay ese bagaje de conocimientos que va por un lado y lo afectivo va por otro. No creo que la inteligencia solucione los problemas, pero los ordena.

Aspectos sociales de la adolescencia

Prof. Verónica Filardo¹



La adolescencia es una etapa de la edad. Por lo general vemos que hay algunos términos, niños, adultos, adolescentes, jóvenes, viejos, que son de sentido común. Infancia, adolescencia, juventud, vejez, adultez, muchas veces son categorías que sirven para clasificar poblaciones. Ya no es el individuo la unidad de análisis sino que pasan a ser poblaciones como objeto de políticas sociales. La población como una figura propia, independientemente de los sujetos, sobre la que se puede operar por medio de las políticas sociales. El problema es que estas categorías, que son clases de edad, que definen clases de edad, por lo general, se asumen vinculadas a la edad cronológica. Lo que queremos plantear aquí es que no son otra cosa que construcciones sociales. Juventud no hubo en toda la historia, es un concepto que surge en determinado contexto socioeconómico cuando están dadas determinadas condiciones y lo mismo sucede con la adolescencia.

Esto nos muestra que no son necesariamente cuestiones naturales, no se es naturalmente joven sino que hay una construcción, hay una preparación desde la sociedad para entender que la juventud existe, para construir esa noción. La adolescencia de alguna manera es una categoría, es una clase de edad que surge a *posteriori* como una diferenciación entre la niñez y la juventud. Y, además, fíjense que las clases de edad tienen una correlación secuencial, van una tras otra, por lo tanto suponen una

1. Socióloga, profesora en la Facultad de Humanidades (Udelar).

especie de transición y, por lo general, ritos de pasaje de una a otra. Las clases de edad, son categorías naturales así entendidas. Es decir, se dan por hecho, son sumamente efectivas a la hora de clasificar. Se entienden tácitamente, no requieren prueba, son constitutivas de la realidad, y se utilizan como un telón de fondo a partir del cual se dan nuevos razonamientos, que no es necesario demostrar.

Lo que queremos es cuestionar, de alguna manera, esta visión natural, esta actitud natural del uso de las categorías de las clases de edad y problematizarlas un poquito. Esa problematización la vamos a hacer en función de algunas propiedades que creemos que tienen las *clases de edad*, todas ellas, *adolescencia, juventud, vejez*, que son el hecho de ser *categorías situadas, relativas, contingentes* y como derivado, es un criterio de clasificación interesado, que responde a algún interés.

¿Qué quiere decir que sean *situadas*? Que tienen que trabajarse aquí y ahora. Pertenecen a un determinado contexto histórico local. ¿Qué es ser joven? No es lo mismo ser joven en el siglo XVIII que ser joven en el siglo XXI, ni en duración, ni en los períodos etéreos que implica, ni en el contenido estricto de qué es ser joven o qué es ser adolescente, y diría, tampoco qué es ser adulto o ser viejo. Las categorías necesariamente requieren analizar su contenido en función del contexto local en que estas se sitúan, en que se construyen y se reconstruyen. Porque tampoco están dadas, son un producto social. Un producto social además de luchas entre diferentes clases, por eso hablamos de que son *relativas*. ¿Qué quiere decir esto? Que en realidad se les atribuye determinadas propiedades en función de una lucha con las otras categorías. Vale decir, lo que se atribuye a ser joven va por oposición a lo que es ser adulto, a lo que es ser viejo. Y en definitiva hay una lucha simbólica en función de quién se queda con

qué propiedades. Hay un debate, para los que les interese seguir trabajando este tema, entre un sociólogo francés ya fallecido, Pierre Bourdieu, que escribe un artículo llamado *La juventud es solo una palabra*, haciendo alusión justamente a esto, a que es una esencia, no es una cuestión natural, sino que es un producto de una determinada lucha entre otras clases de edad. Lo que sea ser joven, los contenidos que se le atribuyan a ser joven es exclusivamente una lucha entre distintas generaciones. Margulis, por el contrario, un sociólogo argentino que trabaja mucho en juventud y en cultura, escribe con varios autores, un libro titulado *Juventud es más que una palabra*, en clara alusión al artículo anterior de Bourdieu sosteniendo que si hay alguna característica o propiedad que se le pueda atribuir al ser joven es el capital temporal. Es decir, algo así como la distancia a la muerte, no porque los jóvenes no se mueran, sino porque la experiencia subjetiva de la muerte es lejana, en relación a otras categorías o a otras clases etéreas. Es un argumento un poco débil y vamos a intentar discutir por qué.

¿Por qué necesariamente las clases de edad son *contingentes*? Porque dependen de distintos contextos, no sólo históricos sino también geográficos. Ustedes fíjense que lo único que compartirían los adolescentes, o los jóvenes es tener determinada edad. Porque en realidad al vivir en distintas circunstancias, los chiquilines que van al liceo de un asentamiento irregular de Montevideo en la periferia tienen vidas, potencialidades, maneras de vivir su adolescencia y su juventud absolutamente diferentes a las que tienen los chiquilines que van a liceos privados en Pocitos o en Carrasco, con padres generalmente profesionales y que eventualmente los llevan en el auto. No podemos estar pensando que son comparables dichas adolescencias, o son comparadas dichas juventudes solamente por el hecho de compartir el número de años de vida. Por lo tanto, nuevamente

tenemos que considerar los contextos en que estas adolescencias y juventudes se plantean. Es por eso que de alguna manera el postulado es que no existe la adolescencia, sino las adolescencias, así como no existe la juventud. Eso de mayúscula y singular hay que desterrarlo.

Hay una diferenciación que me gustaría hacer porque nos permitiría articular con otras cuestiones que suponen la diferenciación de tipos de edad. Cuando hablamos de *edad* podríamos diferenciar *edades distintas*. Una de ellas es la *edad cronológica*, básicamente es el número de años de la persona. La *edad biológica* es la que hace referencia al desgaste, o el crecimiento, o los procesos fisiológicos que tenemos a lo largo de la vida. La *edad social* refiere a los roles que vamos desempeñando y que claramente se van modificando a medida que pasa el tiempo. Hay edades para formarse, para jugar, para socializarse. Hay edades para trabajar, para tener hijos, hay edades para jubilarse, etcétera. La edad social supone el desempeño de esos roles y el cumplimiento de determinados estatus también sociales atribuibles a la edad social. Más allá de un montón de otras cosas que están adscriptas a esta idea del rol social. Hay cosas que estarían mal vistas que las hicieran los viejos, así como no correspondería que otras las hagan los adolescentes. La *edad subjetiva* hace referencia a cómo se vive, a cómo vive el propio individuo su edad cronológica, su categoría de edad. Es bien interesante cómo hay modificaciones sistemáticas y progresivas, y en la medida que las sociedades se vuelven cada vez más reflexivas también se va construyendo capacidad para ir modificando esa naturalidad dada por la edad cronológica. Hemos hecho una investigación hace muy poquito donde justamente mostrábamos cómo las personas de mayor edad, más de 65 años, sólo de clase media y alta son quienes pueden desplegar estrategias –tanto reales como simbólicas– para moverse de la vejez y ubicarse en otra edad

social. En cambio si nosotros vamos a estratos socioeconómicos más bajos, es mucho más naturalista la apreciación de la edad cronológica como clase de edad. O sea, la gente mayor de nivel socioeconómico más bajo, no necesita no verse, o sentirse viejos, son viejos y basta, asumen naturalmente la edad cronológica. Hacen corresponder con mucha mayor naturalidad la edad cronológica con la edad social y la edad subjetiva. La *edad burocrática* hace referencia a cómo determinados tramos etéreos se deposita en ellos, en esa categoría de clasificación de la población, como decíamos, determinados derechos y obligaciones, o beneficios. Por ejemplo, a partir de los 18 años se adquiere el derecho al voto, sin embargo a partir de los 35 se adquiere el derecho a ser elegido para determinados cargos. Eso de que se adquieren los derechos de ser elegido y además de elegir no se corresponde tan claramente. Y luego hay otra diferenciación que podríamos hacer con respecto a la edad, es la *edad histórica*. Y esto quiere decir, cuál es el momento histórico, el contexto en el que nos toca vivir una determinada edad cronológica. Con esto quiero decir, no es lo mismo tener 15 años en 2007 que tener 15 años en 1800. Pero sobre todo no es lo mismo tener 15 años en 2007 que haberlos tenido en el año 2000 o que en 1980. Y esto lo que nos plantea incluso, y esta es una de las cosas que me gustaría hacer más hincapié, los desafíos intergeneracionales.

¿Por qué quería empezar estas ideas que les quiero plantear con esta clasificación de las clases de edades en primer lugar y de las edades en segundo lugar? Porque habitualmente trabajamos sobre adolescencia como una categoría estadística, como aquellos que tienen entre tal y tal tramo de edad, en un tramo de edad entre tales y tales años. Esto hace, de alguna manera, se le dé predominancia a la edad cronológica como la medida de esa clase de edad. Y es una categoría estadística, por lo tanto lo que hace es homogeneizar a todos los que tiene adentro,

los trata a todos por igual, no diferencia, son todos igualmente adolescentes solo por el hecho de compartir la misma edad, o el mismo tramo etáreo. Esto nos evita entender las clases de edad, adolescencia, juventud para el caso de ustedes, en tanto significado. ¿Qué significa estrictamente ser joven o ser adolescente? ¿Qué estamos entendiendo por esto? Porque claramente la edad es una manera de medirlo, pero no de entenderlo, ni de conceptualizarlo.

Y por otro lado, porque todo el análisis que vamos a ver de aquí en adelante es intentar justamente romper con esa homogeneización de lo que es la adolescencia, sobre todo para mostrar la importancia que tiene en este análisis las clases sociales. Las diferencias que se pueden establecer al interior de las clases de edad por clase social, en particular en el contexto actual de Uruguay, donde la fragmentación social es cada vez mayor, la distancia cultural eventualmente también es cada vez mayor y empezamos a fragmentar y a tener como mundos distintos al interior de estas personas que cumplen con la condición de tener la misma edad.

Segunda idea, estas edades que nosotros distinguimos, la edad biológica, subjetiva, social y burocrática se intentan hacer corresponder, establecer una correspondencia con la edad cronológica. El problema es que justamente hay asimetrías. Pusimos el caso de la vejez, pero también pasa con la adolescencia y con cualquier clase de edad, no necesariamente tiene por qué haber una correspondencia entre el rol que desempeño, o la edad que supongo subjetivamente que tengo, o que vivo subjetivamente con la edad cronológica, ni todos los individuos hacen el mismo proceso. Por lo tanto hay asimetrías en términos individuales pero también, y sobre todo, hay asimetrías enormes en términos sociales. Los grupos sociales se distinguen, entre otras cosas, por las asimetrías entre estas correspondencias. O sea que hay una asincronía entre la edad

cronológica y el resto de las edades. Eso de que la edad cronológica nos sirve para medir es solamente un supuesto, que es lo que de alguna manera estamos tratando de evidenciar. Y por otro lado todas éstas, necesariamente, se inscriben en un determinado contexto que es lo que de alguna manera estamos intentando establecer con la edad histórica, que por otro lado marca las posibles asimetrías entre las anteriores.

¿Cuál es ese contexto o esos elementos que nos pueden favorecer en este momento para situar la edad histórica y que podemos eventualmente reflexionar juntos sobre la situación de la adolescencia en Uruguay? Ese contexto en el que esta generación se inscribe está claramente marcado por los procesos de globalización que modifican absolutamente la conceptualización espacio-temporal de los sujetos. Hay algunos autores, entre ellos Agamben, que muestran cómo se puede estar hablando de cambios civilizatorios en la medida que se den cambios espacio-temporales. Hay una modificación necesaria en la noción del espacio. Es un proceso en el que confluyen muchísimos aspectos, no solamente el tema de los flujos entre países tanto de mercaderías, de bienes, de símbolos y de personas como la intensidad que adquieren estos flujos. Si bien hay enormes variaciones en lo que pueden ser los sentidos y las causas y, sobre todo, los efectos de las migraciones, por ejemplo, sino que además las nuevas tecnologías también contribuyen y los procesos de globalización sin ninguna duda intervienen en la difusión de las nuevas tecnologías, las nuevas tecnologías de comunicación y de información también influyen en modificar lo que es la percepción del espacio y lo que son los límites del espacio. Entre otras cosas porque habilitan un nuevo espacio, no solamente físico sino el espacio virtual, en donde efectivamente se dan un montón de relaciones, donde ya no es necesario el movimiento físico, y además a tiempo real. Algunos otros elementos que podríamos

estar situando en esta transformación de la conceptualización espacio-temporal actual, sobre todo de la generación actual sobre la cual tiene un impacto necesario en la constitución identitaria, que es cómo se conceptualiza el tiempo y la importancia y la centralidad que adquiere el presente *versus* la centralidad que tenía en la modernidad el futuro. La idea justamente de la modernidad era la idea del progreso, este estaba no solamente visto en términos lineales, sino visto en una percepción del tiempo lineal. La posmodernidad justamente rompe ese modelo, donde ya no hay un progreso necesario, mucho menos lineal y sobre todo mucho menos un final, se caen los metarrelatos, se admite por lo tanto la pluralidad, la diversidad, la diferencia, no solamente en términos de tolerancia sino además en términos de construcción. Se construye la diferencia como factor identitario. El consumo global pasa a ser, para la generación actual, un elemento sin duda también de constitución de identidad. Hay una diferenciación en términos de lo que es la identificación con el grupo y los procesos de individuación en estos nuevos tiempos. Otro elemento absolutamente central que regula y que modula, sobre todo, el contexto de estas nuevas generaciones es la noción de incertidumbre. Está articulado en lo que veníamos diciendo anteriormente. Ya no hay una percepción lineal ni de trayectoria única ni de final previsto ni previsible, justamente se rompe la idea de la previsibilidad. Todo empieza a hacerse más líquido y la incertidumbre se instala como uno de los elementos vitales, es como una condición necesaria en absolutamente todas las dimensiones en las que nos insertemos.

Ustedes deben conocer, porque es uno de los que venden más libros en este momento, a Sigmund Bauman, un sociólogo que está trabajando justamente el tema de lo líquido, entonces escribe un montón de libros, *El amor líquido*, *La vida líquida*, *La modernidad líquida*. En toda esta cuestión de la

liquidificación a lo que se alude es justamente a cómo las estructuras y los modelos que estaban férreamente arraigados en lo que eran las sociedades contemporáneas y modernas se empiezan a resquebrajar y a perder los marcos de referencia. Desde el Estado, que es el estructurador básico de absolutamente todo, hasta las nociones que nos estructuraron claramente a las generaciones anteriores, como por ejemplo la familia, el matrimonio, el trabajo, la religión. ¿Qué quiere decir esto? Ya las cosas no son para siempre. Uno hoy tiene trabajo, mañana no lo tiene. Vive en la incertidumbre, en esa inestabilidad con respecto a lo que es el trabajo. Porque se instala la inempleabilidad, no estamos en la premisa de la empleabilidad, sino justamente la contraria. El matrimonio tiene implícita la idea de la divorcialidad. Ya nadie se casa para siempre ni para toda la vida. Esa institución se empieza a diluir, caen las bases. El tema es que no siempre es así, algunos realmente pueden seguir en ese modelo. Estoy hablando del común, como idea, como institución se diluye más allá de que algunos puedan creerlo.

Hay una investigación que también hicimos con estudiantes hace un par de años sobre religiones alternativas. Nos sorprendió muchísimo, no solamente el cambio en la religiosidad en el Uruguay sino, sobre todo, en el sentido que adquiere la religión para una enorme cantidad de sujetos entrevistados donde la mayoría dice, bueno, sí, yo estoy probando acá, pero si no es acá después pruebo en otro lado, porque estoy buscando cosas y si no me los da esta religión... Ya no es una fe por los siglos de los siglos, que se hereda y que viene de familia. Es una decisión voluntaria, socialización secundaria, es decir se toma voluntariamente una religión y se abandona voluntariamente, y se puede tener hasta más de una. Pruebo con los umbandistas y pruebo con la Iglesia de Dios, o la Universal, voy probando, no tengo un compromiso de por vida. Pasa incluso con

las nacionalidades, que era la cosa más imposible de desarraigar, uno nacía en un país y tenía esa nacionalidad de hecho y de derecho. Ahora son múltiples nacionalidades e incluso puedo ir adquiriendo unas y renunciando a otras. No tengo por qué adscribir de por vida ya a casi que más nada. En este sentido es que hablamos de la licuidificación y de la incertidumbre. Porque también esto supone la pérdida de marcos de referencias hegemónicas y sobre todo que marquen trayectorias más o menos previsibles y que aseguren. Porque esos modelos en la medida en que eran féreos, compartidos y generalizados daban justamente esa certidumbre de que si yo hacía bien las cosas iba a tener determinada trayectoria posible y con algunos resultados. En la medida que esto ya no se puede asegurar, la impredecibilidad es tal, lo que importa entender es, ¿cómo se comportan los sujetos, es decir, qué hacen?, ¿cálculos estratégicos?, ¿van a ensayo y error? ¿Qué pasa cuando se caen los marcos de referencia y se caen los modelos? ¿Cómo se actúa en esas situaciones? Y ahora me hago la pregunta que creo que importa en este contexto: qué es lo que tenemos nosotros, nosotros como docentes –yo estoy en el mismo lado– para decir en este nuevo contexto a jóvenes, adolescentes que viven en determinados parámetros que efectivamente no son los nuestros y que eventualmente tenemos que darles herramientas para que se puedan mover en un contexto que nosotros no conocemos, pero que además nos es bastante difícil hasta de aceptar.

Otro de los elementos importantes de este contexto, para situar elementos muy grandes, son las *nuevas tecnologías de comunicación y de información*. Ustedes que tienen a los chiquilines adelante y saben cómo las manejan y de alguna manera están mostrando que se rompió incluso ese modelo de transmisión generacional del saber. En este momento los más jóvenes son los más competentes en el uso de determinadas tec-

nologías y nosotros estamos muy atrás de eso. Con esto no estoy diciendo solamente la informática y los paquetes sofisticados y la programación, estoy hablando de los celulares, del chat, del Messenger, de una enorme cantidad de cosas en las que efectivamente quedamos afuera y estamos afuera de lenguaje y de las categorías cognitivas sobre las que se basan estos sistemas. Ni que hablar del playstation, de las flechitas de la alfombra de bailar, son códigos que a nosotros nos cuesta muchísimo utilizarlos o que en ellos realmente somos analfabetos. Y probablemente cada vez más; ahí hay una brecha generacional importante.

Hay otra cuestión que también marca unas categorías cognitivas absolutamente diferenciales con respecto a las generaciones anteriores que es el *predominio de la imagen* en la aprehensión de la realidad por sobre el texto, lo cual de alguna manera marca también una distancia abismal con las generaciones anteriores. Nosotros somos de la generación del texto y de la secuencialidad, y aprendimos y nos formamos y nuestra cabeza se estructura, así como se estructura cartesianamente, en la geometría cartesiana se estructura dentro de la secuencialidad y del texto. La palabra como el eje estructurador. Las nuevas generaciones redimensionan el tema de la imagen y sobre todo el hipertexto, que marca una secuencia completamente diferente y sobre todo no lineal. O sea, admite múltiples recorridos, no uno solo, y eso implica varios finales posibles, es un final virtual que se va construyendo, mucho más orientado al proceso que al producto. Operan así, piensan así, trabajan así y de alguna manera el mundo va en esa línea. ¿Estamos con un sistema capaz de manejar esos códigos?, ¿los manejamos bien, estamos afuera?, ¿es un sistema que los va incorporando de a poco, gradualmente, que no les da corte?, ¿cómo estamos, qué les estamos exigiendo?, ¿que vivan en una esquizofrenia dentro del sistema con

algunas cuestiones que pertenecen a un determinado tiempo histórico y en el resto de la vida en otros? La escuela, el liceo, el sistema educativo son un espacio de convergencia, de tiempos distintos? Estas son algunas de las interrogantes que me gustaría conversar con ustedes.

De las trayectorias y los modelos de referencia ya hablé y me parece importante volver al tema, por donde se inscribe esta charla. Ustedes están trabajando sobre educación sexual, es el ciclo de vida en la visión tradicional, que justamente de alguna manera apoya, sostiene, esta secuencia a su vez de las clases de edad y la asignación de determinados roles sociales a cada una de esas clases de edad. Y cómo el ciclo de vida a su vez también pauta los ritos de pasaje de una cosa a otra. Fíjense que básicamente el pasar de ser joven a ser adulto tiene que ver con no solamente haberse emancipado del lugar de origen, haber terminado los estudios, sino básicamente en haber constituido una familia y tener hijos.

Entonces cuando se caen estos modelos tradicionales de ciclo de vida, pero no sólo, cuando se caen los modelos del matrimonio, cuando se cae el modelo de familia, la familia nuclear, cuando se cae el modelo de la trayectoria laboral, de la carrera laboral de entrar y progresar y jubilarse. Cuando se cae el modelo de la identidad residencial, ya no hay hoy un espacio delimitado para vivir, todo lo contrario. ¿Tenemos que pensar que la propensión migratoria de los jóvenes es un dato peligroso? ¿O es parte del mundo en el que están? Les pertenece como generación, están de alguna manera mirando el espacio geográfico, el espacio mundial global de otra manera. ¿Es que no queremos que se muevan? Porque pueden pensar en moverse. Los roles de género también se modifican muchísimo, claramente asociados al cambio de modelos de familia, cambios de modelo matrimonial. ¿Se cambian los modelos educativos? Y sin

ninguna duda cambian completamente los modelos sexuales. Este contexto, ¿qué implica? Puede implicar dos interpretaciones, como casi todas las cosas, una positiva y una negativa, una pesimista y otra optimista. La pesimista es, bueno, estos chiquilines no tienen ningún parámetro sobre el que moverse, han perdido los modelos, pierden las referencias, no tienen trayectorias posibles, tienen que construir su propia biografía en base a la incertidumbre.

Así como esto puede verse como un enorme caos, como una situación extremadamente peligrosa, también puede verse —y hay algunos autores que así lo sostienen— como un potencial emancipador. Esto quiere decir que efectivamente tienen mucha más libertad, muchas más opciones para construir esa biografía, no está tan pautada la trayectoria de cada uno como probablemente hubiese estado en otras generaciones. Este es un debate enorme, porque si bien es cierto que el futuro es cada vez más virtual, y con esto quiero decir que es cada vez más producto de opciones y de decisiones que vamos tomando, y mucho menos de trayectorias predeterminadas, no todos tenemos la misma potencialidad y probabilidad de tener tantas opciones. Y acá nuevamente se nos hace necesario empezar a pensar si no hay que buscar estrategias de trabajo absoluta y completamente diferentes en función de distintos grupos de adolescentes.

Esta es la idea que quería desarrollar con esa transparencia que el contexto claramente está relativizado por clase social, por recursos socioeconómicos, por capital cultural. Por clase social quiero decir por posición en el espacio social. La construcción del futuro en un contexto de incertidumbre, tal como plantea Bauman en modernidad líquida, tiene el riesgo del instante. Efectivamente, se está viviendo el ahora, porque ya nada es para siempre, por lo tanto lo que importa es qué hago ahora, esto tiene mucho que ver con las

caracterizaciones que se hacen de que los jóvenes viven el instante y que no pueden proyectar el futuro, etcétera. Nuevamente creo que hay que relativizar muchísimo esas interpretaciones. En general estamos muy condicionados a mirar a los jóvenes desde los parámetros de nuestra propia generación. Miramos desde nuestro propio ombligo, por decirlo un poco más técnico, somos bastante etnocentristas en este sentido, desde el punto de vista generacional. No sé hasta dónde necesariamente los análisis que se hacen de la juventud están permitiendo ver desde los propios parámetros de esta generación a esa generación, siempre tenemos un punto ciego para mirar. El punto es que de alguna manera, como dice Bourdieu, la vigilancia epidemiológica es saber desde dónde estamos mirando. El otro punto es con respecto a esta cuestión de la construcción de futuro. Considero que no es que no podamos, voy a volver un poquito atrás, me parece que hace falta profundizar esta idea. Es lo siguiente, cuando yo digo que muchas veces somos endocéntricos y que miramos desde los parámetros de nuestra propia generación, es muy habitual que se hagan diagnósticos, o caracterizaciones de los adolescentes y de los jóvenes como, que no participan, no les importa la política, son apáticos, no sabemos en qué están, no les importa nada. En realidad el tema es que la participación y el interés de las generaciones anteriores está marcado por algunos, dentro de algunos ámbitos, donde el político era un ámbito privilegiado. Esta generación no privilegia el ámbito político, lo cual no quiere decir que no les interese nada, ni que no participen en nada. Quiere decir que no participan de la manera en que participaban otras generaciones, en los ámbitos en que participaban otras generaciones, pero esto no quiere decir que no hagan nada. El problema es que queremos que hagan lo mismo que nosotros cuando hacemos esos juicios. Por eso estoy diciendo, que me parece, que muchas veces estamos mirando desde los parámetros

de otra generación. Y en este sentido es que me parece central ubicar el contexto de la adolescencia actual, y además estos contextos varían permanentemente, o se vuelven obsoletos rápidamente. Porque los adolescentes son tanto constructores de los contextos donde viven como producto de los contextos en los que viven.

Cuando mencionaba la posibilidad de construir futuro, de proyectarse, de tomar decisiones y, sobre todo, ser capaz de postergar gratificaciones y de alguna manera el sistema educativo es eso, está en función de algo, de proyectar un futuro. El sistema educativo es un ciclo muy largo. Si nosotros pensamos en que un chiquilín o una chiquilina, entra a los 12 años al liceo y sale a los 17, 18, en realidad tiene que invertir tiempo en educarse. Mi pregunta central es, ¿todos los chiquilines de 12 años tienen seis años para invertir en educarse? Y además, ¿para qué? Cuando vivo en un hogar que se encuentra en un asentamiento donde se recolecta basura y se vive arriba de un carro, ¿tengo seis años para ir al liceo? ¿Quién puede proyectar un futuro en ese modelo? Esto quiere decir, para quien es rentable invertir tiempo. Nuevamente hay que hacerse algunas preguntas para ubicar la necesidad de pensar en contextos distintos. Sin duda, las nuevas tecnologías plantean también un elemento de diferenciación brutal por contexto —las brechas en el acceso y en la competencia, ni que hablar en el uso de nuevas tecnologías— son enormes, no solo intergeneracionales, en el mundo. En el mundo quiero decir en países desarrollados o no desarrollados, sino hoy en Uruguay entre los propios jóvenes. El problema es que esta brecha es, probablemente, irrecuperable. Estas distancias que se están abriendo, el tener acceso hoy al mundo global vía nuevas tecnologías es prácticamente indispensable. La alternativa a esto es la exclusión.

Las asimetrías entre los tipos de edad también cambian y presentaré algunos

elementos: la edad de tener hijos, la edad de inicio de la maternidad es brutalmente diferente por clase social. Mientras tenemos una tendencia a una postergación cada vez más mayor en las clases altas, hay una probabilidad de embarazo precoz cada vez también mayor en las clases bajas. Lo cual implica, desde el punto de vista individual las diferencias, desde un punto de vista social, entre los adolescentes y desde un punto de vista si queremos societal que en este momento estamos, el crédito demográfico está estrictamente en un sector, que además reproduce de alguna manera situaciones críticas. También hay diferencias en la edad de casamientos, finalización de estudios, ingreso al mercado de trabajo. Y, por lo tanto, esto cuestiona no sólo la duración, *sino hasta la existencia de adolescencia y juventud en algunas clases sociales.*

Pondré nuevamente un ejemplo de la investigación que les cité cuando hablábamos del sentido de las clases de edad que tenía para diferentes personas y grupos de la ciudad de Montevideo. Cuando hablábamos con jóvenes de entre 15 y 19 años de clase media, ellos situaban la juventud a partir de los 18 años, cuando empiezan a pensar qué es lo que quieren estudiar, qué quieren hacer de su vida, si tienen tiempo para ser jóvenes, para salir, la moratoria social típicamente. Los jóvenes de clase baja sitúan el inicio de la adultez a los 18 años. Porque el argumento es que, si te mandás una macana a los 18, tenés que responder como un adulto. O sea, acá lo que importa es la ley de inimputabilidad, hasta los 18 tengo changüí, después el destino es el COMCAR. Por lo tanto ahí se termina la juventud. Ustedes se dan cuenta que en el momento que para unos termina la juventud, para otros recién empieza.

Acá hay dos problemas serios que podemos conversar en relación a lo que estamos discutiendo hoy. Una es que no todos tenemos el derecho de ser jóvenes o de ser adolescentes y que por supuesto, no

tenemos el mismo derecho de vivirlo de la misma manera. ¿Qué quiero decir? Algunos modelos educativos muchas veces plantean contenidos para un estudiante tipo, o sea para un sujeto tipo que es uno, el estudiante. Cuando decimos esos estudiantes no se parecen a los estudiantes, es porque tenemos pensado que los estudiantes son determinada cosa y se me escapan algunos.

El tema no es que se me escapen del molde, es que estoy básicamente planteando muchas veces procesos metonímicos, es decir tomando la parte por el todo. Los jóvenes de Uruguay no son los jóvenes universitarios. No todos los adolescentes van al liceo, de hecho se nos escapa el 40%. La deserción en Secundaria es uno de los principales problemas que tenemos hoy como sociedad. Tenemos una deserción del 40% en el Ciclo Básico, ese 40%, por supuesto, son casi todos los más pobres. O sea que el derecho a la moratoria social, a esto de ser joven, divertirme, pasarla bien hasta tanto asuma los roles adultos no es un derecho que podamos disfrutar todos por igual.

Cuáles son los desafíos que tenemos, muchos de los cuales ya nombré. El primero y más importante es cómo manejamos las relaciones intergeneracionales en estas brechas que estamos teniendo de edades históricas distintas, de contextos diferentes. En el mejor de los casos, si trabajamos con clase media y clase alta, nos enfrentamos a la generación @, pero además trabajamos con una generación muy diversa. Y si planteamos un trabajo en educación sexual, también hay que contemplar esa diversidad. No puede pensarse un único modelo de abordaje puesto que no tenemos un único sujeto adelante. Y en la medida que definamos un único sujeto, a mi juicio, hay un proceso metonímico que entre otras cosas eventualmente conduce a un 40% de deserción del sistema. Comprender cambios de contexto y pensar en los elementos y contenidos educativos desde estos parámetros

es dejar de ser endocentristas y mirar desde nuestra perspectiva histórica y proyectarla a las nuevas generaciones, porque probablemente además ya no sirvan, es más, ya no nos sirven a nosotros. La incertidumbre no se instaló solamente para los jóvenes, se nos instaló a nosotros. El problema es que nosotros muchas veces no tenemos herramientas para manejar eso. ¿Y qué les estamos dando a ellos? Porque el problema del empleo no es solo el desempleo juvenil, los adultos tienen el mismo problema de la inestabilidad laboral y de las idas y vueltas, y las salidas y las entradas, en todo, el divorcio, la familia, se nos caen los modelos permanentemente. Pero lo peor es que ni siquiera los elegimos, simplemente se nos caen. Evitar el traslado de los propios y luego la necesidad de la diversificación, es decir priorizar el plural frente al singular, las adolescencias y no la adolescencia y el riesgo a la metonimia. Metonimia es tomar la parte por el todo. Es por ejemplo cuando yo supongo que los estudiantes universitarios son los jóvenes. Me equivoco, me equivoco rotundamente.

PARTICIPANTE: ¿Estaríamos hablando también de las educaciones sexuales teniendo que ver con el tema de las juventudes y las adolescencias? ¿Estaríamos enfocando el tema de acuerdo a esas distintas juventudes o adolescencias? Estamos hablando de la educación y el sustantivo está en singular.

PARTICIPANTE: Ayer me quedó una cosa de Víctor Giorgi cuando habló de la adolescentización y –disculpen– pero acá veo una cantidad de personas relativamente mayores, que intentan parecer adolescentes, manejando constantemente un celular y no han aprendido a apagarlos.

Dra. VERÓNICA FILARDO: Una propuesta única, siempre es para un grupo. Pienso que hay que ser flexible, modular en función de los diferentes contextos y las distintas realidades. ¿Cuál es el tema? El

problema es que no es una cuestión institucional. Un docente que trabaja en un liceo en el centro de la ciudad, trabaja de otra manera en la periferia. Eso es un hecho. El problema es que muchas veces en determinados contextos los docentes hacen lo que pueden y como pueden, creo que no necesariamente hay un apoyo institucional a ese trabajo diferenciado. Esta es una instancia, a mi juicio, espectacular, porque entre otras cosas supuso la ruptura de muchísimas resistencias, básicamente institucionales. Y que en ese sentido tiene una impronta que podría permitir la reflexividad en este sentido. La necesidad de respetar al otro y de ajustar la propuesta y el trabajo a lo local. Es simplemente una opinión.

La otra cuestión es que en la página web de la Facultad de Ciencias Sociales hay algunos resultados de la última investigación sobre clases de edad. La investigación se llama “Clases de edad y uso de espacios públicos”, pueden bajarla, está online.

Dra. STELLA CERRUTI: Quisiera referirme a lo planteado por el compañero que hizo esa pregunta referida a la educación sexual como nosotros la denominamos, me parece muy importante como punto de reflexión. Me gustaría que todos y cada uno de nosotros nos hiciéramos esta pregunta y que buscáramos el sentido de lo que lo estamos tratando de compartir. Desde el inicio planteamos la existencia de un marco teórico conceptual, en el sentido que la educación sexual en el ámbito público requiere tal vez algunos de niveles, algunas definiciones vinculadas al ámbito de los derechos, de la solidaridad, de la ética, de posibilitar construir pensamientos autónomos, construir subjetividades y vínculos. Esto era el ámbito y reflexionar, tal vez, sobre los objetivos que nos propusimos. En base a eso estará la proyección que cada una y cada uno como docente dará el sentido y la forma en que esto se construirá. Será un ámbito para reflexionar y conversar mucho.

PANEL – ¿Qué esperamos y qué queremos de la educación sexual en el sistema educativo?



Jóvenes promotores que trabajan con jóvenes

AUPF – INLATINA – INFAMILIA
Coordinación: Profs. Susana Birabén y M. Teresa Esperbén

Tenemos la presencia de un grupo nutrido de jóvenes, Y es un espacio bien lindo para nosotros a fin de aprovechar y hacer a la vez un intercambio. Les pediré que se presenten, que digan su nombre, de qué organización provienen, qué es lo que hacen y por qué están aquí.

SEBASTIÁN: Mi nombre es Seba, soy promotor de educación sexual, trabajo en el Equipo de Sexualidad de Iniciativa Latinoamericana.

MARCOS: Yo soy Marcos, vengo de la ciudad de Bella Unión acompañado de mi compañero Sebastián. Nosotros somos promotores juveniles en educación sexual y reproductiva y trabajamos en el Espacio Adolescente de la ciudad de Bella Unión.

PAMELA: Soy Pamela, represento al barrio del Cerro de Montevideo y vine también con mis compañeras, somos promotoras de salud sexual. También estamos trabajando en el Cerro con los chiquilines.

CATHERINE: Mi nombre es Catherine, somos del grupo Locuras de Aires Puros y estamos trabajando en un juego didáctico para todos los adolescentes y esperamos que pueda salir.

ANA BERÓN: Yo soy Ana Berón, vengo en representación del grupo Creciendo con vos que trabaja en el espacio adolescente de la Policlínica Maroñas.

DAIANA: Somos de “Crecer seguro”, mi nombre es Daiana y él es Gonzalo Ramírez y somos un grupo de jóvenes de la Ciudad de la Costa con fines de promover los derechos sexuales y reproductivos con enfoque de género y surgimos a partir del año 2004 en un curso de formación en sexualidad y género dado por el área de salud sexual y reproductiva y género de Gurises Unidos.

SEBASTIÁN: Les voy a contar una cosa que muchas veces me han dicho y que es una de las cosas que queremos, creo que todos nosotros, comenzar a cambiar. Más de una vez gente adulta me ha dicho, ¿qué sabrás vos de eso?, hablando de la sexualidad. Todos piensan que a los jóvenes no nos interesa, no nos gustan estos temas, pero quiero que sepan que todos, a lo largo de nuestra vida, somos partícipes de este tema. Yo hace tres años que comencé con esto, con lo de promotor, me llamaron hace dos años de una organización para hacer un curso. Quedé recontento porque en el liceo me eligieron y fui, estuvimos cuatro días en un hotel, estuvo muy bueno todo. Después que terminamos el curso nos dieron un diploma y nunca nos volvieron a llamar, como que quedó todo colgado en el aire. Yo creo que esa fue una de las frustraciones más grandes que tuve. Pero después, el año pasado, me llamaron de otra organización, Iniciativa, donde trabajo actualmente para hacer otro curso, estuvimos cuatro días en el INJU trabajando, estuvo muy bueno. Hace un tiempo tuvimos nuestra primera tarea, nuestro primer trabajo como promotores fue hacer una movida, planificar una movida, talleres, todo tipo de cosas. Estuvo muy bueno, invitamos a un grupo de hip hop. Es increíble, se planificó en el liceo al que yo iba, y hasta el día de hoy en vez de llamarme por mi nombre, Sebastián, me dicen promotor. Hasta hoy aprendí muchas cosas con esto, como trabajar en equipo, en talleres con otros jóvenes y acompañado por adultos. Me abrí mucho como persona, porque hasta ese entonces era muy tímido.

Relacionarme con más gente. Seguir trabajando con gente adulta. Con la estrategia lúdica, aprendemos jugando –para no hacerlo de forma aburrida y monótona– y así trabajamos temas que no son fáciles.

Estas son algunas de las propuestas de para qué la educación sexual. Para informarnos y conocernos, para que este tema no sea más un tabú, un tema prohibido que la gente lo tiene como algo feo, sino que lo acepten en todos lados. Por ejemplo a los padres les preguntás sobre la sexualidad y les parece algo feo, a veces no lo enseñan en el liceo por prejuicios. Para que también se hable del tema abiertamente, para aprender el uso del preservativo, para cuidarnos y cuidar al otro también, para ser responsables de lo que hacemos. Muchas veces por inconciencia, por falta de información, aparecen los embarazos no deseados. También para que se hagan valer los derechos sexuales y reproductivos de toda la gente, porque muchos no conocen esos derechos y todos podríamos conocer. Por último, para disfrutar plenamente de la sexualidad, para disfrutarla y que estemos bien. Después cómo implementar la educación sexual, por ejemplo, en la educación, a través de talleres. Nosotros como promotores hemos hecho talleres y resulta muy bueno, la gente aprende mucho. Talleres didácticos con juegos y dinámicas en los mismos, que los jóvenes en la educación participen en las propuestas de elaboración, por ejemplo, de los juegos, cómo realizarlos. Los temas también. Junto a los adultos que muchas veces son quienes nos guían y hacen posible llevarlas adelante.

PANELISTA: Nosotros también vamos a decirles algunas de las propuestas de los promotores juveniles y de los derechos sexuales y reproductivos que tenemos todos. Somos del grupo Aires Puros y el grupo Maroñas de “Crecer con vos”. ¿Quiénes creemos que pueden dar estas clases? Serían docentes que no sean tan mayores,

no por discriminar, sino que no sean tan anticuados, que estén más al nivel de los adolescentes. Después ver el trato que el docente tiene, que sea canchero, divertido, que genere confianza en los alumnos porque sino ellos no podrán expresarse, que no tenga que ser sí o sí el profesor de biología, sino que también otro docente también pueda dar las clases. Por ejemplo, podría ser la profesora consejera, o que los alumnos digan qué profesor creen que podría dar la clase. Que el profesor delegado o consejero pueda tener otros apoyos como, por ejemplo, promotores que estén en salud sexual y reproductiva u otros técnicos.

Después cómo podrían ser las clases que no sean tan embolantes, porque sino los chiquilines quedan ahí y no van más y se acabó. Después con juegos lúdicos, que la clase no sea tipo la de historia, todo leído. La cosa es que no tenga que estar sacando apuntes porque luego en el escrito le va mal, sino que todos se estén expresando sobre lo que es la sexualidad. Después que tengan intercambios, que se intercambien opiniones y que nadie sea juzgado por lo que diga. No tendría que tener una nota, pero sí deben asistir a esa clase. Por ejemplo que esa nota pueda compensar en otra materia que le vaya mal. Que tengan una notita, pero que no digan, este día tenemos escrito, estúdiense todos los libros de sexualidad, de género, no, eso no queremos. Que partan de ellos mismos todos los conocimientos. Después que lo puedan evaluar los propios chiquilines que tuvieron la actividad –si les gustó o no– qué le cambiarían, si les gustó el profesor, o cómo trató el tema. Porque hay profesores que, sinceramente, hay temas los tratan muy duro y los chiquilines no pueden abrirse. Que se asimile lo más posible a un espacio poco estructurado. Que la propuesta e inquietudes de las y los adolescentes sea la guía para la actividad.

PANELISTA: Voy a contar cómo nos gustaría el contenido que tendría ese taller.

Hablamos de que sea distinto según las edades de los chiquilines, que haya juegos, que haya reflexión, que haya un buzón donde puedan poner las dudas que tengan y trabajar sobre ellas. Que se relacione el taller de sexualidad con otros ejercicios físicos. Y también poder hablar de temas que no sean sólo de sexualidad sino también drogas, cosas de la vida, experiencias, etcétera. También nos gustaría que la relación que haya entre los educadores y el docente sea en un buen ambiente, cálido, afectuoso, que tenga continuidad, que haya pertenencia, buena onda y respeto mutuo, eso es muy importante.

MARCOS: Yo soy Marcos, promotor de la ciudad de Bella Unión. Fuimos capacitados hace dos años y tuvimos suerte que siempre pudimos trabajar en talleres en los liceos y en los CAIF. Trabajamos también en las zonas aledañas a Bella Unión, como en los poblados de Tomás Gomensoro y Baltasar Brum. Ahora trabajamos en el espacio adolescente que hace poco se inauguró en Bella Unión. La propuesta básica que traemos los adolescentes de Bella Unión es que los temas que se traten en educación sexual sean adecuados al lenguaje y a la etapa de vida por la que pasamos cada uno, la que estamos, se tome en cuenta la edad según las clases. Porque no se puede comparar un alumno de liceo con uno de escuela. También lo que pretendemos es que se demistifique, o sea que se dejen de lado los mitos que hay acerca de la sexualidad. Y queremos que el lenguaje no sea tan complicado, pero tampoco que se simplifique, que sea lo justo. Los temas que nos interesan tratar son la sexualidad, género, derechos sexuales y reproductivos, ya que últimamente en Bella Unión hicimos encuestas y se desconoce la existencia de los mismos. Por otra parte queremos tratar el auto y mutuo cuidado con conocimiento de género, cuerpo, basado en la comunicación y el diálogo. Para darles un ejemplo, cómo comunicarnos en pareja y tomar de-

cisiones en conjunto. Queremos que trate de cómo cuidarnos infecciones de transmisión sexual y embarazos no deseados. También anticoncepción para los jóvenes, relaciones sexuales y diversidad sexual. Respecto a las personas que deben trabajar con educación sexual nos gustaría que fueran personas capacitadas, con perfil de trabajo con jóvenes. Porque así tienen una amplitud y una apertura en conocimientos. También deseamos que se genere confianza como para dejar de lado un poco la relación entre profesor y alumno, que no sea tan así, profesor-alumno; un escalón el profesor arriba y uno abajo el alumno, que sea más una relación de amistad. Y deseamos una persona que tenga llegada a todos, con capacidad, que escuche pero a su vez que dialogue con los adolescentes.

Esperamos que sea dinámico, que las clases no resulten un monólogo y que no sean aburridas, con participación de todos. El clima que decíamos para la educación sexual, debería empezar a tener salones limpios que hoy en día me parece que es algo difícil. Esto decíamos para que permita la movilidad de los alumnos para trabajar en equipo. También nos gustaría utilizar espacios al aire libre, porque me parece que se puede trabajar mejor. También decíamos salones limpios, porque que a veces los alumnos se sienten más cómodos trabajando en el piso que sentados en bancos. En cuanto a la metodología nos gustaría que se usen materiales audiovisuales, coloridos, alegres y también música. Nos gustaría poder usar letras de canciones para trabajar o poder ambientar con música alguna actividad para que todos se sientan más cómodos. Nos gustaría trabajar con talleres. No charlas o monólogos porque ya se hacen aburridas. Porque además me parece que hoy en día a los adolescentes les gusta dar opiniones, les gusta que se les escuche, entonces que sea una clase más participativa. También nos gustaría trabajar con materiales didácticos como maquetas, carteles, muñecos sexua-

dos, métodos anticonceptivos. Pero también ahí vemos que nosotros, los adolescentes, podíamos hacer los muñecos sexuados, ya que ahí aprenderíamos cantidad de cosas trabajando con ellos.

También, nos gustaría trabajar con juegos didácticos que habiliten la participación de todos, porque así los que son más tímidos o no les gusta participar a través de estos juegos se pueden integrar, entonces nadie queda afuera.

PAMELA: Somos el grupo de las Cachufas del Cerro, promotoras también juveniles. Hace dos años que estamos en todo este proyecto y también nos formamos por Iniciativa, por el IDES y por Salud Pública. En realidad sobre como querríamos que fuera la clase, nos gustaría que hubiera música para sacar la vergüenza y entrar en confianza con los profesores, con los alumnos, pero también analizar las letras de esas canciones. Porque por ejemplo muchas cumbias “planchas”, que son la mayoría que escuchamos los jóvenes, discriminan mucho a la mujer. Organizar charlas pero que no sean largas porque sino resultan aburridas, utilizar materiales actuales, hablar sobre métodos anticonceptivos. Con partes teóricas y prácticas, muñecos para aprender a poner el preservativo; porque tanto hombres como mujeres tienen que saber usarlo. Para conocer el cuerpo ver aparatos que usan los ginecólogos, como un espéculo, una camilla. Para nosotros quien debería dar el taller de salud sexual, tiene que ser una persona capacitada por sobre todo. Debe ser abierta, dinámica, usar el lenguaje de los jóvenes, sin tabúes y usar el lenguaje adecuado sin deformarlo, no decir ni pitito, ni pepa, las cosas como son. Utilizar el lenguaje adecuado a la edad, ya que no es lo mismo un chiquilín de 1er. año de liceo que uno de 5°. Tiene que ser una persona comprensiva y que sepa escuchar. Nosotros creemos que deben capacitarse todos los profesores, no sólo los del taller ni

los de biología, porque si uno tiene más afinidad con un profesor y tiene un problema o duda, es mucho mejor conversar con él.

Después los contenidos que tendríamos nosotros en las charlas, pondríamos género, sexo, sexualidad, métodos anticonceptivos, ETS, derechos vinculados a la sexualidad. Nosotros creemos que la sexualidad es un tema que no se tiene que dar desde el liceo, sino que se tiene que dar desde más chicos. Tampoco es un tema que viene solo del liceo sino que también es un tema de las familias. Que las clases puedan ser opcionales en algunos años. No repetir los temas y si hay talleres de sexualidad en todos los años que varíen los temas adecuados a la edad de los chiquilines. Si no son obligatorios que sólo cuente la falta y no la participación en clase. Porque hay gente que es vergonzosa y si escucha, ya está, misión cumplida. Que los gurises participen con el profesor y que ellos mismos organicen la clase y los temas, así se hace más participativo. Partiendo de los errores se puede aprender y después no repetirlos. Ahora las chiquilinas harán una representación sobre el trato que nosotros querríamos tener entre docentes y alumnos.

VICTORIA PINTOS: Les vamos a leer lo que deseáramos fuera el trato entre adolescentes y estudiantes y lo que no.

Eliminar las estructuras formales, señor profesor, señora profesora, porque vos no le podés faltar el respeto, pero ellos sí.

Una me dice: M'hijita, ¿usted es boba?

Me dijo: Cállese mocosa insolente, si protesta la echo. A mí no me tutee, dígame señorita profesora.

Ella me trata de che y vos, así que le dije: Usted no me falte el respeto, dígame por mi nombre y apellido. Y me echó. Yo iba a hacer el taller como promotora al liceo y me

hacía esperar en la puerta de la dirección, entonces preguntó y me presentó como promotor y me dice:

Ah, perdoná, pensé que era un alumno.

Sí, un alumno se supone que podía estar esperando mientras tomaba el té como era promotor, no me parece justo eso.

Eso es lo que no queremos.

PANELISTA: La pregunta era qué esperamos y qué queremos de la educación sexual en el sistema educativo.

En cuanto al enfoque queremos que se conozcan y se respeten los derechos sexuales y reproductivos. Que la educación sexual no sea una mera transmisión de valores, sino que nos dé elementos para construir nuestra propia escala de valores, en el sentido de que no necesitamos saber qué cosas están bien, qué cosas están mal, qué es lo sano y qué es lo insano. El único marco ético que debe transmitirse es el de los derechos sexuales y reproductivos, es lo que se piensa. También hacer énfasis en el placer y en el desarrollo sexual. En vivir la sexualidad como algo propio. También hablar sobre una educación con perspectiva de género, para varones y mujeres para que puedan gozar de los derechos sexuales y reproductivos sin desigualdades. Después pensar en los adolescentes como personas que están viviendo y ejerciendo su sexualidad, no que en un futuro la van a ejercer, sino que se está ejerciendo ahora. Incorporar naturalmente las diferentes expresiones de la sexualidad y orientaciones sexuales. O sea, no hacer una educación centrada sólo en heterosexuales y en la reproducción, sino hablar de todo.

PANELISTA: Respecto a la metodología, esta temática se aborda desde las distintas materias, relacionando no sólo la educación sexual con materias como biología, sino

también apuntando a todas las materias, sobre todo dentro de las ciencias sociales como la filosofía, sociología, historia. Para estos temas debe generarse un ambiente de confianza, se debe tener un trato de paridad entre alumnos y profesores y sentir menos distancia entre ellos. Que haya instancias para el trato de estos temas también fuera de las horas de clase. Que sea una materia de asistencia obligatoria. Que haya una pregunta disparadora para comenzar debates y realizar puestas en común. Efectuar trabajos en equipo y actividades fuera de la institución educativa y abordar un tema con un lenguaje comprensible para el alumno.

COORDINADORA DEL PANEL: Íbamos a abrir un espacio para intervenciones y preguntas, pero se me ocurre escuchar conclusiones del público sobre el discurso de ustedes. ¿Les parece bien? Está bueno escuchar conclusiones a ver qué entendimos nosotros como adultos de la propuesta de los chiquilines y sus reclamos.

PANELISTA: Creo que al principio no fue fácil para mis padres. Dentro de todo fueron muy abiertos conmigo respecto al tema de la sexualidad, muy sinceros. Y ahora que ven el trabajo que hago están muy conformes y les parece bien. Por eso estaría bueno implementarlo, porque sería bueno para todos los padres verlo.

PANELISTA: En realidad mis padres se lo tomaron muy bien. Cuando yo me anoté en mi barrio, cuando le fui a plantear la pregunta a mi madre, ella me miró con terrible cara rara y me dijo si estaba segura de lo que quería hacer y si realmente me gustaba. Le dije que en realidad tenía mucha curiosidad. Mis padres nunca me pusieron tabúes en nada, en mi casa siempre se habló todo claramente. En realidad empecé con toda esta cadena y después me prendí muchísimo y mis padres hoy por hoy están reorgullosos, les encanta. A veces hasta ellos mismos me hacen preguntas a

mí. Tengo hermanos menores, también. En el círculo de amigos también. En realidad se utiliza en todo momento.

PANELISTA: En mi casa no tuve ningún problema. Mis padres estaban totalmente de acuerdo, pero sí estuve con compañeros que hicieron lo mismo que ellos, que son promotores, a quienes los incentivaron a participar porque no se animaban a hablar del tema con los hijos. Entonces para ellos era más fácil que les enseñe los demás que ellos mismos.

PANELISTA: A casi todos los promotores, los padres les dijeron todos sí, m'hijito, vaya, vaya. Pero cuando le dije a mi padre, "me dijeron para ir a un hotel a estudiar sexualidad", me contestó "¿a un hotel?!". Ni yo entendía por qué tenía que ir a un hotel, pero después aprendí, estuvo muy bueno. Los padres no se animan a hablar esos temas con los hijos, que hasta las adolescentes cuando les viene la menstruación no tienen ni idea porque la madre tampoco se animó, por pudor no se animó a decirle las cosas a su hija. Pero estaría bueno que los padres también se abrieran a esta oportunidad, porque ya que ellos no le pueden decir esto a sus hijos que por medio de esta educación, o por los promotores, que nosotros vamos a dar clases a liceos, que estén abiertos a todo eso y hasta los padres mismos podrían estar en esas clases para ver cómo se tratan los temas y a ver si les gusta o no para su hijo.

PANELISTA: En mi caso a mi madre le gustó la idea cuando se lo conté, siempre me incentivó. Desde mi punto de vista siento que nosotros, el grupo, nos sentimos orgullosos por lo que hacemos ya que como en Bella Unión hay solo un grupo, somos reconocidos por eso y siempre nos incentivan. Tenemos el apoyo de toda la población, entonces nos sentimos orgullosos del trabajo que hacemos y Bella Unión entera siempre nos pide que hagamos charlas, ya

somos reconocidos. Estamos orgullosos de lo que hacemos y ningún padre se siente mal con nosotros, al contrario, siempre nos incentivan.

PARTICIPANTE: Me parece que no sólo está bueno que tus padres, por ejemplo en mi caso, se interesen por lo que estoy haciendo y que a la vez como ellos tienen conocidos, ahí empieza la cadena por decirlo así. Porque a su vez tus padres saben lo que hacés, se interesan, te preguntan lo que estás haciendo y ellos van adquiriendo conocimientos, aprenden a través de vos. Se va haciendo toda una cadena, porque después tus padres se lo van comentando a otros padres que a la vez van educando a otros hijos. Entonces también no solamente estás ayudando a tus padres a educarse en cosas que no sabían, sino que ayudás también a otras personas a que eduquen a sus hijos y abran un poco más la mente y puedan hablar de estos temas que son un tabú.

PARTICIPANTE: Hablaron muy bien en el panel. La pregunta es, ¿les gustaría participar en un taller junto con sus papás?

PANELISTA: A mí me parece que a cualquier adolescente le gustaría tener siempre el apoyo del padre. Entonces es importante que los padres también puedan realizar talleres y más interactuando con los hijos.

PARTICIPANTE: Le agradezco a la comisión de este seminario-taller y a ustedes, este momento tan puntual. Es uno de los más ricos de nuestro seminario. Creo que escuchar su voz dándonos pautas para este camino incierto, aunque hace unos días que estamos trabajando, y pensando y reflexionando con ponentes muy calificados en relación a esta temática, a la enseñanza de la sexualidad, no se fácil para nosotros. Pero escucharlos a ustedes con esta frescura, esta sensación de jóvenes tan sanos y tan potentes, me hace sentir orgullosa.

PARTICIPANTE: Los quería felicitar porque realmente es una lección para todos. Desde mi lugar, no soy docente ni de primaria, ni de secundaria, ni de UTU, soy especialista en educación sexual, pero creo que su mensaje hoy es fundamental. Porque para todos los que trabajamos en esta área, su aporte resulta esencial para seguir creciendo como educadores sexuales. Y con el mensaje tan claro que dieron a los profesores que van a empezar en esta nueva tarea se la van a poner difícil, no sólo por su conocimiento, sino porque todos van a tener que hacer autocrítica del difícil compromiso que ellos van a desarrollar junto a ustedes en esto de la formación de la educación sexual formal. Aquí las personas se preguntarán si están prontas o no para empezar esta nueva etapa fundamental.

PARTICIPANTE: Felicidades chiquilines, nos dieron una lección. A quienes trabajamos hace mucho tiempo en este tema y pensamos que siempre somos los grandes los que tenemos que hablar, nos demostraron que hay que creer en la juventud y formarla para que ella sea la multiplicadora de su propia generación y las venideras. Nosotros ya tenemos el camino bastante hecho, pero para ustedes recién empieza. Y va a ser su tarea, con esta bandera que tomaron y que la están trabajando, ser los formadores de todas las generaciones que vengan. Ojalá muchos jóvenes hagan lo mismo y nosotros, los más viejos, consideremos que ustedes valen la pena y hay que escucharlos e incorporarlos a toda esta tarea que es muy ardua, muy difícil, muy complicada y para eso también los necesitamos.

PANELISTA: Todos los chiquilines estamos a disposición de seguir contándoles lo que vivimos nosotros y que los próximos gurises vivan lo lindo que aprendimos, de apoyarlos, a cualquier profesor, el que vaya a dar el taller, para que entre todos hagamos algo que les quede como nos quedó a nosotros y estamos orgullosos.

PARTICIPANTE: Les pediría que nos cuenten cómo están trabajando, dónde, con quiénes, cómo llegan, cómo hacen los encuentros, algunas cosas de la experiencia de este accionar de todos los días.

DAIANA: Nosotros somos de la Ciudad de la Costa, del mismo grupo “Crecer seguros”. Hacemos proyectos en escuelas y liceos, que se basan en los temas de sexualidad y género. Ahora estamos en 5°, 6° y 1° de liceo y les damos talleres. Nos juntamos en la capilla del barrio. Allí conversamos, hacemos los talleres, los preparamos y después los aplicamos. Así nos vamos haciendo conocer y vamos conociendo a los demás chicos y sus experiencias.

PAMELA: Somos un grupo de adolescentes que trabajamos en el Cerro, en Montevideo, y nos reunimos todos los jueves en el APEX. Hicimos un proyecto el año pasado con un liceo y con una escuela. Ahora estamos terminando el proyecto y nos juntamos para ver cómo llevarlo adelante en esa escuela y ese liceo que son de la zona, del Centro Comunal N° 17, o sea de la periferia de esa zona del Cerro.

MARCOS: Soy de Bella Unión. Es el tercer año que trabajo como promotor. Nosotros trabajamos ya con talleres en los dos liceos que hay en Bella Unión, uno para 1°, 2° y 3° y otro para bachillerato, 4°, 5° y 6°, y también tenemos una UTU. Lo hacemos hace años, con talleres de alumnos de 6°, 5°, 4°, 3°, 2° y 1°, también trabajamos en UTU. Tuvimos la posibilidad de trabajar en las escuelas y darles talleres a los niños. El año pasado presentamos un proyecto en una feria acá, en la Intendencia de Montevideo. Este año tuvimos la suerte de integrarnos al proyecto “Pintó cuidarse”. Por otra parte organizamos movidas en la ciudad de Bella Unión, en la Junta Local. Hicimos movidas en autos, bicicletas, caminatas, en el día mundial del SIDA. También trabajamos en los poblados cercanos, en los CAIF y

en policlínicas barriales con los jóvenes de los alrededores.

MARCOS: Olvidé señalar que en diciembre del año pasado se inauguró un espacio adolescente en la ciudad de Bella Unión, lo que nos dio la oportunidad de contar con un local que ahora es nuestra sede, donde todos los jueves de la hora 14 a las 20 estamos siempre a las órdenes.

CATHERINE: Soy del grupo Infamilia que tratamos de sacar adelante el proyecto que habíamos planteado el año pasado. Se trata de un nuevo juego didáctico sobre sexualidad que tiene tarjetas con información para los chiquilines y vamos a ver si se puede implementar. También dimos talleres en liceos. Hicimos movidas.

PANELISTA: Quería agregar que nuestra primera clase fue en el liceo 47, muy interesante, dimos clase a 1°, 2° y 3°. Esa primera vez estábamos muy nerviosos, pero nos trataron muy bien. No nos llamaron, fue iniciativa nuestra, le propusimos a la directora a quien le pareció muy bien. Como en esos tiempos no era muy de dar sexualidad en los liceos, la directora elegía los temas a ver cuál le parecía más interesante.

ANA: Soy del grupo “Creciendo con vos” que trabaja en la Policlínica Maroñas, también empezamos como casi todos con Iniciativa, nos formamos allí. Teníamos un proyecto que era hacer talleres en el espacio adolescente de la Policlínica Maroñas. Se aprobó y empezamos en octubre del año pasado, inaugurándose el espacio adolescente con nosotros. A partir de marzo de este año empezamos a dar talleres. Los iniciamos con juegos, haciéndolos más dinámicos, algún juego como para romper el hielo, para adecuarnos al tema que se va a tratar. Después tenemos un buzón donde los chiquilines ponen las dudas que tienen, de ahí elegimos el tema y vemos si está bueno para tratarlo. Después tenemos merienda,

o sea pasamos de las 2 a las 5 de la tarde todos los jueves en la Policlínica.

PARTICIPANTE: Mi pregunta va dirigida a Bella Unión. Me gustaría que pudieran explicar qué temas trabajan, cómo lo hacen, qué talleres, cómo los implementan, cómo convocan a la gente.

MARCOS: En Bella Unión uno de los temas que tratamos es el referido al SIDA. Trabajamos en cómo usar los preservativos, también con la diferencia de género, los derechos sexuales y reproductivos, los genitales femeninos y masculinos. Respecto a cómo convocábamos, para llegar a los liceos escribíamos cartas dirigidas a la dirección y si eran aceptadas de inmediato se marcaba una fecha, tomábamos las horas de espacio adolescente, que eran 80 minutos y se hacían los talleres. Y así fue con los liceos de Baltasar Brum, Tomás Gomensoro y alrededores. Para realizar las movidas se recurría a los medios de comunicación, íbamos a la televisión, a la radio e informábamos sobre éstas. Invitábamos a la población a que participara y días antes promovíamos, poníamos carteles en la calle, pasacalles. En carnaval fuimos a la radio y grabamos frases. Como, por ejemplo, la manera de cuidarse en carnaval. Entre comparsa y comparsa se pasaban esas frases para mantener a la población informada. También tuvimos la suerte de realizar un baile, que se llamó “El baile del condón”, donde los promotores nos encargamos de decorar. Hicimos un condón gigante y lo pegamos en la pared, lo decoramos con folletos y demás. También en la movida que realizamos el Día Internacional de Lucha contra el Sida, 1º de diciembre, creamos dos disfraces, uno de condón y otro de corazón con unas frases; el condón para que se use y el corazón, que significaba cuidame, usar el preservativo cuida la salud. Para finalizar ese día la movida marchó por toda la calle principal de Bella Unión, fuimos nosotros, repartimos preservativos con la ayuda del

hospital local. En la plaza principal armamos tipo un campamento donde por diferentes puntos, pasabas, tenías compañeros que te informaban, te entregaban folletería. Teníamos una carpa con televisión donde se pasaban videos y se relataba acerca de las enfermedades.

PARTICIPANTE: Al chico de Bella Unión le quería preguntar, ¿con qué recursos hacían todo eso?, ¿quién los apoyaba?

MARCOS: Como dije, por suerte en Bella Unión tenemos bastante apoyo. Al principio no, trabajamos con una ONG de Artigas, Mujeres en Acción, los recursos los obteníamos de ahí, ya que los promotores al principio quedamos un poco de lado. La ONG nos respaldó y formamos un grupo multidisciplinario. Cuando empezamos a trabajar con los promotores teníamos recursos. El hospital local siempre nos brindó preservativos, locomoción, nos dio todo lo que precisábamos porque teníamos el apoyo de su director. También el ejército, para las movidas, nos prestaba las carpas y nos las armaba. Mucha gente colaboró con nosotros. Los medios de comunicación siempre se acercaron, nunca precisamos ir a buscarlos, y nos preguntaban si teníamos actividades, si precisábamos algo. La Intendencia también nos ayudó pila, porque muchas veces nos brindó conducción para ir a Baltazar Brum, porque está a 30 kilómetros de Bella Unión.

PARTICIPANTE: Montevideo es muy grande entonces también tiene que haber más coordinación para hacer eso. Por eso ninguno de nosotros habla como él. Hacemos cosas más chicas, todas esas cosas que hacen en Bella Unión acá hay que hacerlas más grandes.

MARCOS: Respondiendo a lo que me preguntó, si era chico Bella Unión, no sé, la mayoría debe conocerlo. Está en el departamento de Artigas, por las dudas. Es

una ciudad de 13 mil habitantes aproximadamente y es bastante grande, me parece. Y también, como ella dijo, tenemos la suerte que en Bella Unión hay coordinación, porque varias entidades están unidas, tienen el mismo fin, que es cambiar un poco los números negativos. Es por eso que hay más coordinación y se pueden realizar más cosas. Algo que me olvidé de contar, es que actualmente estamos haciendo talleres por el tema de la drogadicción. También contamos con la ayuda de la Junta Nacional de Drogas.

PARTICIPANTE: Nos sorprende todo esto, nos pone frente a la realidad que jóvenes sean los precursores de esto y debe haber muchos más en Bella Unión. Porque un granito no forma una montaña, pero muchos sí lo hacen y una montaña con muchos granitos es muy difícil de mover.

PARTICIPANTE: Soy de Tacuarembó. Mi pregunta es la siguiente: ¿No saben si hay en este país muchachos preparados como ustedes para poder contactarlos?

PANELISTA: Sí, en la mayoría de los departamentos hay jóvenes preparados, lo hacen en casi todo el país.

PANELISTAS: Ya realizamos una jornada donde nos juntamos todos, hicimos juegos, charlas, participaciones y fue en la Intendencia.

PANELISTA: La gente de Iniciativa que nos formó tienen el contacto con la gente del interior. Fueron quienes nos juntaron en esa jornada en la Intendencia, así que tendrían que hablar con ellos.

Soc. JUAN J. MERÉ: En todo Uruguay hay 480 jóvenes formados con un proyecto del Ministerio de Salud Pública, el Programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social e Iniciativa Latinoamericana. Y todos están plenamente dispuestos, con la

misma garra, la misma competencia y el mismo entusiasmo y la misma creatividad para colaborar y participar en la implementación del programa de educación sexual en el aula. Porque ellos ya estuvieron en el aula. Una de las buenas maneras para conectarse con jóvenes de los 19 departamentos es el Programa Infamilia, del Ministerio de Desarrollo Social, o en algunos casos, sobre todo en Montevideo, con Iniciativa Latinoamericana. Den por seguro que están deseosos de colaborar en la implementación de esta linda tarea con sus pares.

PARTICIPANTE: Al compañero de Tacuarembó le avisamos que, junto al Ministerio de Salud Pública, Gurises Unidos desarrolla en un programa que capacita a adultos referentes de los adolescentes del sector público y privado, salud y educación, y también adolescentes. La próxima región será Tacuarembó, Cerro Largo y Rivera y la coordinación es la Dirección Departamental de Salud de Tacuarembó.

PARTICIPANTE: En algunos lugares ya existe el espacio adolescente. Algunos de los promotores están coordinados con espacios de salud que funcionan en centros de Salud Pública, generalmente en barrios periféricos. Otros trabajan con los equipos de salud de la zona. En distintos lugares, directamente con médicos de Salud Pública. Y en otros sitios –como ellos dijeron– no encontraron las puertas abiertas. Algunos plantearon que nadie les dio un espacio para efectuar lo que saben hacer. Hay muchos gurises que ofrecieron lo que saben y lo que quieren hacer en liceos, escuelas, policlínicas y no tuvieron respuesta. En realidad, o a través del centro de salud departamental o a través del coordinador departamental, agentes de acompañamiento, adolescentes embarazadas, mediante las ONG que formaron estos chiquilines a través del Programa Infamilia, son todas vías que pueden contactarse con quienes ya están trabajando y otros que están reciclándose.

7 de Julio de 2007

Sexualidad adulta y desarrollo

Dr. Andrés Flores Colombino¹
Coordinación: Prof. Beatriz Abero



Esta charla cerrará el ciclo del desarrollo psicosexual y veremos a qué nos referimos cuando hablamos de sexualidad adulta.

Culminada la adolescencia, con la definición de identidad según Erickson hacia los 19 años—aunque es totalmente arbitraria es útil pues tenemos que tener algún criterio—, comienza la adultez joven y luego la adultez propiamente dicha. Cada una de esas etapas se instalan en edades variadas según las culturas y los individuos. Hay adolescencias prolongadas e interminables. Hay gente aquí, que podríamos decir que todavía está en la adolescencia. Piensen, mírense y se darán cuenta. Algunos tienen hijos que ya cumplieron 30 años y todavía están en sus casas, todavía no saben qué quieren, ni de dónde vienen, ni a dónde van. Así que evidentemente no llegaron a la adultez, o sea que no es una cuestión de edades, sino que éstas se toman arbitrariamente como un punto de referencia para que haya un cierto orden didáctico, o tomando en cuenta las estadísticas.

Inmediatamente después de los 19 años tenemos la llamada edad de la intimidad—que según Erickson se adquiere y que también se le llama adultez joven, entre los 20 a 25 años— y luego sigue la edad de la paternidad, que hay gente que no la ejerce, y que simplemente es la edad de la adultez propiamente dicha. En la adolescencia sólo se podía vivir un amor emoción con diferentes grados de integración. Recién en esta etapa

1. Médico psiquiatra, sexólogo, presidente de la Sociedad Uruguaya de Sexología, docente, investigador, escritor.

se vive plenamente el amor situación, se encuentran compañeros sexuales estables y se puede compartir la intimidad.

Cuando hablamos del amor emoción, acá hay unos cuantos ex alumnas y ex alumnos y saben que el amor fenomenológicamente es la emoción individual, o es la situación interindividual. O sea no se puede concebir el amor como todo el mundo piensa. El amor por emoción es una cosa y el amor como situación es otra. Al amor emoción lo vivimos todos en cualquier momento, dura a veces una hora, un día, una semana, todos somos capaces de enamorarnos en cualquier estado civil, en cualquier grado de compromiso. Esto es normal. Cuando uno pierde la capacidad de enamorarse se murió. Así que las celosas y los celosos vayan poniendo las barbas en remojo.

Y el amor situación se construye. Se construye desde la realidad, desde saber cómo es el otro con sus partes buenas y malas y aceptándolas. Para esto evidentemente se necesita una madurez emocional, un cierto grado de salud mental, de lo contrario no se puede construir el amor. Por lo tanto en la adultez joven –según Erickson– se alcanza esa etapa y se puede compartir la intimidad, aunque, mientras tanto los adolescentes muchas veces están en intimidad, pero no es compartida. La necesidad de compartir, de estar junto con, es la que se adquiere con la adultez joven.

En la adultez, dice Erickson, el ser humano debe ser potencialmente capaz de lograr el orgasmo genital mutuo, pero también está constituido de tal forma sexualmente que resista las frustraciones del caso, sin la indebida regresión, cuando así lo exijan las consideraciones de la realidad y la lealtad. Sin la indebida regresión significa que nosotros venimos con una dotación de recursos psicológicos y llegamos a la adultez después de haber sorteado una cantidad de dificultades, conflictos, pro-

blemas, que resolvemos bien o mal. Si no los resolvemos dejamos gran parte de nuestra dotación de energía, de recursos, de libido, como le quieran llamar. Y cuando llegamos a la adultez y nos enfrentamos con los problemas no podemos resolverlos porque nos faltan elementos, y entonces regresamos a donde está el fuerte de nuestra estructura, de nuestros recursos, de nuestras posibilidades. Esa es la teoría por la cual se definen fijaciones y regresiones. Es en la adultez precisamente desde donde uno regresa indebidamente y –naturalmente esto implica una patología–. No son gratuitas las regresiones sólo porque uno está en otra etapa y cuenta con otros recursos. Se puede hacer regresiones pero no indebidas. De lo contrario predomina entonces la parte genital del yo ligada a sus objetos e integrando otros núcleos infantiles, con núcleos más arcaicos persistiendo partes envidiosas y narcisistas así como vínculos persecutorios. Todo esto nos viene del psicoanálisis y quiero completar el espectro. Porque todo esto de la envidia, del narcisismo no son las concepciones populares, sino que tienen un sentido estricto dentro del contexto psicoanalítico.

Del predominio de las tendencias reparadoras, que hoy en día le llamamos resiliencia en parte, somos capaces de superar los duelos y seguir adelante, incluso enriquecidos. Y la preocupación adulta de los objetos depende del mayor o menor grado de madurez. Es decir que vamos madurando o no maduramos nunca. Porque justamente cuando no predominan las tendencias reparadoras, cuando uno permanece en las etapas del duelo se deprime, niega, es evidente que no somos realmente maduros.

Estudiamos o hablamos de fase oral, de fase anal, fálica, genital, latencia, adolescencia y después viene el período genital final, que es la etapa de la madurez posambivalente, es decir que uno no está que sí o que no a un mismo tiempo, sino que en tanto adulto

la sexualidad se afirma sobre la resolución de los conflictos pregenitales y genitales iniciales de la infancia y la adolescencia. Y predomina lo genital creando la capacidad de lograr una satisfacción sexual plena con su pareja, integrando sexualidad y afectos. Que no se confunda genitalidad con sexualidad. Hay gente que cree que genitalidad es andar con los genitales ahí, a disposición, la mujer con su vulva y su clítoris, pero la vagina no se ve. El pene sí, lo ve todo el mundo. Pero es como una especie de romance entre genitales. Creen que eso es el ejercicio de la genitalidad. Desde el punto de vista psicológico, la madurez, es precisamente poder integrar todos esos componentes fragmentados que nuestra infancia, nuestra adolescencia y sus conflictos, resueltos o no resueltos, por fin dan paso al período genital final, que es la culminación del desarrollo psicosexual. Es así que debemos entender la genitalidad. Sin embargo, a veces nos encontramos con una persona que es incapaz de amar, no ama a nadie ni a nada, o sea que no puede colocar sus componentes propios fuera de sí. Decimos, no ha alcanzado la genitalidad. Eso no quiere decir que no sepa usar sus genitales, porque posiblemente tiene relaciones sexuales y no tiene ningún problema para tener una erección, o para tener orgasmo, incluso si es una mujer. Y sin embargo son incapaces de ejercer su genitalidad, o sea son incapaces de amar, porque se quedaron en el estadio narcisista, no pueden salirse de sí mismos, por lo tanto no alcanzaron el período genital final de manera exitosa. Y tienen tantas regresiones, ya que el fuerte de su vida está realmente en el conflicto de su infancia y en el fondo cuando los padres tienen problemas, fíjense que hablamos de la edad de la paternidad. Erickson definió ocho etapas de la vida del hombre, etcétera, y desarrolló el tema central de la adolescencia con la definición de identidad, la adultez joven. Después habló de la etapa de la paternidad, que llama también la etapa de la transmisión de las patologías. O sea, los

padres no tienen más remedio, es como un destino, y por la convivencia con nuestros hijos les transmitimos nuestras patologías. Entonces como somos inmaduros como personas le transmitimos a los hijos esas modalidades. Y ellos entonces tienen, aparte de sus núcleos genéticos, toda la educación que les damos desde la convivencia. Entonces el mejor regalo –decía Ericsson– que puede hacer un adulto para evitar que la transmisión de las patologías sea tan grave, es hacerse una buena psicoterapia. O sea encarar sus propios problemas, resolverlos en lo posible, ese es el mejor regalo que puede hacer un adulto en el ejercicio de su paternidad a un hijo. Porque un día puede tener un comportamiento muy adecuado, pero cualquier día, en el devenir de los días comunes uno muestra la hilacha, muestra lo que realmente es. Uno puede ocultarse un poquito un tiempo, pero no todo el tiempo.

Entonces, ¿qué tiene que ver esto con los valores? En la sexualidad adulta, la persona es capaz de incorporar, adoptar, corregir, modificar un sistema de valores sexuales propio que le permita ser lo más libre y responsable en el ejercicio de su salud sexual. Y para ello debe construir su ciudadanía y empoderarse efectivamente. O sea, como ciudadanos tenemos poder, o no, pero hay gente que no tiene ningún poder. Hay gente que no ejerce la ciudadanía. Los valores de la sexualidad adulta, los valores y derechos que una persona adulta tiene que conquistar –y veremos solamente cuatro de ellos– son la libertad sexual, la responsabilidad sexual, la construcción de ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos sexuales en plenitud.

En Canadá, por ejemplo, ¿cuáles son los valores que consideran importantes en una educación sexual? Primero, amor a la vida, aprecio, respeto y amor al propio cuerpo, respeto por cualquier persona sean cuales sean sus características físicas y

sus orientaciones sexuales. Ayer estuve en Radio Sarandí y el tema se centró en esto, porque había gente preocupada, pero hubo 20 llamadas, de las que sólo una dijo que la homosexualidad era enfermedad, todas las demás lo asumieron de otra manera. Luego se destaca la búsqueda y aceptación de la propia identidad y de los roles que dependen de la misma, respeto a la libertad, sentido de la responsabilidad en la actividad sexual, sentido del amor en su desarrollo físico y espiritual, sentido de la importancia del placer, sentido del compartir y el compromiso mutuo en la pareja, igualdad de todas las personas independientemente de su sexo, aprecio de la riqueza y el misterio de la sexualidad, fuerza y dinámica de encuentro y unión, apertura a la interioridad que revela la profundidad de la existencia humana y gusto por el dominio de sí mismo y capacidad de elegir entre los diversos impulsos los que son compatibles con el desarrollo de la propia personalidad. Poco menos que tenemos que ser perfectos. Pero esto son los valores que se manejan para una educación sexual en Canadá.

En Suecia, y hace ya bastantes años, los valores para una educación sexual están claramente definidos. Primero, despertar el respeto por el valor inherente a la persona, lo cual implica que la misma demanda incluye la consideración hacia otras personas y asume la responsabilidad de las consecuencias de sus acciones. El tema de la responsabilidad y la libertad están siempre. Nadie será considerado únicamente como un medio para satisfacer las necesidades o intereses de otro, no ser usado. No deben comercializarse las relaciones sexuales personales. Las enfermedades venéreas, esto es viejo, y su prevención son no sólo problemas médicos, sino sociales y su transmisión es una grave falta de consideración hacia los demás. Naturalmente que si uno lo hace *ex profeso* es hasta un delito de lesiones. Toda forma de presión mental o coerción física es una violación a

la integridad de la otra persona. La intimidad personal está relacionada con el valor de la vida sexual integrado a una relación personal. Se enfatiza este valor. Es decir, no es bueno que el hombre esté solo decía Dios en el Paraíso y entonces crea a la varona, Eva. Algunos dicen que es la parte izquierda, que en realidad Adán era bisexual y que la parte femenina quedó por un lado. Pero todo eso está naturalmente en el campo de la especulación. El hecho concreto es que quien está solo bien se lame, pero es mucho mejor estar acompañado. Por eso, ahora, en el cibersexo, se han creado unos programas de inmersión plena, así se llama. Cuando viaje tu pareja te dejará una especie de robot y vos te conectarás con ella, que está en otro lado, a miles de kilómetros y a través de ese programa, esto se supone que estará completo para el año 2012. A ese robot uno se lo pone en el cuerpo y la otra parte también se lo coloca el suyo, comienzan a tocarse y es como si estuvieran juntos. Y se experimentarán todas las sensaciones, inclusive el orgasmo. Las distancias las superaremos a través de una tecnología. También se podrá ser infiel, porque uno podrá tener una colección de robots con diferentes caras. Pero el futuro aunque es muy interesante, no es nuestro tema, solo quería comentarlo.

La fidelidad es una demanda que goza de fuerte apoyo de la mayoría. Aunque parece que las estadísticas no la confirman, pero ante la pregunta ¿usted es fiel?, la mayoría contesta: sí, claro. La doble moral para hombres y mujeres es incorrecta. El tema de valor que hay que respetar requiere la no discriminación racial, por sexo, por orientaciones. Y, por último, la educación sexual debe promover un reconocimiento cada vez mayor de los derechos sexuales de los minusválidos físicos y mentales, los ancianos institucionalizados y los internados en asilos. Naturalmente que hoy en día la educación sexual es imposible sin promover los derechos sexuales en general y los

derechos humanos en particular. Eso no se puede separar, porque son obligaciones que tenemos como ciudadanos y la educación sexual no se da así, como en paracaídas, independiente de todo nuestro entorno universal.

Nuestra propuesta —como ustedes ven— es totalmente copiada y decimos nuestra, pero reitera la libertad sexual, la responsabilidad sexual. Sobre estas dos cosas hablaremos: el placer sexual como derecho y libre de culpa. La generosidad y responsabilidad procreativa. La igualdad de los sexos. El sexismo incorrecto, la concordia de géneros, el como dicen los españoles, o la equidad. El respeto a la persona no cosificada. El sentido del amor, la amistad y el vínculo. Valores sexuales propios definidos y el respeto por los valores ajenos. Relaciones familiares armónicas. La vida en pareja como opción preferencial. Respeto por la alternativa. Hay gente que quiere vivir sola. Acá estamos más allá que los suecos, si una persona quiere vivir sola y tener muchas parejas, es una alternativa. Ustedes dirán, pero cómo, eso no está bien. ¿Para quién no está bien? Si para esa persona está bien y corresponde a su sistema de valores tenemos que respetarlo, siempre que no se meta con nuestra pareja. Debemos respetar las alternativas.

La fidelidad en las relaciones de pareja: esto es una aspiración, una utopía, pero es una aspiración. En realidad lo más difícil resulta la no violencia en las relaciones sexuales y familiares. Esto está en las reglas de oro de la sexualidad. El derecho a las minorías sexuales. La homosexualidad es una variante normal de la orientación sexual. Una variante, término que inventó Freud. Qué era normal, también lo inventó Freud en el año 1935. O sea que en la primera mitad del siglo XX, no en la segunda. Y habló de la no comercialización de las actividades sexuales, si es posible gratis. Hay gente que cobra en especies, afectivamente, a través

del chantaje, pero hay cosas que no tienen que ver con el metálico. Pero nos vamos a centrar en cuatro puntos: la libertad sexual, la responsabilidad sexual, la construcción de ciudadanía y los derechos humanos.

La libertad sexual es la pasión de muchos y el temor de unos pocos, pero a nadie le es indiferente. La libertad sexual malentendida despierta suspicacias en casi todos y vale la pena esclarecer el concepto para que sea bien entendida. Inmediatamente surge una serie de reflexiones a propósito de la libertad sexual. Se trataría de libertinaje, del amor libre, entre comillas, porque Rafael Barret, que era español, paraguayo, uruguayo, decía, el amor es libre, si no no es amor. Del sexo vivido sin ninguna moral, sin ninguna restricción, sin límites, con la única norma del vale todo. Eso es lo que la gente piensa. Se asocia con la idea de la anarquía sexual, la moral de diversión para el sexo, el sexo salvaje. En suma, la libertad sexual enmarcaría en nuevos moldes el ejercicio de la sexualidad en base a una disolución caótica de las normas, a un individualismo extremo en que cada cual hace lo suyo sin importarle nada de los demás.

Para quienes temen a la libertad, según Erich Fromm, toda libertad es peligrosa y ronda temerariamente el concepto de pecado, la transgresión, el delito y el desorden. Y la libertad sexual todavía más. ¿Es que puede hablarse de libertad para un instinto animal incontrolable, irracional y primitivo? Para la sexualidad, proponen los temerosos, sólo caben cadenas, cerrojos, normas, leyes y sanciones, pues su libre expresión nos llevaría a la animalidad, la molicie y la inmoralidad. Claro que este concepto también lo sostienen quienes no comprenden el sentido de la libertad humana en general, no solamente la libertad sexual, sino toda la libertad que es muy otra cosa.

La libertad es una facultad del ser humano que no la poseen los animales. Optar a partir

de una conciencia de raíz objetiva aunque no sea universal entre diversos comportamientos del pensamiento. La libertad es, además, una capacidad, e insisto mucho, pues esto de capacidad es fundamental. Porque la responsabilidad también es una capacidad que se conquista y mantiene a lo largo de la maduración individual, que también se puede perder. Un niño posee un escaso margen de libertad, pero la posee. Un adolescente es mucho más libre que un niño, pero aún no posee toda la libertad posible. Un adulto sano en una sociedad abierta es el único plenamente libre, es decir posee la facultad de elegir, de optar plenamente. No es que los adolescentes no puedan optar, los niños sí en un montón de cosas tienen la plena libertad por suerte de elegir, los niños, los adolescentes. Cosa que muchos piensan, los niños no deben hablar. Vos no hables, vos callate, vos escuchá, eso es autoritarismo. Nosotros tenemos que promover los espacios de libertad, y para eso está la educación toda, no solamente la educación sexual.

Una vez adquirida la libertad puede perderse por falta de salud mental por ejemplo, o por medidas coercitivas del entorno que bloqueen las posibilidades de optar eliminando las opciones no convenientes a los sistemas dominantes. En suma, la libertad se limita o desaparece por factores internos y externos a la persona. Hay una libertad interior y exterior, ambas pueden estar subordinadas, pero el hombre es libre. El hombre es libre aún incluso en la cárcel o en plena dictadura. La libertad es un estado del alma.

Por tanto, libertad no es hacer lo que yo quiero o lo que me plazca. Platón establecía la diferencia entre obrar por impulso del gusto y obrar por impulso del deber. El deber inspirado en la convivencia. Mi libertad termina donde comienza la libertad del otro. La libertad tiene límites, aún cuando se haya inspirado en el ejercicio

de la raíz objetiva de guiar la opción. No basta mi conciencia subjetiva aunque no está ausente, desde luego.

La libertad también puede ser objetiva o social y subjetiva y personal. Esta última, la subjetiva, dio origen a la eliminación de la esclavitud. La libertad para los creyentes es una sumisión consciente a la voluntad divina. Para los liberales la libertad es la capacidad de desarrollarse sin más obstáculos que el respeto recíproco. Para los marxistas la libertad consiste en la eliminación de todas las trabas sociales para el despliegue de las potencialidades individuales. Pero en todas las concesiones de libertad está presente la conciencia del individuo con capacidad de optar entre varias de ellas.

¿Somos libres sexualmente? Para responder debemos ver si poseemos la capacidad de optar, si estamos informados con la verdad, y entonces la respuesta es no. No somos libres sexualmente. Porque las opciones que nos propone la sociedad en que vivimos está impregnada de errores graves, de falta de formación científica, de prejuicios milenarios, de tabúes y mitos sexuales. No todo es falso, pero no se nos provee educativamente de instrumentos para discriminar lo falso de lo verdadero en materia sexual. Esto es, no se posee la capacidad de optar en conciencia, para eso estamos haciendo estas actividades.

Si el individuo es programado, compelido, forzado a adoptar un sistema de valores sexuales único, o si no se le permite adquirir los conocimientos sexuales suficientes para crearse una conciencia madura y crítica, no goza de libertad sexual. Pero esa es la situación de una población a la que se bombardea con mensajes sexuales sobre comportamientos exóticos, confusos, venales, por vía de los medios de comunicación. Y de la antigua postura de coartar toda ocasión de expresar la sexualidad, por la ignorancia, se pasó a la postura de dejar

toda la oportunidad de hacerlo sin el amparo del conocimiento responsable. No serían más libres los jóvenes de hoy, envidia de los jóvenes de antaño, si no poseyeran la conciencia crítica y responsable para poder optar, para elegir.

Entonces ¿quién es libre? Es libre sexualmente la persona que decide abrazar por ejemplo el celibato o la abstinencia sexual de por vida cuando lo hace a conciencia y basado en sus valores. Pero no es libre sexualmente el célibe que lo es porque tiene coartadas sus posibilidades, como un enfermo, un preso, un individuo sometido a otros, como sus padres por ejemplo. Y diré algo muy duro, o como los homosexuales a quienes la única alternativa que les dejan es ser pastores o sacerdotes. Como la única alternativa, no puede ser. Eso es algo que tenemos que analizar, estudiar y entender, pero de ninguna manera lo comparto. Es libre sexualmente quien decida no mantener relaciones fuera de la pareja estable, aunque muchos lo hagan, siempre que opten en conciencia. Y no sería libre aquel que no está de acuerdo, pero complace al grupo que transgrede sus propios valores cometiendo infidelidad, ya que como todos lo hacen él también lo hace. Eso no es un acto de libertad, es un acto de sometimiento al grupo. Y el saber sexual es liberador, le permite a las personas comprender mejor sus necesidades sexuales, sus códigos de comunicación, las características sexuales diferentes de los varones y mujeres, de los niños y ancianos. También le ha permitido combatir el embarazo indeseado. En suma el saber sexual humanizó la sexualidad, la ha hecho más espiritual, más placentera, más espontánea. Por otra parte a veces nos dicen no vale recibir información. Eso no sirve para nada, lo que valen son las experiencias vivenciales. Yo creo que no, que una cosa no se puede desprender de la otra. Una cosa es opinar libremente y otra cosa es el libre macaneo. Hay talleres que son libre macaneo, simplemente porque

cada cual dice lo que se le antoja, lo que se le ocurre en ese momento. Eso no es un taller, eso es un *divertimento*.

Los opositores a la educación sexual dicen que el saber sexual con su efecto liberador aumentará aún más la problemática sexual de nuestro tiempo ya plagada de embarazos precoces, indeseados, abortos, madres solteras, divorcios por matrimonios inmaduros, parafilias o desviaciones sexuales y delitos sexuales así como enfermedades de transmisión sexual. Y ocurre exactamente a la inversa, la educación sexual, como ocurre en los países en que se aplica curricularmente, disminuirá todos estos males, porque la sexualidad se volvería más libre. Libre en el sentido de responsable, respetuosa. Tal vez no disminuirán las actividades sexuales, pero habrá de cambiar el signo que las promueva. De la irresponsabilidad y la compulsión actuales se puede pasar a la responsabilidad libre y respetuosa. No vale la pena. La verdad es que están entrecruzados los conceptos, pero la responsabilidad sexual, vamos a empezar por uno y terminamos con la libertad, pero vamos volver a ella. La responsabilidad es una obligación de responder, cuidar y garantizar por actos propios o de otras personas. Por eso la responsabilidad es personal o por hijos, o por personas a cargo. Cuando se habla de actos también se incluyen las omisiones, lo que no se hace y debiera hacerse. Y responder implica hacerse cargo, pagar las consecuencias de la acción u omisión. Responsable es quien recoge la cosecha de la siembra, el triunfo o el fracaso, el premio o el castigo, el cobro o la paga y el reconocimiento del desprecio y persecución, la ganancia o la pérdida, garantía, obligación, cumplimiento son el objeto y la tarea de la o el responsable. Y para ser responsables debemos ser capaces, poseer capacidad. Y la capacidad es la actitud que posee una persona para ejercitar los actos de la vida. En el plano civil, por ejemplo, es la facultad que se posee para

usufructuar los derechos civiles, para ser sujetos de derecho y hacerlos valer en la construcción de ciudadanía. Se debe poseer la posibilidad de ejercer los derechos, pero también de acatar y someterse a las obligaciones que marca la ley. Es decir, otorga libertad de acción pero limitada por las normas legales o sociales. Por lo tanto el ser responsable de ser libre y capaz. Para ser capaces debemos estar sanos mentalmente; el retardo mental, la psicosis, la intoxicación hacen perder, la libertad por mencionar algunos ejemplos. La capacidad de una persona, al igual que un menor de edad, una persona detenida, o internada compulsivamente en una institución, tiene grados según está establecido por la ley-. En caso de enfermedad y de privación de libertad esta última está ausente, carecen de libertad, por lo que su responsabilidad está restringida.

Para ser responsables en determinadas tareas tenemos y debemos estar capacitados, debemos saber, no bastan las buenas intenciones, el sentido común o la intuición. Es lo que pasa con los actos referidos a la sexualidad. Hay que saber, el saber sexual es indispensable para poder ejercitar la responsabilidad y nos faculta para llamarnos responsables. No es común la responsabilidad sexual. Personas muy sensatas y criteriosas en otros planos de su vida suelen ser muy irresponsables sexualmente, a veces son completamente irresponsables.

No solamente hay conocimientos, sino valores individuales y colectivos consecuentemente sin los cuales se cae en la inmoralidad y la anomia. La libertad, la capacidad de optar en materia de actividad sexual también depende del saber y la moral. El ignorante sexual no es libre sexualmente y tampoco es responsable; por eso la educación sexual proveyendo saberes y valores sexuales libera y responsabiliza. El saber sexual aumenta la capacidad y por ende responsabiliza. La responsabilidad

procreativa, la responsabilidad sexual en materia de ETS también pone en juego la vida; ya no sólo el placer y la salud y el saber sexual pasa a ser nuevamente la base de la responsabilidad sexual, e incluso de la libertad sexual.

La responsabilidad en el plano erótico no compromete la vida, pero sí la calidad de vida. Cumplir con la regla de oro de la no violencia en las actividades sexuales obliga a no violar, no abusar sexualmente de las o los menores, de las o los discapacitados, o de las o los desvalidos. Ahora, la responsabilidad no es solamente del varón como se pensaba antes.

Vamos a terminar con la construcción de la ciudadanía. La educación sexual es un magnífico instrumento para construir la ciudadanía de menores y adultos. Como decía el Dr. Emilio García Méndez, los derechos consagrados en la Revolución Francesa son los del hombre y del ciudadano. Hombres somos todos decía, en lo universal, no en el género, y ciudadanos muchos menos. ¿Por qué? ¿Por qué hay pocas ciudadanas y pocos ciudadanos? La ciudadanía ya no es sólo un status jurídico y político que permite al sujeto que ejerza derechos como votar, trabajar y adquirir obligaciones, etcétera, sino que le confiere igualdad frente a la ley y la facultad del principio democrático de soberanía popular. Con la globalización el Estado pasó a ser el mundo y la identidad nacional pasa a ser una categoría internacional y supranacional multilingüística y transterritorial. O sea que estamos sobrenadando la chacrita y aún el paisito. Aún más, el mundo es multicultural y multiétnico en el mismo territorio. En un mismo territorio es múltiple, antes era homogéneo, incluso los territorios establecían límites. La igualdad de todos frente a la ley se complementa con la consagración del derecho a ser diferentes, como un acto supremo de libertad, hecho que nos llena de orgullo cuando cultivamos la pluralidad

en la libertad. Pero aún se reclama el derecho a la singularidad más que diferente la comunidad. Está en juego el sentido de la solidaridad y la integración al mundo.

La realidad, en general, modificó los paradigmas de la vinculación de los hombres entre sí con las autoridades, y cambió el concepto de ciudadanía. Hay personas que viven en sistemas que lo excluyen por sus ideas, raza, religión o clase o, incluso, por su falta de cultura y conocimientos, de la existencia de servicios comunitarios. Hay gente excluida que incluso ignora que lo está, ignora que está excluida. El tema de la exclusión es uno de los grandes temas. Y la educación justamente construye la ciudadanía, cuando una persona carece de formación e información para el libre ejercicio de sus derechos y obligaciones. Cuando el poder político oprime a los ciudadanos y sólo les permite ejercer derechos que favorezcan los intereses unilaterales de las personas y grupos que componen ese poder, la ciudadanía de esa población está coartada, limitada, recortada y puede ser prácticamente nula. Los propios valores de libertad, responsabilidad, igualdad y justicia carecen de sentido para los marginados y excluidos, pues estos no tienen medios para servirse de los bienes comunitarios. Puede haber Estados cuyos miembros en gran parte no ejercen realmente la ciudadanía. De hecho pasa en los estados totalitarios y en los bolsones de miseria y marginalidad de cualquier país o región, aun los que se adscriben a la democracia. Cualquier país del primer mundo tiene excluidos, allí donde las estadísticas le favorecen en todo, hay gente que no ejerce la ciudadanía. Por ejemplo los seres humanos desprotegidos como lo fueron inicialmente las mujeres, lograron grandes avances en la construcción de su ciudadanía y eso se dio en llamar empoderamiento. Y la educación sexual ayuda al empoderamiento de todas y de todos. En los países del primer mundo se propuso crear escuelas de ciudadanía para que la

educación sea el instrumento que dé a la sociedad futura una ciudadanía que abarque todas las dimensiones que ha adquirido. Es decir, aprender a asumir el poder o empoderarse sin ser reprimido o excluido. Esto implica un compromiso ético que colinde con el autoritarismo, la insolidaridad, el dogmatismo y el fanatismo.

Hubo un sector religioso en España que se opuso a la ley que establecía crear escuelas de ciudadanía. ¿Por qué? Porque proponía nada menos que la participación ciudadana, el desarrollo de la solidaridad, la responsabilidad permitiendo que cada uno se apropiara de los saberes y aptitudes necesarios para insertarse en la sociedad según las características que su singularidad se lo permitía. Ello implica toda la transformación social y de compromiso con la libertad de todos. Y esto había gente que no lo podía concebir. La represión sexual no es tanto dar palos, la represión sexual es mantener todo como está. Es desear que no cambie nada. Y es un tema en que hay que seguir trabajando más.

Alcanzada la adultez la persona ha construido su identidad sexual, su orientación sexual, su comportamiento sexual con habilidades sociales y habilidades sexuales acordes a sus conocimientos y valores. Las habilidades sociales ya la gente más o menos las sabe. Anoche estuve practicando, era viernes de noche, quienes tenían habilidades sociales se divirtieron bastante y también los que tenían habilidades sexuales ya que se divirtieron más. Pero no todo el mundo tiene habilidades sexuales y hay que adquirirlas, ya que se adquieren, uno no nace con ellas que son acordes a sus conocimientos y valores. El proceso es dinámico, hasta un taller o seminario pueden contribuir a modificar la sexualidad de la persona adulta adecuándola a cada etapa de su vida, paternidad, madurez, adultez mayor. Y para la construcción de la ciudadanía y los derechos humanos, la sexualidad

adulta es el objeto principal de la educación sexual, todo lo que aprendamos o suframos en la niñez y la adolescencia terminamos aplicándolo en la adultez, y la sexualidad adulta debe estar en pleno ejercicio de los derechos humanos sexuales.

¿Cuáles son estos derechos? Porque no hay salud sexual sin vigencia de los derechos sexuales. La salud sexual se observa en las expresiones libres y responsables, expresión de las capacidades sexuales que propician un bienestar personal y social armonioso, ejerciendo de esta manera la vida individual y social. No es la mera ausencia de disfunción. Para que la salud sexual se alcance es necesario que los derechos sexuales de las personas se reconozcan y se garanticen.

El derecho a la autonomía sexual, integridad sexual y seguridad sexual del cuerpo. Este es el punto que fue aprobado en Valencia en 1997, más tarde en Hong-Kong en 1999 y después en 2001 en Ginebra y fue adoptado por la OPS y la Asociación Mundial de Sexología. El derecho a la privacidad sexual, a la equidad sexual. El derecho al placer sexual incluyendo el autoerotismo, fue incluido por el presidente de la Asociación Mundial de Sexología. El derecho a la expresión sexual emocional. El derecho a la libre asociación sexual. Casarse o no. Divorciarse. Ejercer otro tipo de asociaciones sexuales. El derecho a hacer opciones reproductivas libres y responsables. Tener niños o no, el número y el tiempo de cada uno, y un poco en esto se basa el proyecto de ley que en este momento se está tratando en el Parlamento. El derecho a la información basada en conocimientos científicos, que es en lo que se insiste mucho en este seminario-taller. El derecho a la educación sexual comprensiva. Este es un proceso que dura toda la vida, desde el nacimiento, y debería involucrar a todas las instituciones sociales. Naturalmente que hay también educación no formal.

Estas son las características de una sociedad sexualmente sana. Compromiso político –por ahí se empieza–, políticas explícitas, legislación, buena educación, infraestructura suficiente, investigación, vigilancia adecuada, cultura. Hay que crear una cultura de la educación sexual.

Termino diciéndoles esto, hubo una guerra entre dos países centroamericanos y se odiaron, más o menos como el tema de las papeleras que va creciendo y creciendo y al final dos pueblos hermanos terminan odiándose. Y no podía construirse la paz. Entonces hubo un representante de Naciones Unidas que propuso la creación de una instancia de reflexión para construir la cultura de la paz. Y a partir de ese momento han tenido que adoptar este modelo, y crear una cultura de la salud sexual, que debe ser el objetivo de este programa.

La cultura está inserta, aparece espontáneamente, sin darnos cuenta, porque formamos parte de ella. Es una cultura de la salud sexual que abarca a toda la población. La propia población empoderada y en el ejercicio de su ciudadanía, de su libertad y su responsabilidad son los cuatro temas que construyen y crean una cultura de la salud sexual.

Dra. STELLA CERRUTI: Para quienes no escucharon la radio, el informativo hoy de mañana transmitió una declaración de los obispos uruguayos pidiéndole al gobierno la no aprobación de la ley de salud sexual y reproductiva. Sabemos que esta temática, en una sociedad democrática, plural, con muchas cosmovisiones, es siempre contradictoria. No hay verdades absolutas, cada uno tiene las propias, pero un estado democrático debe realmente debatir en profundidad, con sinceridad, poniendo lo mejor de sí y creo que tal vez estos elementos sirvan para un buen análisis de las posibilidades de apoyar o no esta ley; hoy tuvimos varios elementos.

Unas pocas palabras antes de la presentación de este pequeño cortometraje documental, que hemos obtenido gracias a la gentileza de Canal 5. Nosotros somos conscientes que no es el momento de hacer un gran discurso, pero hemos pasado juntos una cantidad de días y tal vez no quisimos hacer un análisis detallado del programa, sino que preferimos se fuera viviendo. Tal vez para romper esa imagen de que trabajar en educación sexual es hacer un curso de anatomía, fisiología, biología o sexología, nosotros empezamos por el ámbito educativo, por lo que significa la educación en la construcción de ciudadanía, lo que es la profesionalización de los docentes. Después aportamos nuestro proyecto. Muchos de los elementos que trabajó el Dr. Flores Colombino tienen que ver con esta construcción y esta propuesta. Después tratamos de abordar las realidades de la vida cotidiana de ustedes como docentes en el ámbito institucional, en el ámbito áulico, para poder representarlas. Aportamos además a lo que podía ser la construcción de un saber desde espacios de confluencias conceptuales, desde lugares muy distintos, hablamos de los medios de comunicación, hablamos de la historia. También se habló de lo que era la sexualidad en la exposición de Marcelo Viñar; en fin, tratamos de ir desde lo macro hacia adentro. Hablamos de la sexualidad y de la sexuación en la infancia, ayer vimos la adolescencia. Somos conscientes de que no hemos hablado lo suficiente y que no hemos profundizado tanto en el tema de la sexualidad, de lo que significan las manifestaciones, las expresiones de la conducta sexual ya sea en la infancia, en la adolescencia, en la edad adulta. No hemos podido profundizar en los aspectos de esta construcción de nuestra propia identidad sexual. Y en este momento pensamos que es oportuno ofrecer este pequeño documental, basado en una situación de la vida real, de una persona transexual, su drama ante las posibilidades o no de una intervención que asegurara su cambio, la reasignación

de su sexo, el cambio de sexo para poder realmente estar acorde con su identidad sexual, con esta envoltura corporal, este cuerpo que nos identifica, que nos permite expresarnos, que nos posibilita ser nosotros y también ir al encuentro con los demás. Habíamos pensado que en la mañana de hoy íbamos a trabajar un poco el tema de la identidad sexual, los distintos componentes y este tema de la transexualidad iba a ser un poco el colofón. De todas formas esto fue cambiado por el aporte muy rico de Flores Colombino en lo que significa valores, derechos, salud sexual. Porque si hace una lectura algún psicoanalista nos va a decir: mucha educación sexual, pero dónde está el ámbito de la sexualidad, dónde está la plenitud. No se puede ser saludable si no se es pleno. La educación debería apuntar

Para que la salud sexual se alcance es necesario que los derechos sexuales de las personas sean reconocidos y que a su vez se garanticen

a la plenitud y a esta conjunción de dimensiones que tienen que ver con el erotismo, el placer, la poesía, la ética, los vínculos. Y recordar además que vamos a trabajar en el tema de salud sexual y reproductiva, algo que nos planteamos mucho como educadores. La educación sexual no empieza con el nacimiento, debiera empezar como expresión de la gestación de un nuevo ser humano entre dos personas que libre, conscientemente, con responsabilidad compartida, con formación y con acceso a servicios de salud deciden, comprometidamente, dar vida a un nuevo ser humano con el que van a adquirir un compromiso no sólo de gestarlo y tener un parto, sino de construir y sostener a esa débil criatura humana, como decía Maren Ulriksen, que nace tan desvalida, tan llena de posibilidades y tan lleno de necesidades también.

La familia y sus transformaciones, desafíos para el sistema educativo



**Dras. Clara Fassler¹,
Wanda Cabella² y Gianella Peroni³**
Coordinación: Prof. Beatriz Abero

Dra. CLARA FASSLER: Las temáticas de sexualidad, género y familia han sido poco visibles socialmente y afortunadamente empiezan ahora a tener un espacio dentro de la reflexión y del quehacer de todos aquellos que trabajamos con personas.

Rápidamente les contaré qué es la Red Género y Familia, quiénes nos acompañan: la Dra. Wanda Cabella y la Dra. Gianella Peroni, son o han sido miembros de esta Red. La Red es una asociación de la sociedad civil sin fines de lucro, que se preocupa desde 13 años por los cambios experimentados por las familias y sus consecuencias sobre las personas y la sociedad. La reproducción de la inequidad entre géneros y generaciones por la invisibilidad y la naturalización de estos problemas, a nivel social y político y por la insuficiencia de acciones colectivas tendentes a superar estos problemas. Estos son los elementos básicos que guiaron nuestro quehacer a lo largo del tiempo. Hoy sentimos que estas preocupaciones, que parecían de viejas locas, tenían un sentido dado que muchos están reflexionando sobre este tema.

Frente a estas transformaciones, a esta inequidad a esta dificultad de visibilización de cosas que están en la cotidianidad, ¿qué queremos como Red? Queremos que de manera sistemática se incluyan las perspectivas de género y familia en las políticas públicas. Se reconozcan e incluyan la diversidad de arreglos familiares en su formula-

1. Médica, psiquiatra, terapeuta de familia, coordinadora de la Red Género y Familia.

2. Demógrafa e investigadora del Programa de Población de la Facultad de Ciencias Sociales Udelar.

3. Psiquiatra de niños y adolescentes, terapeuta familiar sistémica.

ción e implementación y se modifiquen las prácticas institucionales a fin de promover la equidad entre géneros y generaciones. Ustedes integran el sistema educativo y estamos en un momento de transformaciones muy significativas en el país en varios ámbitos, reforma tributaria, reforma educativa, reforma de salud, etcétera. Estamos en un momento muy fermental, cada uno de nosotros puede hacerse y debe hacerse responsable por aquellas cosas en las que hay que introducir como cambios. Parte de estos cambios tienen que ver con la inclusión de estas perspectivas. La dra. Cabella hablará sobre las transformaciones de la familia desde un punto de vista demográfico. La Dra. Gianella Peroni trabajará sobre las transformaciones intergeneracionales y yo sobre las transformaciones de género.

Dra. WANDA CABELLA: Haré una panorámica de los cambios en la familia en los últimos años.

En primer lugar, una breve referencia a la característica de los cambios en las familias en el mundo occidental. En segundo lugar, me centraré en cuáles fueron estos cambios en Uruguay en términos demográficos. Mi perspectiva y mi trabajo son particularmente demográficos, conjugan algunos elementos sociológicos o económicos. Finalmente, terminaré con algunas preguntas.

Los cambios en la familia en el mundo occidental fueron el nudo más importante de transformaciones en los últimos 30 o 40 años. Tal ha sido el nivel y las características de esos cambios que se creó un nuevo concepto de la magnitud de lo que se conoce como la primera transición demográfica que fue un cambio poblacional global. La segunda transición demográfica que se centra en los cambios familiares es el principal eje, tiene también dimensiones globales y al igual que la primera transición demográfica tiene las particularidades de los contextos en los que ocurre.

¿Qué se entiende por la segunda transición demográfica? En términos empíricos, a partir de la década de 1960 en los países europeos y un poquito más tarde en Estados Unidos todos los indicadores del cambio familiar comenzaron a mostrar signos de transformación importantes en nivel y sobre todo fueron muy sorprendentes. La cantidad de matrimonios empezó a descender mucho, aumentó significativamente la unión libre y la fecundidad descendió a niveles antes nunca vistos. El divorcio aumentó muchísimo. Las estructuras familiares cambiaron. Llegó a su máximo en los países industrializados, más o menos ya para fin de siglo. La principal consecuencia de estos cambios es que se pasó de un modelo más o menos fijo de transiciones familiares que era casarse, tener hijos, permanecer en una misma pareja, a que los episodios conyugales empiezan como a multiplicarse. Hay mucha más flexibilidad y está menos normatizada la forma de vivir en familia. Las personas entran en una familia, se divorcian, tienen hijos o eventualmente no, se divorcian, vuelven a tener otra pareja, vuelven a tener hijos, o no, y eso va haciendo que las complejidades, tanto en el curso de sus vidas, como en sus trayectorias, como en las estructuras familiares.

Por otro lado se generan más transiciones en la vida, lo que está relacionado con tendencias demográficas que uno lo podría considerarlas como de telón de fondo. Aumentó mucho la esperanza de vida en ese período y eso generó más tiempo para recomenzar una vida conyugal. El matrimonio antes era para toda la vida, en un período en que las personas no se casaban tan temprano y morían jóvenes, entonces era quizá un mandato más fácil de sobrellevar, que cuando la esperanza de vida aumenta 20 o 30 años. Por otro lado otra de las características importantes son los cambios en el calendario en la entrada a la primera unión y en la maternidad. En general lo que ocurre en estos países es que aumenta

muchísimo la edad en que las personas empiezan a vivir en pareja y comienzan a tener hijos. Por supuesto se relaciona con que la permanencia en el sistema educativo, que cada vez es más importante, así como también la salida del hogar de origen es más tardía. En términos generales esto permite adecuarse a un mercado que exige cada vez mayor capital educativo para tener buenos desempeños en el mercado laboral.

¿Cuáles son las explicaciones? Son varias y hay discusiones. Listé las más importantes y las que tuvieron mayor la relevancia para la mujer en este nuevo cambio familiar. En general se considera, de una forma estilizada, que la expansión de la economía de servicios permitió la incorporación de mano de obra femenina y ellos a su vez necesitaron aumentar su capital educativo para competir en el mercado de trabajo. ¿Qué implicó esto en términos de sus transiciones familiares? Las uniones se rezagaron justamente porque las mujeres tendieron a estar más en el sistema educativo. El matrimonio dejó de ser un eje central en la estructuración de sus vidas porque el trabajo pasó a competir con el matrimonio como forma de obtener una identidad social, una posición en la estructura social. En consecuencia las mujeres se vuelven menos dependientes del matrimonio y eso aumenta la cohabitación y el divorcio. Las mujeres tienen más capacidad económica para salirse de uniones que son insatisfactorias, y por otro lado, también puede pensarse que tienen mayor circulación social ya que trabajan como para elegir posibles nuevos candidatos.

Las explicaciones culturales enfatizan sobre todo la revolución sexual, toda la impronta que dejó el año 1968 en términos de la liberalidad sexual. También la beatificación sexual comienza a verse como un elemento indispensable de las uniones, ya no es el imperativo institucional, es decir pierde importancia en la solidez del vínculo

el hecho de que la institución contiene la pareja. Son las propias personas las que empiezan a evaluar en qué medida la relación es satisfactoria o no. También ahí tiene que ver que las mujeres en la medida que son sujetos sociales, o ciudadanas en un término más amplio de lo que eran, tienen mayor capacidad de negociación. Eso eventualmente genera más conflictos porque hay dos personas que están definiendo cuál debe ser la calidad de la relación y tienen más poder.

En relación a esto mismo existe un mayor énfasis en la autorrealización de las personas, esto tiene que ver con el aumento del individualismo y en la calidad de las relaciones conyugales. Y eso lleva a que todas las formas de estar en pareja se desregulen. La institución ya no marca cuáles deben ser los roles de cada uno. Eso es como las ideas básicas de la segunda transición. Ahora mostraré qué pasó en Uruguay.

Por supuesto que estos cambios, que además están relacionados, en general en Europa y en Estados Unidos con el pasaje de las sociedades posmateriales no ocurren de la misma manera en nuestros países. En Uruguay, al igual que lo que ocurrió con la primera transición demográfica, tiene esa capacidad, que falta investigar todavía, de absorber los cambios que ocurren en el mundo, rápida y silenciosamente, como dijo Carlos Filgueira en *Las revoluciones ocultas en Uruguay y los cambios en la familia*. En cuanto a las tendencias que ocurrieron en indicadores familiares entre los años 1985 y 2004 existen datos que son como una especie de foto bastante ilustrativa de cómo efectivamente la segunda transición demográfica ocurrió en el país. Falta mucha investigación para saber cuáles son las características de este proceso en Uruguay. Puede verse un descenso gigantesco de la tasa de nupcialidad, que pasa a la mitad en todo el período, a la vez que aumentan los nacimientos extra matrimoniales, que a esta

altura están alrededor del 60%. De todos los nacimientos que ocurren en Uruguay el 60% son fuera del matrimonio. El divorcio también tiene un aumento gigantesco. Este indicador coyuntural de divorcialidad marca que para 2003 algo más del 30%-35% de los matrimonios que se constituyen en ese año terminarán en divorcio. Uruguay es de los países que tiene el nivel de divorcio más importante en toda América Latina y se acerca bastante a lo que está ocurriendo en los países europeos. Por otro lado, la tasa global de fecundidad o sea la cantidad de hijos por mujer, muestra que en los últimos años hubo un descenso muy importante. El país ya franqueó lo que se llama el umbral de reemplazos en la cantidad de hijos necesarios para que la población se reponga.

Ahora puntualizaré cómo hay dos procesos que se cruzan, desciende la tasa de nupcialidad en el sentido de que hay menos matrimonios, pero eso no significa que la gente no elija vivir en pareja, simplemente aumentan las formas no legales, las uniones consensuales, las uniones libres, en consonancia con el descenso de la nupcialidad. Les quería mostrar, sobre todo, cómo este proceso tiene mucha importancia entre los sectores más jóvenes. Entre los 15 y los 19 años el 77% de las uniones, casi el 80%, ocurre fuera del matrimonio legal, eso es en 2004; en 1991, poco menos de 13 o 14 años antes, eran solo 25%. O sea, hubo cambios espectaculares, es muy difícil encontrar otro período en la historia de Uruguay en que los cambios en la familia hayan tenido la magnitud de hoy. Por otro lado también se ve que a medida que pasa la edad disminuyen y es muy probable que eso implique que muchos de ellos después de un período de convivencia terminan casándose.

Otro aspecto importante mostrarles es que mientras en 1991 las proporciones eran más importantes entre los sectores, esto está graficado por años de educación, que tenían menos de 8 años de educación, casi

inexistentes entre las personas que habían acabado, o que habían iniciado estudios terciarios, 10 o 12 años después hay como una convergencia en todos los sectores educativos a preferir las uniones consensuales como forma de entrada a la vida conyugal. Este es de los pocos cambios que uno puede decir, el país, o las generaciones nuevas se acercaron. La unión consensual dejó de tener el nivel estigmático que tenía y trasvasó todas las fronteras sociales. Por otro lado, esto es una aproximación a la edad, a la unión que es otro de los indicadores importantes en términos de formación de uniones. Una cosa es que los comportamientos se generalicen y otra es que esos comportamientos tengan lugar a edades diferentes, en ciclos vitales diferentes de acuerdo a los estratos sociales, en este caso, medidos solamente por su educación. Entonces lo que se observa es la proporción de solteras a los 25-29 que es la edad central a la entrada de uniones. Y se muestra claramente cómo las mujeres que tenían entre 0 y 8 años de educación tienen escasísimos cambios entre 1991 y 1994, prácticamente la misma proporción, son solteras y por supuesto es mucho menos que en los otros casos. El inverso de eso es que el 80% están en pareja. Mirando el año 1991 puede verse que las que tienen 13 años y más, poco menos del 60%, recién entró en pareja. Estos son indicadores de transición a la adultez y están mostrando que las transiciones se rezagan en función de la educación. Otro de los indicadores muestra que la adquisición de capital educativo se importante en algunos sectores y en otros o no es importante, o no consiguen o no tienen incentivos para seguir acumulando. De las cosas que más me impactan, y ahí antes hablábamos de convergencia en términos de tipo de unión, y acá lo que hay es una divergencia importante en la entrada de la unión de acuerdo al tipo de educación. No hay prácticamente cambios entre las mujeres que tienen entre 0 y 8 años de educación, sería más o menos como terminar 2º de liceo supongo.

Lo que más me interesa señalarles es que esta línea que corresponde a las mujeres que alcanzaron hasta secundaria incompleta, está prácticamente inmóvil en el segundo año que estamos analizando, mientras que las que más estudiaron tienden cada vez a tener hijos más tarde. Fíjense que acá la cúspide estaba en 25-29 años, y la transición a la maternidad está ahora hacia los 30-34 años.

¿Qué está ocurriendo? Hay cambios en la familia y se están generalizando tipos de relaciones de pareja y de formas de convivencia, pero eso no tiene impactos en los calendarios. Y los calendarios de la transición a la adultez son fundamentales para los desempeños futuros de las propias personas que estamos considerando y de sus hijos. Cuanto antes salgan del sistema educativo peores empleos van a tener y por supuesto que cada vez es más importante —eso está visto mucho por los economistas— que los retornos económicos a la educación crecen muchísimo, cuanto más uno estudia logra mejores ingresos. Eso repercute, por supuesto, en el bienestar de las propias personas, hombres y mujeres, y en el bienestar de sus propios hijos.

Otro de los temas que me interesa marcar es que también los niños nacen en contextos familiares diferentes. Pero, ¿qué es lo que pasó?, disminuyó mucho la proporción de niños que nacen de madres casadas, acá son casi 20 puntos porcentuales y la tendencia que compensa es que aumentan mucho los niños que nacen de la unión libre. Sin embargo miren, la proporción de niños que nacen de madres solteras se mantiene constante. O sea que el total de niños que nace de una unión por complementos se mantendrá igual. Entonces me parece que ese es un mensaje importante: decir que la cohabitación o las uniones libres no implican soledad de la madre, o falta de una pareja estable, simplemente son formas nuevas, culturalmente valoradas, que implican que

los contextos de crianza probablemente se mantengan con los dos padres, pero en un estatus legal y cultural diferente.

Relataré cuáles han sido las consecuencias de todos estos cambios en términos de las estructuras de hogares. En el caso de las unipersonales lo que más impacta ahí es el envejecimiento, ya que están particularmente conformados por personas mayores de 60, 65 años, y sobre todo mujeres porque hay una sobremortalidad masculina, son en su mayoría viudas. Las parejas solas se mantienen. Y lo que sí me interesa mostrar es que este tipo de hogar, que es el arquetipo, el modelo al que se recurre sistemáticamente en los avisos televisivos, en los libros, en todas las referencias cotidianas, constituye un tercio de los hogares. Y que además viene descendiendo en función de los cambios que estuvimos hablando y particularmente en función del divorcio. Los hogares monoparentales tienen un crecimiento importante. Consideren que las estructuras familiares son justamente estructuras, no se ven cambios gigantescos en una década. O sea que el 3% es un cambio significativo.

Otro aspecto, que también es importante desmitificar, es el tema de la monoparentalidad asociada a la pobreza. En general en Uruguay y en muchas partes se habla de que los hogares monoparentales son hogares que están peor que el resto, sin embargo la incidencia de la monoparentalidad, la incidencia de la pobreza en esos hogares, es menor que la incidencia en los hogares extendidos que son aquellos que incluyen más de dos generaciones u otros parientes y menor incluso que las parejas nucleares típicas padres e hijos.

Por otro lado, me interesa destacar que si uno mira cómo son las familias de los pobres y las de los no pobres, se observa que la monoparentalidad no es una característica de las familias pobres. Hay una

importante representación entre los pobres de las familias conformadas por pareja e hijo. Eso por supuesto también tiene que ver con la conformación de familias que permitan sobrellevar economías de escala son las que están en peores condiciones. Y esas familias probablemente alberguen sí a niños, mujeres solas con niños, y creo que es uno de los aspectos importantes a tener en cuenta.

Para terminar con esta parte, me importa mostrarles cómo los contextos de socialización de los niños en términos de las estructuras en las que viven, no son ese estilo monolítico que se pretende transmitir por diversas vías. Lo demuestran en función de las edades. En este caso biparental significa que el niño vive con su padre y su madre biológica. Reconstituido significa que el padre o la madre volvieron a conformar una pareja y monoparental es que el niño está ya sea con su madre o con su padre que no tiene un cónyuge en el hogar. De más está decir que en general el 90% de los niños cuando hay una separación se queda con sus madres. Entonces en el total fíjense que del 100% de los niños de 0 a 19 años cerca del 30%, poco menos de un 30% no está en un hogar conformado por un núcleo que incluye padre y madre biológicos. Esas proporciones aumentan a medida que los niños crecen porque van ocurriendo transiciones en la vida de los padres, separaciones, recomposiciones. Me parece importante destacar que frente a los discursos de crisis de la familia, de que los niños no viven con sus padres, sigue siendo el 70% de las personas entre 0 y 19 que están con sus dos progenitores. Pero no es un porcentaje menor que el 30%, es decir uno de cada tres esté en un tipo de familia que no se corresponde con el estereotipo, que además es valorado como la mejor forma de vivir en familia.

Los cambios, ¿son buenos o son malos?, ¿para las familias, para los niños, para

las mujeres, para los hombres? Van a ser buenos y van a ser malos, o sea en términos de libertad personal, sobre todo para las mujeres, probablemente sean buenos. En términos de los recursos económicos que cuentan las familias, probablemente no sean tan buenos porque la pérdida de economías de escala, el mantenimiento de más de un hogar implica problemas. Por ejemplo una investigación que hicimos, en base a una encuesta, demuestra la muy alta la proporción de padres que no pasan la pensión alimenticia una vez que se separan. Entonces esa es una consecuencia mala de la mayor proporción de parejas separadas. Lo que sí me parece importante recalcar es que estos cambios no son reversibles. No sabemos si en 50 años va a haber una ideología de familia que recupere los valores de la década de 1950. No podemos prever. Si estamos pensando en elaborar políticas y en pensar en las familias, en el hoy, creo que hay que aceptar que las familias ahora son así y que probablemente no sean ni mejores, ni peores. Otro aspecto que es importante recalcar es que en general cuando se valoran los cambios en las familias, se toma en cuenta un modelo fijo que es el modelo de los años 1950 que fue en el mundo, incluso en Uruguay, lo que se consideró la familia de oro, la época de oro de la familia en la posguerra. Las madres en el hogar cuidando a los niños, los padres trabajando y a pleno empleo. Ese modelo que se considera casi como inmanente duró poco más de 20 o 30 años. Y esa idea de que la familia empezó a cambiar solo a partir de 1950 es una idea ahistórica. La familia es una institución que está inserta en un contexto histórico y que va a cambiar en función de los cambios sociales, económicos, culturales que se estén produciendo. Entonces pedirle a la familia que se mantenga igual, como un reducto intocable, en una sociedad que cambia, es –por lo menos– además de un poco ingenua, demasiado exigente. Creo que para elaborar políticas y para educar en términos de qué es la familia hoy, una clave es pen-

sar que la familia es una institución que se transforma en función de contextos.

También hay debates importantes; hay dos bibliotecas sobre si un tipo de familia es mejor o no. Para darles una idea de la importancia que esto tiene, en Estados Unidos hay leyes por las cuales se fomentan tipos de programas y de programas educativos que promuevan las familias saludables, que sean familias casadas legalmente, que no se divorcien.

Para finalizar les cuento que como no conozco nada de educación me guío por las cosas que me pasan a mí. Tengo una hija de 4 años que asiste a un jardín privado, así que todavía no está demasiado sujeta a que le manden deberes, o ver libros para que pueda ir evaluando qué es lo que se está transmitiendo. Pero me pregunto, ¿los textos escolares dan cabida y le dan vida, más que cabida, a la coexistencia de distintas formas de familia en la sociedad uruguaya? ¿Sugieren la existencia de formas más patológicas o desviadas de la norma que las otras? Supongo que ahí se precisa también algún tipo de análisis semiótico, y de la imagen, y de entender cómo uno puede superar sus propios prejuicios para pasarles a los niños una idea, primero que los normalice, que los haga sentir que son parte de un sistema que está conformado por distintas familias. Después en general creo que está bastante claro y hay mucha conciencia, de que se debe transmitir un rol diferente de la mujer y que los textos escolares, por lo menos hasta los que me acuerdo, estaban muy estereotipados respecto a cuales eran las funciones y las capacidades de las mujeres. No sé ahora que está pasando en términos de incluir a los varones. Y si uno piensa en que lo debería tratar es de promover un contrato doméstico diferente, en el cual los varones estuvieran más incluidos. Está todo muy centrado en romper un esquema que estaba vivo o que estaba muy consolidado respecto

a las mujeres, y de repente hay poco trabajo en términos de cómo incluir a los varones y cómo darles el lugar de cuidadores, que tengan esa función afectiva y de cuidado cotidiano que deberían tener. Y que eso además va a redundar probablemente en otros aspectos importantes, y cuanto más involucrados estén los varones en la crianza de los niños, más fácil será que una vez que se rompa el núcleo conyugal esos varones no dependan de la relación con la mujer y puedan tener vínculos directos con sus niños y sentirse responsables económica y afectivamente por ellos.

Por otro lado, a veces me quedo pensando, ¿cuánto se adecuan las cosas prácticas de la escuela y del liceo en términos de las familias, de los niños que viven en dos casas? Cuando se les pregunta, donde viven, ¿tienen en cuenta que el niño puede vivir la mitad del tiempo en una casa y la mitad del tiempo en otra? ¿Tienen en cuenta que sería importante que las comunicaciones le lleguen tanto a la madre que es probablemente la que está con el niño la mayor parte del tiempo, como al padre?

Dra. GIANELLA PERONI: Compartiré reflexiones en torno a los cambios entre las generaciones, o sea los cambios en la estructura familiar que conciernen a las relaciones intergeneracionales. Es necesario partir de una breve introducción en relación a lo que pueden ser los cambios desde el punto de vista demográfico, una lectura y un aspecto, por cierto muy importante en las familias, pero también tenemos que atender la diversidad y la multiplicidad de esos cambios en relación a si podemos mirar la realidad, o el sistema familiar en sus diversas estructuras, en su estructura, en sus diversos aspectos. Y así tenemos por ejemplo, que una de las variables, o de los aspectos que cambió es la composición o estructura familiar. Las funciones de la familia por lo tanto también fueran cambiando en función de esa estructura,

de los cambios de la composición, pero también en relación a los cambios de la sociedad y a todos los cambios que se han dado en las últimas décadas. Las relaciones entre sus miembros, y en eso nos vamos a detener. Quería también señalar cómo han ido cambiando en lo que podría ser macro sistémico, los valores en la sociedad. Y el grado de relacionamiento entre lo público y lo privado, o la articulación entre individuo y sociedad, ya que la familia es la intersección, o la transición que permite articular las dos cosas.

Una de las cosas que cambió es el tipo de familia tradicional o patriarcal, varió la estructura, en donde uno de los dos cónyuges, el hombre, era el único proveedor. Se pasa ahora a una estructura donde los dos cónyuges pueden ser proveedores y a veces es únicamente la mujer. Y esto sucede sin modificación en la cultura que legitime ese cambio de roles. Este cambio en la composición puede también ser un cambio en la estructura interna, o sea de relacionamiento, puede haber un cambio, con la misma composición familiar, en las relaciones familiares pero esto no está del todo legitimado y se expresa en que no tiene la misma legitimación los distintos tipos de familia y tampoco tienen la misma legitimación las diferentes relaciones que se dan en ella. Después los cambios en los patrones de constitución, disolución y reconstitución familiar dieron como resultado el aumento de los hogares monoparentales, hijos que no viven con sus padres biológicos, así como parejas unidas de hecho.

Como cambio fundamental de la separación entre la sexualidad y la procreación, la llamada revolución sexual, ha implicado cambios en relación a cómo se es madre, la tasa o la expansión de la maternidad soltera y una diversidad de formas de expresión de la sexualidad. Son todos señalamientos para reflexionar cómo estas variables influyen en los cambios, o en la relación entre las gene-

raciones. Los procesos crecientes de autonomía de jóvenes y mujeres que dentro de las relaciones familiares han tenido mayor importancia, la autonomía de los jóvenes, o de los niños en primer lugar y luego la de la mujer, significaron un debilitamiento del poder patriarcal y dejaron más espacio para las opciones individuales, lo que provoca una mayor inestabilidad temporal de la estructura familiar tradicional. Todo este pasaje o esta transición entre aquella unidad familiar, o ese sistema familiar totalitario en el sentido no sólo de su organización, sino de lo que brindaba a la persona, o al individuo.

Algunas de estas transformaciones tienen que ver con la composición familiar. Otras con la organización y con el funcionamiento, con la distribución de roles en la familia, aunque no necesariamente, si bien en algunos casos puede haber resultado así, no necesariamente implican una mejor calidad de vida y una mayor posibilidad para sus miembros, ni significan más democracia, ni más libertad para alguno de ellos. Entonces, queríamos analizar y ver cuáles son las posibilidades de cambio y cuáles las de prevención de algunos problemas entre generaciones o la estructura familiar. Queríamos detenernos un poquito en cómo se dan estos procesos, o intentar una explicación, una entre otras. Cualquier cambio del tipo que sea, por ser una transición, implica un período de crisis. Crisis en el sentido de una transición de un estado a otro, de la posibilidad o el planteamiento de un conflicto, o sea de un desencuentro entre dos aspectos, entre posiciones diferentes y que pueden resolverse de diversas maneras.

Si vamos a las respuestas, los conflictos y las crisis pueden significar, por un lado oportunidad y por otro riesgos. En el campo de los riesgos encontraremos que algunas familias, en general las que tienen una estructura a la que llamamos más rígidas,

responderán a estos cambios reforzando su funcionamiento, reforzando una forma de organización y por lo tanto en algunas esto implicará una mayor represión de sus miembros individuales, un aumento del control, aumento de los abusos en la familia, ya que ocurre un recrudescimiento de una estructura autoritaria. Esto lleva como resultado final, muchas veces, a diversos tipos de violencia.

Por otro lado hay también dentro de las familias rígidas, aquellas que tienen un funcionamiento más caótico donde las reglas, las normas, son más borrosas, las fronteras más imprecisas. Y todos estos cambios y conflictos al poner en riesgo también el propio funcionamiento y la propia existencia hacen recrudescer esas características, aumenta el caos, aumenta el borramiento de fronteras y esto se traduce, es la otra cara de la moneda de la violencia, una violencia no ya por la represión y por el control, o por el maltrato en ese sentido, sino por lo que implica el abandono, el *laissez faire*, por así decirlo. Por otro lado, en las crisis habría la oportunidad, de que ciertas familias que respondieran de una manera más flexible, tratando de acomodarse a todos esos cambios generando nuevas formas de funcionamiento. Ahí tenemos estructuras que si bien pueden permanecer con la composición “tradicional” en el sentido de papá, mamá y los niños, pero que comienzan a probar formas más democráticas de funcionamiento, familias donde la distribución de roles y funciones pueda tener, o dar más cabida a una participación de los adolescentes, de los niños y de las mujeres y viceversa, del hombre en las funciones de cuidado. O al contrario, familias, en su composición diferentes, pero que de repente también prueban formas novedosas de funcionamiento como son los hogares monoparentales, en general son mamás que viven con sus hijos y que inventan formas colectivas de cuidado a los niños, o formas colectivas de ir cumpliendo las funciones

de crianza. Por cierto esta lectura de los cambios y de las posibles respuestas pueden tener otras interpretaciones. La que estoy transmitiendo es una, hay otras que hablan de una destrucción, de una degeneración, de una desaparición de la familia como tal. Nosotros pensamos que más que desaparición, lo que ocurre es un cambio en el modelo familiar tradicional. Como todos los cambios, hay un lento proceso en el cual por un lado se dan en los hechos y por otro lado, mucho más rezagadamente, sucede el cambio en lo cultural, en los valores que legitiman esa realidad.

Por eso tenemos muchas veces la confusión de cómo se adjudica, o se atribuyen determinados problemas a estos cambios y todo lo que sería la resistencia a ellos.

En el interior de las familias hubo un cambio de la búsqueda de una mayor independencia, autonomía y libertad a nivel individual. Por otra parte, los cambios económicos que hubo en el rol de la mujer, en términos de la familia como sistema proveedor, y que vaya a trabajar no sólo el hombre sino también el niño y la mujer, hicieron aparecer un reforzamiento en la cultura de pares en los adolescentes, o un reforzamiento de lugar, o entorno como matriz de identidad de este aprendizaje en sistemas que no son el familiar. Esto ha dado lugar a conflictos importantes entre los adolescentes y la familia. Otro aspecto conflictivo es la repartición de roles. Cómo ese niño, o ese adolescente que por un lado ayuda, o es proveedor al mismo tiempo que el papá y la mamá, participa o no participa y en qué medida de los diferentes aspectos del cuidado y las distintas funciones que se dan en la familia. Además el cambio fundamental de que la mujer haya salido a trabajar y que empiece también a desarrollar otro tipo de funciones fuera del hogar y los cambios en la pareja y la distribución de roles a lo interno de la pareja, ha complejizado la relación del niño, o el adolescente con los padres, en términos

de pasar a ocupar a veces un trío más que una dupla para abastecer a la familia y para producir una serie de funciones. Decíamos también que los riesgos, en algunas familias y no en pocas, responden agudizando una forma de funcionamiento autoritaria y por lo tanto vemos un aumento de la violencia, un aumento de las relaciones de abuso. Esto no solo en la familia sino también en el sistema educativo, en la sociedad la violencia es un fenómeno que aparece recrudescido o aumentado.

Pensamos que para poder entender qué es lo que pasa hay que, por un lado ir al origen, o ver cuáles son los contextos o las condiciones que pueden generar estas situaciones de violencia. Y, por otro, quizá, también complejizar la explicación de los fenómenos para poder ver qué hacer en términos de intervenir o en términos de prevenir. En la familia una manera de entenderlos, que nos ha sido útil, es por un lado, el pensamiento sistémico que de alguna manera toma en cuenta los distintos niveles y los distintos sistemas que intervienen cuando ocurre una situación de violencia. Y por otro lado lo que se llama a nivel de lo microsistémico, o del sistema en este caso familiar, pero puede ser del sistema escolar, del sistema educativo, de una comunidad más chica, entender el nacimiento o el surgimiento de una relación abusiva como el resultado de la participación de tres polos. Y nos interesaba detenernos en este circuito del abuso que está adaptado de un libro y de la realización de Cristina Ravazzola, una terapeuta familiar argentina y donde he encontrado algunas similitudes en términos de aspectos que aparecen y se repiten en los sistemas en los que se dan situaciones de abuso.

En primer lugar, la participación de los tres polos es necesaria. Para que exista una situación de violencia doméstica, por un lado se tienen que dar en los tres polos un consenso de ideas o de sistemas de creencias en torno a algunas cosas. Ahí están

señalizadas algunas que facilitan el tipo de funcionamiento autoritario. Por ejemplo a los mitos acerca de la familia y el funcionamiento de la familia ideal. Por ejemplo, la familia que debe mantenerse unida, la cuestión familiar ante todo, y “los de afuera son de palo”. Esto de que los trapos sucios no se sacan afuera son mitos acerca de qué es lo mejor y cuál es la familia ideal. Otras ideas o sistemas de creencias en los cuales los tres polos tienen un consenso es en relación a los estereotipos de género. En el caso de la violencia, es muy común el papel del hombre y de la mujer, por ejemplo, según se resuelven los conflictos, cómo reacciona el hombre o cómo reacciona la mujer. Los hombres no pueden controlarse. Las mujeres son inferiores. Los hombres son quienes ejercen el poder y la autoridad. Son prescripciones y actitudes, o comportamientos que se naturalizan como si fueran inherentes a la persona. Y, por otro lado, prescripciones de generaciones en las cuales los niños y los adolescentes son colocados como en una categoría también inferior. Los adultos son los que saben más. Los niños piensan y sienten menos. Y así surgen, por ejemplo, conversaciones entre adultos, porque total el niño no entiende, o porque el niño siente menos, ¿qué le va a pasar?, no es tan sensible como los adultos. Hay un consenso entonces en las ideas y en el sistema de creencias. Por otro lado, hay también un consenso en cómo circulan los tratos y el intercambio cotidiano. Las descalificaciones, los ataques, la naturalización de destratos son habituales, frecuentes y no vistos como tales. Las familias o los grupos funcionan con ese tipo de intercambio sin que eso sea calificado como maltrato. Las estructuras están reedificadas, las jerarquías son fijas y naturalizadas. Las estructuras acá se refieren más que a la composición, a la forma de funcionamiento, a la distribución de roles y funciones y de jerarquías dentro de esas organizaciones. Y después hay dos variables que son muy importantes, que tienen que ver con las emociones

y la comunicación. En estos sistemas hay determinada forma de circulación de las emociones, o de anestésicos que de alguna manera ayudan a perpetuar una relación abusiva sin que eso sea calificado como tal. Así tenemos un ejemplo muy común que es en el caso del abuso sexual, o en el caso del maltrato físico de los niños, o de los adolescentes, la vergüenza ajena. A veces los niños o las niñas no cuentan, no dicen, guardan el secreto porque les da vergüenza. Le da vergüenza un acto que en realidad no cometió ella, que lo cometió un adulto y ella lo esconde.

La comunicación en el sentido de formas de comunicación, trucos del lenguaje, daría para mucho más. Hay como una forma específica de comunicación que esconde y naturaliza un sistema jerárquico y abusivo de relaciones, que de alguna manera son el caldo de cultivo para la última expresión, o la expresión más grave del abuso que es la violencia. Cuando hablo de violencia me estoy refiriendo a violencia que puede ser física, sexual o psicológica.

Lo que me parece interesante es que con esta visión de análisis y explicación de cómo se va dando y perpetuando un sistema abusivo, tenemos de alguna manera la importancia de la participación de los tres actores, el abusador, la abusada o el abusado y los terceros. En un sistema tan estable como los sistemas autoritarios, es muy difícil pensar que el abusador o el maltratado vayan a ser quienes cambien, o de entrada tengan la iniciativa del cambio, salvo cuando ya están en una situación de mucha gravedad. Entonces el importante papel que tienen los terceros, que en algún caso son los otros miembros de la familia, los vecinos, la comunidad y nosotros, los profesionales, los sistemas educativos, los sistemas terapéuticos, los sistemas de salud, las instituciones. Las otras personas que están en contacto con ese niño o esa niña que vive una situación de violencia en la

familia, o si la situación de violencia se da en la escuela, o en el liceo, o si la situación de violencia se da en la calle, quién tiene la posibilidad de cambio o introducir la posibilidad de un cambio es el tercero. Y cualquiera de estas variables son válidas para por lo menos intentarlas. Cualquier cosa que mueva el sistema de creencias y estos estereotipos de géneros, de generaciones, familia ideal, o que mueva de alguna manera el estilo de comunicación ofreciendo, mostrando una comunicación diferente, o otro estilo del lenguaje y la manifestación o circulación de lo emocional permitiendo mostrar algunas emociones, no escondiendo, y al revés, develando, reconstruyendo, sacando la anestesia que muchas veces nosotros mismos tenemos es, de alguna manera, la posibilidad de introducir aunque sea un granito de arena para que esta rueda, o este sistema abusivo estable y muchas veces difícil de cambiar, introduzca un pequeño movimiento, una pequeña crisis y pueda tener la posibilidad de cambio. Entonces pensamos que por un lado lo ecosistémico que complejiza dando una visión de cómo los diferentes sistemas intervienen en los cambios y en los resultados de esos cambios como pueden ser los abusos. Esta explicación, o de alguna manera concepción, en la cual la violencia y los abusos no son un atributo personal, ni una característica personal, sino un problema interaccional donde hay tres polos, teorías o explicaciones como la resiliencia. Pero de alguna manera es una teoría, visión o lectura que pone énfasis en el recurso de las personas y de las relaciones. La resiliencia para nosotros es un concepto más que nada relacional. El hablar de las posibilidades y los recursos que la persona tiene, de algún lado los ha sacado, y más que nada los ha sacado de una relación nutridora, de una relación que de alguna manera le ha dado la oportunidad de crecer y desarrollarse con la posibilidad de sufrir, soportar y al mismo tiempo recomponerse a ese sufrimiento, o a ese gran trauma vivido sin que realmen-

te se destruya la persona y quedando, de alguna manera, con huellas y trazas, pero funcionando e incluso saliendo enriquecido de la situación.

Lo que quería señalarles son los conceptos y, para terminar, estas teorías, estas explicaciones y esta referencia para definir cómo entendemos algunos fenómenos. El lugar que tenemos en estos cambios, cómo los entendemos y cómo reaccionamos frente ellos. Cuando digo nosotros me refiero a las personas y a los sistemas que comparten con la familia la crianza, el desarrollo y este pasaje del niño a la madurez. Entonces se hace evidente la importancia de la manera en que lo vemos, lo explicamos para poder actuar y, de alguna manera, generar modelos y formas de intervención que tengan en cuenta la complejidad de los mismos.

Dra. CLARA FASSLER: En esta distribución de tareas me tocó hacerme cargo de lo que implica el género. Es importante señalar algunos elementos de orden conceptual para ver que género no se refiere a sexo. Género es una palabra, un concepto que se refiere a aquellos elementos que constituyen lo modificable, lo cambiante históricamente y que hacen a la diferencia sexual. ¿Qué quiere decir?, que ser mujer, o ser hombre es distinto en distintas sociedades y en distintos momentos históricos, que no viene acompañando a los cromosomas ni viene dado con las células, viene porque vivimos en una sociedad que concibe y define el ser mujer, o ser hombre, de una manera determinada y que, por lo tanto, es cambiante y mutable. Sobre ese aspecto, sobre el aspecto de la posibilidad de cambio es que se acuña el término de género. Surge como una contraposición a aquellas visiones que entendían que la virilidad y la femineidad eran como una constante natural y biológica. Es un pensamiento que intenta mostrar que hay modalidades de ser hombre y mujer, que más allá de la dotación cromosómica tiene que ver con la cultura. En

ese sentido los autores entienden la mutabilidad, en el sentido de ver los cambios en que se acuña este término: género. Es decir abstracción, porque nosotros no tenemos un pedazo que se muta y un pedazo biológico, somos una totalidad. Pero para tratar de entender este aspecto nuestro como seres humanos que mutan en el tiempo es que hablamos de género. Y en cuanto a género tenemos que identificar elementos más bien de orden subjetivo y elementos de orden objetivo, articulados entre sí. Estas son definiciones que tienen que ver con una manera de aproximación a una realidad que es muy compleja. Y cuando hablamos de identidad de género estamos hablando, según palabras de nuestra moderadora, Beatriz Abero, de un convencimiento íntimo, una sensación de ser hombre o mujer. Y que esto va más allá de tener dos X o una X en los cromosomas. Hay personas que desde muy pequeñas tienen el convencimiento de que son hombres o mujeres más allá de su configuración física. Y este es un elemento que creo que hay que tener en cuenta para poder hablar de género.

El otro elemento a tener en cuenta como categoría de análisis para saber de qué estamos hablando, es el sistema de género. Sistema de género se refiere al conjunto de procesos económicos, sociales, culturales que definen y determinan las diferencias de oportunidades y condiciones de vida diferenciales para hombres y mujeres y las relaciones de poder entre ellos. Hemos subrayado esto, oportunidades y condiciones de vida y relaciones de poder. Lo que estamos diciendo es que los sistemas de género actuales, las oportunidades, las condiciones de vida y las relaciones de poder entre hombres y mujeres son diferenciales. Y esto es un elemento central dentro de esta concepción, cómo lograr la equidad entre hombres y mujeres.

Por último, roles de género se refieren a los mandatos, a cómo se funciona siendo

hombre y mujer. Cómo se es hombre y se es mujer en la sociedad y en este caso que estamos analizando más concretamente, cuáles son los papeles adjudicados a ser mujer dentro de una familia en términos de protección, en términos de cuidado, en términos de provisión de bienes, de lugares, de decisiones, etcétera. Son términos que vamos a seguir usando y queríamos como homogeneizar para saber qué estamos diciendo para que nos entiendan.

Por último, un término muy manido y recontra utilizado es el problema de la equidad. Equidad no es igualdad. La equidad contiene un elemento de igualdad, pero además contiene un elemento de respeto por la diferencia. ¿Qué quiero decir con esto? Hombres y mujeres tenemos derechos iguales porque somos ciudadanos equivalentes según las leyes democráticas. Pero seríamos absolutamente insensibles si no nos diéramos cuenta que hombres y mujeres tenemos necesidades distintas y posibilidades diferentes. De manera que la equidad habla, por una parte del principio de igualdad que tiene que ver con que a todos nos toca por igual comer, dormir, una casa, atención médica, etcétera, pero resulta de que estos bienes tienen que ser diferenciales de acuerdo a las necesidades que tenemos. Porque las mujeres parimos y los hombres no, por ejemplo. Porque las mujeres a pesar de que tenemos una educación terciaria muy superior a los hombres, a la hora de cobrar, cobramos a veces hasta un 70% menos que el varón por la misma función. Entonces equidad, no habla sólo de distribuidos por igual. Distribuimos de tal manera que exista realmente la posibilidad de igualdad de oportunidades para todos y eso significa poner a unos y a otros como en un talón que permita acceder de manera competitiva a estas oportunidades. No sé si me explico. No basta con tener 6° año de escuela para unos y para otros, porque el hecho de ser hombre, o el hecho de ser mujer habilita a unos más que a

otros. ¿Cómo revertir esa situación? Eso es lo que se pretende cuando uno habla de equidad. La contracara de la equidad es la exclusión, la discriminación de género y de lo que queremos hablar, porque es algo que estamos viviendo y hemos vivido a lo largo de los siglos, es aquello que tiene que ver con la exclusión e interiorización social de las mujeres por el sólo hecho de ser tales, no es porque seamos más lindas, más feas, más inteligentes, más ricas, no. La mujer tiene un lugar diferente y un lugar inferior de condiciones a nivel social. Podemos hablar de las madres, las mujeres madres, pero a la hora de la verdad, cuando se tiene que hablar de plata, de jubilación, de atención médica, siempre tienen un acceso inferior a todos estos bienes. ¿Por qué estamos tan cargadas con esta historia de la discriminación de las mujeres? Porque esta discriminación tiene impactos muy importantes a nivel personal y social. Y tiene impactos que tienen que ver con lo subjetivo, lo emocional, pero también tiene que ver con las representaciones, tiene que ver cómo nos concebimos a nosotros mismos en el mundo y cuáles son nuestras posibilidades de ser personas en ese mundo. Y también tiene que ver con lo colectivo y lo social en estos dos niveles. En el sentido de lo subjetivo, de cuál es la mentalidad de la época, qué nos permite y qué nos prohíbe, a qué estamos habilitados y a qué no, hombres y mujeres. Porque si bien es cierto los impactos de la discriminación que significa como lo diferente, se ve más claramente en el sentido de que son más las carencias que las mujeres tienen en términos de equidad en nuestro mundo, los hombres no están eximidos de esta discriminación, están más anestesiados, la ven menos. Pero la discriminación que tienen los hombres respecto a la crianza de sus hijos es muy fuerte. Una de las cosas que nosotros sentimos es que si bien es cierto por el propio trabajo de las mujeres y del movimiento feminista, las discriminaciones respecto a las mujeres están más visibilizadas. Las discriminaciones

de los hombres están todavía mucho más ocultas e invisibilizadas, porque el sistema patriarcal deja a los hombres por fuera de una cantidad de espacios y de posibilidades de desarrollo personal que tienen que ver con la sensibilidad, con los afectos, con el juego, aquello que tiene que ver con la recreación y con la vida. Someterse a las pautas patriarcales también significa reseca y desprenderse de espacios de desarrollo personal que son bastante importantes y que hay anestesia frente a eso. Este asunto de la discriminación nos importa en términos de justicia, pero también en términos de las posibilidades de desarrollo, de las potencialidades humanas tanto de hombres como de mujeres. La perspectiva de género si bien fue desarrollada fundamentalmente por el movimiento de mujeres y por las feministas, de alguna manera develó también aquellos aspectos donde los hombres no pudieron desarrollarse, con la diferencia de que en la medida en que son los hombres los que asumen el poder, el poder de decisión, el poder del dinero, etcétera y hay una legitimación de ese tipo de poder, las pérdidas se sienten bastante menos.

Ya se ha señalado cómo en el último medio siglo cambiaron, de manera bastante acelerada, la posición de la mujer a nivel de la sociedad y también a nivel de la familia. Sin embargo estos cambios fueron mucho más acelerados en lo que tiene que ver con el mundo público, el trabajo, la participación social, la participación política, que en la propia familia que es un reducto bastante conservador y bastante rígido de cambio. Porque en el espacio público vemos que las mujeres se han incorporado al aparato productivo, que son el 50% de la fuerza de trabajo en Uruguay. Es brutal, tienen una importante participación social, participación política pero no tienen representación política, tienen espacio privado, existe una mayor capacidad de decisión en la pareja, un poco más de autonomía. Pero la mantención sexual del trabajo, todo aquello que

tiene que ver con trabajo doméstico y trabajo de cuidados, sigue estando básicamente sobre los hombros femeninos, a pesar de que las mujeres trabajan.

Algunos datos de Uruguay muy elementales y muy breves. Hablábamos de la inclusión de las mujeres en el mundo político y en el mundo social. Pero en Uruguay cada cual lo interpreta como puede, el 11% de los parlamentarios fueron mujeres en la última elección, sólo el 11%, en un país donde más del 50% somos mujeres porque vivimos más. Sólo el 23% de los altos cargos políticos designados por el Ejecutivo fueron mujeres, y eso que este Poder Ejecutivo fue distinto a los anteriores en el sentido de designar más mujeres en su aparato. Y el 17% de los ediles fueron mujeres. Esto tiene que de alguna manera generar por lo menos la curiosidad de entender por qué estas cosas son así. Las mujeres reciben, en promedio, un 71% de las remuneraciones medias de los hombres. Pero este porcentaje de remuneración, paradoja mediante, mientras más educación tenemos menos proporción de salario recibimos en relación a los hombres. ¿Qué quiero decir?, que si trabajamos en un nivel de servicios bajo más o menos se dan estas cifras de 70%. Pero si trabajamos a nivel de gerencia, o a nivel de cargos de decisión, los valores del salario de las mujeres corresponden casi a un 30% del valor de los salarios de los varones. Es decir que paradójicamente mientras más nos educamos menos plata recibimos. Y en la estratificación de la importancia salarial y de decisión, la mayor parte de las mujeres o por lo menos una buena mitad estamos insertas en los puestos de trabajo de menor complejidad y también de menor salario.

Por último en términos de trabajo hay un estudio que realizaron hace muy poco dos académicos registrando la cantidad de trabajo medida por horas, corresponde a la distribución diferencial entre hombres y

mujeres, en el sentido de que la mayor parte del trabajo de las mujeres es un trabajo no remunerado. La mayor parte del trabajo de los hombres es un trabajo remunerado, bien o mal remunerado no importa, pero los hombres por su trabajo reciben una remuneración. Las mujeres en un 70% del trabajo que efectuamos no recibimos remuneración. Y este trabajo no remunerado se refiere, fundamentalmente, a aquellas actividades que tienen que ver con el cuidado de la casa, realización de trabajo doméstico, gestión y trámites y cuidado de los hijos y de los ancianos y de los enfermos. Es decir, que hay una cantidad muy importante de trabajo que realizamos las mujeres y que eso significa un aporte social significativo que no está siendo visto, no está siendo contabilizado y no está siendo remunerado. Ahora, si uno trabaja gratis, y además nadie lo ve, indudablemente que acceder a bienes y servicios es más difícil. Y es así como los últimos datos del PANES muestra que el 60% de los hogares pobres e indigentes de este país tienen jefatura femenina. Es decir que la pobreza se concentra en hogares donde las mujeres están a cargo, no quiere decir hogares monoparentales, no es que no exista un hombre, sino que es la mujer la que tiene a cargo la responsabilidad de la familia. Y por último, como dato, el 86% de los casos de violencia doméstica se ejerce sobre mujeres y el 81% de las violaciones también es contra las mujeres. Entonces cuando hablamos de discriminación estamos hablando de estas cosas, menor acceso a bienes, pero además la posibilidad de ser sujeto de violencia. Y acá estamos hablando solamente de violencia doméstica, no estamos hablando de acoso moral y de acoso sexual que son temas que tienen que ver específicamente con el ámbito del trabajo y donde las que hemos trabajado en distintos ámbitos sabemos que eso existe, en algunos lugares más, en algunos lugares menos, pero se da. Ahora, creo de que tenemos que poner estos problemas que aparecen como problemas individuales, o de pequeños gru-

pos en el contexto general, en el sentido de que en un país que se dice democrático, en un país que hace gala de esta democracia por lo demás, yo creo que es importante que esta democracia esté vinculada con claridad a una ética de equidad. Equidad en términos de acceso a servicios, equidad en términos a distribución de ingresos, equidad en términos de posibilidades de desarrollo personal, pero también equidad en términos de poder ejercer los derechos que nos corresponden como ciudadanos. Y para eso, para ejercer estos derechos en equidad, con ciudadanía no de primera ni de segunda sino que con una ciudadanía equivalente para todos los miembros que hacen a la comunidad uruguaya, no debe existir o debe aminorarse las discriminaciones existentes, una de las cuales, no la única es las discriminaciones de género. Por lo tanto pensamos que si estamos trabajando por una sociedad democrática, tenemos que aminorar, o hacer desaparecer estas discriminaciones. ¿Qué papel tiene el sistema educativo respecto a esta situación? Pensamos que el sistema educativo tiene un papel central muy importante en la educación, en la formación de valores y en la formación de personas, y que en la medida que estas transformaciones ocurran en las familias, pero también estas transformaciones y exigencias que tienen los individuos en nuestra sociedad merman las capacidades de las instituciones familiares en la crianza y cuidado. Estas se trasladan, les guste o no, al sistema educativo. Y de hecho en este momento el sistema educativo alimenta, el sistema educativo contiene, el sistema educativo educa, informa, cada vez está teniendo una responsabilidad mayor en la formación de seres humanos. Y por otra parte en este país afortunadamente todavía el sistema público de educación tiene una cobertura muy grande y es una instancia laica en la cual valores republicanos y democráticos son transmitidos a través de la tradición. Es como un espacio privilegiado para la conformación de valores y la conformación de

personas, tanto para los alumnos como para la comunidad y la población que los rodea. Este es el desafío, porque los sistemas educativos, como cualquier sistema, salud, vivienda, etcétera pueden tener conductas y acciones conservadoras. Puede mirar para el techo por ejemplo y no darse cuenta de que las familias están cambiando, de que las relaciones entre los jóvenes y los adultos están cambiando y que las relaciones entre las mujeres y los hombres también, seguimos exactamente igual que antes, no existe este problema. Existe violencia pero no la miramos. Existen familias distintas y no las miramos, y además las ocultamos. O, por otra parte, puede existir esta cosa que llamamos naturalización, siempre fue así, de manera de que para qué preocuparnos si siempre fue así. Esto constituye una acción conservadora y reforzadora de las discriminaciones. O bien el sistema educativo en relación al género puede tener una acción transformadora y nosotros apostamos a eso. Apostamos a eso porque si el sistema educativo no se pone las pilas la discriminación continuará existiendo en Uruguay por muchos años. Creemos que es el ámbito que más puede contribuir a cambiar las mentalidades, las creencias y los mitos, porque tiene la posibilidad de tener contacto con los niños, los jóvenes y los adultos y además tiene la legitimidad para hacerlo en términos de intervenir en ámbitos donde otras acciones no llegan. De manera que pensamos que en medio de este proceso de reformas que está viviendo el país, donde la reforma educativa tiene su lugar, las perspectivas de género y de generaciones tienen que estar incluidas. Pensamos que el sistema educativo tiene que aceptar y promover la equidad entre los géneros. Aceptar y promover la equidad entre generaciones. Aceptar que existe diversidad de arreglos familiares y aceptación de la diversidad de la orientación sexual de las personas. Ahora, esto es muy fácil decirlo y terriblemente difícil hacerlo. ¿Por qué es terriblemente difícil hacerlo? Porque estamos

todos metidos en este mismo sistema, unos más, otros menos, de alguna manera somos parte de este sistema de creencias que significa que los hombres son más capaces en términos racionales, tienen más capacidad para manejar el dinero, tienen más capacidad para decidir sobre cosas importantes, tienen más capacidad para enfrentarse a los problemas. Todos somos parte de eso y lo hacemos en nuestros lugares de trabajo, lo hacemos en nuestra familia, lo hacemos cuando tomamos contacto con los padres de nuestros alumnos; salir de eso es muy difícil. Y la única manera que creemos que se puede salir de eso es a través de una revisión permanente y colectiva de nuestro quehacer. De manera de que hay que sensibilizar a los distintos actores, y en esto incluimos a los docentes, a los alumnos, a los miembros de las familias de nuestros alumnos con los cuales tenemos contactos y esto es fundamental. Lo otro es que se requiere formación, no solamente información, formación de los cuerpos docentes que están ingresando al sistema educativo, pero también de que quienes ya están tengan la posibilidad de espacios para discutir estas cosas y espacios para habilitarse; son temas muy difíciles.

El sistema en tanto institución tiene que tener acciones afirmativas. ¿Dónde están las mujeres en los puestos de decisión en el sistema educativo? Es un sistema en el cual no sé si cerca del 80% son mujeres y, ¿son ellas las que están decidiendo?, ¿dónde están?

Por otra parte también entendemos que como en todo sistema institucional tiene que haber acciones desestimuladoras de la inequidad y sobre todo las situaciones de abuso. E incluir desde la buena perspectiva de género, familia y generaciones en los textos de estudio, en los programas, estas visiones. Insisto, esto es una utopía, hace muy poco tuvimos la posibilidad de juntar en mesas de diálogo a autoridades del siste-

ma educativo, a miembros de la comunidad académica, a representantes del poder político, a organizaciones de la sociedad civil para hablar sobre estos temas. Una de las cosas más jugosas de ese debate y también de las más difíciles de implementar, fue que hubo una coincidencia general, primero en la necesidad de cambio y de inclusión de estas visiones.

Hay que señalar la dificultad de que estas cosas puedan realmente ser integradas si no hay una decisión política muy clara, muy fuerte, en el sentido de adjudicar recursos y transformaciones institucionales que permitan que estos temas tengan un lugar en la comunicación de los docentes, entre los docentes, y que esto se legitime como un problema, cosa que por supuesto aún no está legitimado.

PARTICIPANTE: Quisiera preguntarle por qué el divorcio –que significa separación– se predica desde todas las sociedades desde hace mucho tiempo y se promueve desde el mismo centro de la familia. Es decir, cuando se dice que madre hay una sola, padre no. Padre, marido u hombre se consiguen en cualquier esquina. El asiento siempre es para una señora mayor, nunca para un viejo. Se atiende a una señora mayor que tiene prisa para atender a su familia, un señor mayor quiere pasarse de listo y no hace cola. Si una mujer pide algo es porque su familia lo necesita. Si un hombre lo pide es un desubicado que no da lugar para quien lo necesita. Toda esta prédica castradora del

hombre en su rol e importancia como persona de derecho como padre, como hombre, porque es un hombre que no es descartable como se dice, los hombres somos descartables, se usa y se tira, es la moda. Y nunca nos quejamos de esto. Donde también hay, para una mujer golpeada, leyes, institutos, ONG, comisarías de protección a la mujer golpeada y está perfecto, pues es víctima de la violencia. El hombre golpeado no necesita nada, pues sin duda se lo buscó.

Dra. CLARA FASSLER: Ud. hace referencia a aquello que yo ya mencioné, en el sentido de que no solamente las mujeres tenemos género sino que los hombres también. Si bien los hombres han venido disfrutando durante largos siglos del poder, afortunadamente se empiezan a dar cuenta de cuáles son los costos de ese poder. Terminó por decirle que creo que sería muy importante, como un ejercicio ciudadano, que muchos hombres pensarán así y pudieran mostrar, cómo este ser hombre que mandata la sociedad, es un ser hombre que limita y que no permite expresar en toda tu potencialidad. En una sociedad realmente equitativa, hombres y mujeres tendríamos que tener la posibilidad de ser fuertes y de ser débiles. De manejar las decisiones y de dejar manejarlas. Tendríamos la flexibilidad de ocupar lugares distintos y no estos lugares estereotipados con premios distintos. Porque lo que alegan las mujeres, y de esto tienen que tener conciencia los hombres, es que en la repartija de los premios nos tocó bailar con la más fea.

El sistema educativo ante los problemas de la niñez

**Dra. Teresa Herrera¹,
As. Soc. Lida Blanc²
y Dra. Flor de M. Meza T.³**
Coordinación: Dr. Héctor Martín⁴



Dra. TERESA HERRERA: Tengo para compartir un tema, que no es lindo, pero infortunadamente hay que afrontarlo porque es parte de la realidad: la violencia doméstica. Al igual que la educación sexual es un tema de derechos humanos. Por un lado analizaremos un estudio de prevalencia de violencia doméstica que realizamos en Montevideo y Canelones para el Banco Interamericano de Desarrollo. La prevalencia es un término más usado en medicina, es el porcentaje por el cual un determinado fenómeno está presente en la población. El estudio se refiere a qué porcentaje de los hogares de Montevideo y Canelones presentan violencia doméstica. Veremos la relación entre esos resultados y la educación sexual y también mostraremos estudios que hicimos sobre abuso sexual infantil.

La muestra probabilística de 600 casos fue dividida entre Montevideo y Canelones. Encuestó a mujeres entre 22 y 55 años que estaban o estuvieron casadas por más de

1. Argentina, residente en Uruguay, candidata al doctorado de Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires, posgrado en comunicación social en Ciespal, Fundación Friedrich Ebert, Ecuador, licenciada y profesora en sociología de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Directora de las consultoras Teresa Herrera y Asociados y de Uruguay Total, investigadora de la ONG Aire.uy. Docente del posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar. Realiza consultorías e investigaciones para organismos nacionales e internacionales. Publicó libros de su especialidad, entre ellos *Abuso sexual e infantil y comunicación*, y *Violencia doméstica, sanción o impunidad*. Asociada a organizaciones de investigación, entre ellas la Latin American Studies Association en cuyo congreso en Montreal coordinará el panel "Masculinidad y feminidad, un examen de los roles sexuales cambiantes". Columnista en medios de comunicación, incluido El sentido del sexo.

2. Actual coordinadora general del Programa Fortalecimiento del vínculo escuela-familia-comunidad, es asesora del Instituto Técnico Forense del Poder Judicial y también docente de la Universidad Católica Dámaso Antonio Larrañaga.

3. Ciudadana legal uruguaya. Abogada, egresada de la Pontificia Universidad Católica del Perú, cuenta con un diplomado en DD.HH. con énfasis en educación y cursa una maestría en Derecho con énfasis en Derecho Constitucional y DDHH. Es co-coordinadora del Comité de América Latina y el Caribe, Cladem, oficina Uruguay. Desde 2001 es docente de DD.HH. y Derecho Ambiental de la Facultad de Derecho de la Udelar. Es coordinadora del Grupo Derecho y Género, integrante de la Red Temática de Género de la Universidad de la República.

4. Médico psiquiatra, especializado en psicodrama, directora de la Unidad de Diagnóstico Integral del equipo de salud de Codicen.

un año y se separaron o enviudaron hace un año o menos. Y las encuestas hechas en 2003, son el último estudio de prevalencia de violencia doméstica que hay en Uruguay. Lo que sí está pasando es que se está midiendo otra cosa que las muertes. Más adelante revemos una sub muestra de jovencitas, porque había una gran preocupación por qué pasaba con ellas.

Prevalencia de VD del esposo-conviviente hacia la mujer, según tipo de violencia

Tipo de violencia	% 1997*	% 2003*
Sin violencia	53.6	67.0
Violencia psicológica	35.6	20.3
Violencia sexual	7.1	9.0
Violencia física	8.8	6.8
N	(545)	(600)

(*) El total supera el 100% por superposición de tipos de violencia.

¿Qué es violencia doméstica? ¿Cuándo se considera que una persona está sometida a violencia doméstica? Existen distintos tipos de violencia. El primero es violencia psicológica y eso se mide con indicadores muy concretos, por ejemplo se fue de la habitación mientras discutían, tira, rompe algo, pateo, golpea la pared, rompe algo suyo, se ríe del físico para insultarla, le grite o la insulta. Este comportamiento del esposo conviviente hacia la pareja fue encontrado en el 20,3% de los hogares investigados.

Hay también violencia sexual cuando se la amenaza con infidelidad por negarse a tener relaciones sexuales, se insiste en tener relaciones sexuales aunque ella no quiera sin utilizar la fuerza o la amenaza para que tenga relaciones sexuales, y utiliza la fuerza para obligar a tenerla. Esto fue encontrado en el 9% de los hogares de Montevideo y Canelones. La violencia física moderada,

cuando una mujer es agarrada con fuerza, empujada o tironeada, le doblan los brazos, le tiran el pelo, le pegan una cachetada. Esto fue encontrado en el 4,2% de los hogares. Y finalmente, la violencia física severa que es cuando la patean o golpean, le tiran con algo que pueda hacer daño, es quemada o sufre intentos de homicidio con cualquier tipo de arma. Esto fue encontrado en casi el 3% de los hogares.

En síntesis, hicimos en 1997 este mismo estudio, también para el BID, al comienzo del Programa de seguridad ciudadana. Entonces encontramos un 54% de hogares sin violencia, en 2003 afortunadamente eran más los hogares sin violencia que en ese año. En el cuadro están los valores de comparación de violencia psicológica y de sexual. La sexual aumentó un poco, pero está dentro de los márgenes de error de la muestra, así que no podemos estar totalmente seguros si aumentó o no. La violencia física se mantiene prácticamente igual porque también está dentro de los márgenes de error de lo que es el muestreo. Lo que sí podemos decir es que en 2003 en uno de cada tres hogares de Montevideo y Canelones hay alguna forma de violencia. No tenemos ninguna razón para suponer que en el interior es diferente.

La violencia doméstica, siempre lo digo de una forma que a veces puede sonar un poco fuerte es democrática. Contrariamente a lo que dicen los prejuicios, en los hogares pobres no hay más violencia que en los de nivel económico y social medio o alto. Hay un 33% de hogares con violencia, en el alto un 46%; el medio un 27% y en el bajo un 37%. En realidad donde más se da es en los dos extremos, aunque son distintos tipos de violencia. Nos encontramos con más violencia física en los niveles más bajos y con más violencia psicológica en los niveles más altos. Tenemos en el nivel alto 33% de violencia psicológica y un 5,2% de violencia física severa en el bajo, aunque miren

(en el segundo cuadro) lo que es violencia física moderada en el alto. Por eso digo, es democrática. No es que la violencia sea un fenómeno solo de los pobres, normalmente en los otros niveles socioeconómicos el conflicto se resuelve manera distinta, por ejemplo, dando un viaje a Europa o yendo al psicólogo. Difícilmente se llega a la comisaría o a los tribunales. Los policías reciben las denuncias de los niveles más bajos.

Siempre cuento una anécdota, cuando en 1995 - 1996 empezaron estos estudios de violencia doméstica en Uruguay el BID dijo que el Programa de Seguridad Ciudadana tenía que tener un componente de violencia doméstica. Pero ministro del Interior de aquel entonces dijo: “Bueno, si a ustedes les parece sí, pero miren que en mi país ese problema no existe”. Claro, en aquel momento cuando una mujer era asesinada por su compañero, ni siquiera la discriminaban las estadísticas, aparecía como una muerte más.

Mencioné que hubo una submuestra de jóvenes. En los hogares constituidos por jóvenes entre 15 y 21 años la prevalencia de violencia doméstica triplicó la de los hogares adultos, 64%. Tengamos claro que esta es una muestra sesgada, se trataba de hogares con convivencia. Generalmente si hay una pareja conviviendo de esa edad es porque o hay un embarazo o hay alguien

que se fue de la casa, ya existe una conflictiva previa. La violencia sexual se constató en el 18% de dichos hogares, por lo tanto es donde se observa mayor violencia. No podemos hacer una conclusión estadísticamente significativa porque teníamos una muestra chica, de unos 200 o 250 casos. Este porcentaje se debe, entre otros factores, a las características que suele asumir la convivencia de pareja en esa edad, embarazos generalmente no deseados, jóvenes mujeres que huyen de su casa, etcétera. Pero de todos modos tengamos claro que cuando nos encontramos ante un hogar de gente tan joven la probabilidad de que haya violencia doméstica es mucho más alta.

Acá hay un ejemplo qué pasa cuando uno nace y vive en un hogar donde hay violencia doméstica. ¿Qué es eso de pegarle así a tu hermana? Sólo jugábamos a papás y mamás. En 1980 Naciones Unidas denunció que la violencia hacia la mujer era el crimen encubierto más numeroso del mundo. Pasaron 27 años y en realidad (es lamentable) la situación no mejoró demasiado. En Uruguay muere una mujer por violencia doméstica cada siete días, somos campeones en esto. En España, por ejemplo, están tan preocupados, porque se les muere una mujer cada dos días. Ustedes deben tener en mente la población española y la población uruguaya, hagan el cálculo. Verán si no tenemos un problema diez veces más grave que el de ellos. Como decíamos,

en un tercio de hogares de Canelones está presente un tipo de violencia. En uno de cada 10 hogares las mujeres están sometidas a violencia sexual. Esta situación se observa en todos los niveles socioeconómicos. En esa misma encuesta hicimos, creo que por primera vez, una pregunta retrospectiva, que es la forma en

Prevalencia de V D del esposo-conviviente hacia la mujer, por tipo de violencia, según estrato socioeconómico.

Tipo de violencia	Alto	Medio	Bajo	Total *
Sin violencia	53.7	73.3	62.6	67.0
Violencia psicológica	33.0	13.9	25.4	20.3
Violencia sexual	9.0	8.9	8.9	9.0
Violencia física moderada	6.6	4.6	0.7	4.2
Violencia física severa	0.8	2.3	5.2	2.7
N	(121)	(345)	(134)	(600)

(*) el total supera el 100% por superposición de tipos de violencia.

que podemos medir una prevalencia de abuso sexual infantil y nos encontramos con que el 8% de las mujeres encuestadas fue abusada sexualmente cuando era niña. Dicho en otros términos, una de cada 10 mujeres adultas fue abusada sexualmente cuando era niña.

**Cuando era niña/adolescente,
¿Ud.fue abusada sexualmente?**

	TOTAL HOGARES	SIN VIOLENCIA	CON VIOLENCIA
Sí	7.9	7.2	9.1
No	92.1	92.8	90.9
Total	100.0	100.0	100.0

¿Por qué pasan estas cosas? En primer lugar el cambio de roles operado en la sociedad y la inserción de las mujeres al mercado de trabajo, el aumento de mujeres con mayor nivel educativo, hoy en día egresan más mujeres de la Universidad que varones, por ejemplo, especialmente las mujeres profesionales con ingresos independientes no se ha correspondido necesariamente con los cambios de roles en la estructura familiar. Esto que llama tanto la atención cuando vemos la violencia que hay en los hogares más altos, tiene que ver con esto, tiene que ver con un cuestionamiento a los roles tradicionales del proveedor hombre dentro de los hogares. Y reacciones violentas con respecto a mujeres, nosotros siempre decimos que los dos extremos son los dos más vulnerables, o los que tienen mayor riesgo de violencia, las mujeres más pobres, más sometidas, con menos independencia, etcétera, y en el otro extremo las mujeres más independientes, con mayor cantidad de ingreso, etcétera.

La crisis de los últimos años también ha provocado un mayor desempleo de hombres jefes de familia de salarios altos. Es decir, esa conjunción explica de alguna manera lo que pasa cuando vemos los niveles altos.

¿Cuáles son las causas de la violencia doméstica?, o ¿qué factores aumentan la probabilidad de que nos encontremos violencia doméstica en una casa? La ingesta de alcohol y drogas aumenta 3,3 veces la probabilidad de que haya violencia en una casa y las variables actitudinales de control hacia la mujer. Si en la pareja, el hombre

se molesta y no sabe dónde se encuentra la mujer a cada momento, hay dos veces más probabilidad de que haya violencia. Si se molesta cuando habla con otros hombres. Si se molesta cuando se relaciona con su familia. ¿Por qué?, porque la violencia doméstica no es un problema psicológico, es un problema cultural. ¿Y por qué nos preocupa ahora la violencia doméstica y no nos preocupó antes? Porque antes el hogar era sagrado, inviolable, y puertas para adentro nadie se podía meter. Eso todavía sigue pasando. Los propios jueces tienen los instrumentos legales, pero todavía no tienen la experiencia de lo que significa entender en problemas que hasta hace muy poco eran territorio de lo privado.

Cuando trabajamos con estas cosas muchas veces decimos que el cambio más grande que hubo es que logramos que esto pase de ser un problema privado a ser un problema público. Ya no es el sagrado e inviolable hogar, es sagrado e inviolable el hogar en la medida en que ninguno de sus miembros corra riesgo de vida. Es más probable que una mujer y un niño sean atacados dentro de su hogar que fuera de él. Nos preocupa tanto si el nene sale a la calle y si le pasa algo. Y la experiencia de maltrato y abuso infantil aumentó dos veces. Fíjense lo que pasa, la diferencia que hay en hogares con violencia y en hogares sin violencia. Es más alta la cantidad de mujeres que fueron abusadas de niñas en los hogares con violencia que sin violencia. ¿Por qué? Porque si bien afortunadamente los seres humanos tenemos la capacidad de resiliencia, es decir, de superar aun las mayores adversidades, incluso cuando uno se educa en la violencia

reproduce la situación como víctima o como victimario. Muchos de los golpeadores fueron golpeados de niños o son productos de un hogar donde se golpeaba.

El abuso sexual infantil es una de las cosas más terribles, es una de las formas de maltrato que afecta a la totalidad de las personas y está relacionado con el abuso de poder. Así como vivimos en una sociedad falocéntrica, también vivimos en una sociedad adultocéntrica. Y el abuso sexual infantil proviene de esa concepción.

¿Qué es el abuso sexual infantil? Es cualquier forma de contacto físico con o sin acceso carnal realizado con una niña o un niño en beneficio de otra persona, generalmente adulta, que se encuentra en situación de ventaja frente a ella o él, ya sea por su mayor desarrollo físico, por la relación que lo une o por su ubicación de autoridad o poder. El 95% de los abusos infantiles en todo el mundo son realizados por miembros de la familia y en la mayoría de los casos por el padre biológico. Siempre digo que los padrastros tienen mala prensa en este sentido, porque generalmente se tiende a suponer que es por ahí y no es así necesariamente.

La explotación sexual comercial es una actividad esencialmente económica de carácter comercial y mercantil que somete a niños, niñas y adolescentes al trabajo de comercio de la industria del sexo en los ámbitos nacional e internacional. Por lo tanto esa concepción traspasa la categoría de prostitución infanto-juvenil abarcando aspectos de la producción industrial pornográfica, el turismo sexual, el tráfico de niños y adolescentes para fines sexuales. Y como hecho más reciente, el sexo y la pornografía vía Internet. Estarán enterados a través de los medios de comunicación cómo permanentemente se está investigando y se están metiendo presos, por suerte, redes de pederastas que utilizan Internet para

difundir todo este tipo de material. Y toda la preocupación actual que tiene Naciones Unidas acerca del tráfico de personas, el tráfico de niños con fines de explotación infantil es uno de los puntos fundamentales. Lamentablemente en muchos países todavía se sigue publicitando el turismo ofreciendo prostitución infantil. Eso pasa en varios países de Asia y en algunos de América Latina; y pasa acá, en Maldonado. En Maldonado tenemos turismo sexual infantil. Y en otros departamentos también, creo que en Rivera y en Colonia.

¿Qué es lo que le pasa a los niños que sufren abuso sexual? Hicimos un estudio para nueve países de América Latina sobre abuso sexual infantil y ¿qué pasa? Cuando a los niños les sucede esto, se sienten solos ante el problema, primero porque no entienden qué les pasa, de ahí la importancia de la educación sexual como prevención para el abuso sexual infantil. Un niño que no sabe de sexualidad no puede saber qué expresiones se cumplen, con quién, con quién no, donde está el territorio de la privacidad y donde está el territorio del afecto filial y donde está el territorio de otro tipo de afectos. Entonces le aumenta mucho más su confusión, no entiende qué es lo que le está pasando.

Además hay formas de pensar que tienen arraigado el fenómeno. Primero, se niega la sexualidad infantil, los niños no tienen sexo. Y si los niños no tienen sexo, ¿cómo habrá alguien que quiera tener relaciones sexuales con una niña o un niño? Otro mito común es el de la familia feliz. La sociedad tiene la necesidad de mantener los pilares que la sostienen. Entonces cuando cuando un niño dice que fue abusado, es verdad, siempre es verdad, nunca mienten sobre eso; los niños no inventan esas cosas. Eso se lo decimos también a los jueces, los niños no inventan. Porque a veces dicen, “lo que pasa que en un juicio de separación la madre le llenó la cabeza”. No, no, los niños

jamás mienten sobre esas cosas y hay que escucharlos. Acá el rol del docente es fundamental porque la mayoría de las veces, lamentablemente, el abusador es el padre. Las madres no creen, no los escuchan, porque es muy difícil poder creer eso. Entonces es mejor pensar que el niño está inventando. Como decía recién, así como la violencia hacia la mujer tiene que ver con la ideología autoritaria de género, el abuso sexual hacia los niños tiene origen en una sociedad adultocéntrica donde los niños son considerados propiedad privada.

En los hechos de violencia doméstica hay mayor incidencia los valores vinculados a lo psicológico, actitudinal, cultural, que los más tradicionales o duros como el nivel socioeconómico. No tiene nada que ver si son pobres. La prevalencia indica que existen importantes porcentajes de violencia sexual en los hogares analizados, también como antecedentes de abuso sexual infantil. Es muy significativa la violencia hacia las mujeres jóvenes en términos de tendencia y la asociación entre una ideología autoritaria de género y la violencia doméstica también está estadísticamente demostrado. Cuando veíamos recién esas probabilidades mayores a medida que hay variables de control hacia la mujer, eso es un cálculo estadístico, no es una opinión. Por lo tanto, cualquier política de prevención de violencia doméstica debe incluir una política de educación sexual enmarcada en modificar las percepciones, concepciones y evaluaciones que sobre el género se actualizan en la vida cotidiana y basada en la autoestima, especialmente en las mujeres. Establecer esa política a todos los niveles de la educación, es condición necesaria para cortar los espirales de repetición de la violencia doméstica.

Hoy al comenzar esta exposición pregunté qué tenía previsto el sistema. Sabía que la respuesta a año 2007 seguía siendo la misma: nada. Mi esperanza es que para que podamos equilibrar esta balanza los

exhorto a ustedes, docentes que están en la primera fila, que cuando hagan una plataforma reivindicativa de las cosas que son prioritarias en la educación, pusieran la necesidad la existencia de un sistema integrado para poder saber cuando detectan en el aula qué hacer con ese un niño y que el inspector no les diga, bueno, no podemos hacer nada, sino que realmente empezemos a hacer cosas.

As. Soc. LIDA BLANC: Integro el Programa que se llama Fortalecimiento del Vínculo escuela-familia-comunidad. Este es un Programa que nació en el año 1999 en la órbita de tiempo completo y a partir del acta 90 de Codicen en la que se pretendía, generar el fortalecimiento de los vínculos en la escuela, con las familias y con la comunidad a partir de la prestación de servicios psicosociales, y propiciar la integración escolar y fortalecer el vínculo de enseñanza y aprendizaje. En realidad se trata de un programa psicosocial integrado por psicólogos y asistentes sociales que se inició como experiencia piloto en 12 escuelas de Montevideo y Canelones de tiempo completo. Este Programa incorporó escuelas de contexto sociocultural crítico y escuelas que están categorizadas como nivel de requerimiento 1. La idea es que los asistentes sociales y psicólogos conformen un equipo psicopedagógico en el que se incluya al docente para alcanzar este tipo de objetivos. Esta sería la segunda pata que está implicada en toda relación educativa.

En toda relación educativa podemos distinguir dos aspectos centrales, uno son los contenidos a transmitir y otro el vínculo que se establece entre educador y educando. Y, sobre todo, en la órbita de las escuelas lo que se pretende es poder fortalecer el vínculo de la institución con las familias y la comunidad. Por este motivo, al iniciarse nuestra experiencia, los profesionales comenzamos a trabajar en relación al aspecto central que es el vínculo y las formas de

relacionarse a la interna de la institución y de los vínculos que se establecen de la institución con los demás actores. Lo pertinente en el trabajo cotidiano de los docentes es poder analizar y problematizar las formas de vincularse hombres y mujeres, niños y niñas a la interna de una institución educativa. Y también esas formas de relación que se establecen entre niños y adultos.

En este tiempo rescatamos una vasta experiencia en relación a estrategias y a dispositivos de trabajo respecto a esta temática, y obviamente en estos aspectos encontramos, entre otros, que muchas de los temas a trabajar a la interna de una institución educativa tienen que ver con la convivencia escolar, con los vínculos saludables, con la mediación escolar, comunicación, con las dualidades sociales, con identidad, con género, con sexualidad, con participación y redes. A partir de esta multiplicidad de formas de analizar temas tan centrales vinculados a las maneras de relacionarnos es que el tema de la sexualidad adquirió una relevancia central. O sea que nos ha tocado exponer en este tema de la sexualidad, ser creativos y poner en juego algunas estrategias de trabajo con los niños, con los docentes y con las familias en las escuelas. A partir de esta experiencia se han empezado a problematizar algunas prácticas que muchas veces están naturalizadas. Cada vez con mayor frecuencia, a lo largo de nuestra experiencia, nos encontramos frente a situaciones en donde se abrió el espacio para que muchos de los niños de nuestras escuelas públicas pudieran decir y denunciar situaciones de abuso o de maltrato. Esto, que fue una constatación cada vez más frecuente, es lo que en definitiva comienza a interpelarnos a la interna del programa y a todo el sistema de Primaria. A partir del año 2005 la directora de Primaria, la magíster Edith Moraes, le pide al programa que convoque a actores vinculados con el tema de maltrato y abuso sexual infantil a los efectos de generar un mapa de ruta o

un protocolo para poder atender este tipo de situaciones.

En ese momento el Programa convoca a un grupo de profesionales y representantes de instituciones vinculadas al tema. Se convoca al Pereira Rossell, a Infamilia, a INAU, a la Defensoría de Oficio, al Ministerio del Interior, y se trabaja en un período aproximado de mayo a diciembre de 2005 en la búsqueda de establecer un protocolo de intervención. Proceso nada sencillo: teníamos que asumir que estábamos frente a un tema extremadamente complejo, generar acuerdo respecto a las concepciones que cada uno tenía frente al tema y generar un lenguaje y un código de acuerdos común. En este proceso también se hicieron consultas con otras divisiones a la interna y a la externa del sistema, a fin de monitorear los resultados que este grupo de trabajo podrían arrojar. Esto es una síntesis de lo que fue todo este proceso que, reitero, fue muy complejo. En el año 2006 se generó un primer documento de trabajo que hace una propuesta de, como bien se le dice, mapa de ruta. ¿Qué quiere decir esto? Un mapa de ruta es una guía, una pauta dinámica y flexible que pretende dar respuesta a las escuelas cuando se detecta alguna de estas situaciones. Enfatizo en dinámica y flexible porque en esto cada una de las escuelas deberá tener en cuenta las particularidades de su contexto y de su comunidad. No es lo mismo un mapa de ruta para una escuela metropolitana que para una escuela rural, o para una escuela de un contexto muy alejado.

En el año 2006 se consiguió además el apoyo de Plan Nacionaes Unidas para el Desarrollo (PNUD) y de Unicef a los efectos de avanzar con este proceso y en ese año también se hizo una consulta abierta no sólo a actores claves de nuestra sociedad, sino también a la interna de la Primaria, a inspectores para que ellos pudieran, a partir de las escuelas a su cargo, respondernos si

este mapa se adecuaba a las características y a las particularidades de sus escuelas. Luego algunos de esta consulta se elaboró un segundo documento para su aprobación. Hoy puedo comentarles que el mapa de ruta está en vías de ser publicado, manejado, entendido y, sobre todo, que sea un instrumento de trabajo para los docentes. Otra cosa que sucedió a partir de todo este proceso de trabajo es que en el año 2007 las instituciones involucradas, resolvieron generar un sistema nacional integral de atención a las niñas, niños y adolescentes víctimas de maltrato. Todas estas instituciones asumen el compromiso de hacerse cargo de su cuota parte de responsabilidad en la vía o en el proceso de salida ante estas situaciones. Porque una de las cosas que uno constata es que si en una escuela se detecta una situación de esta naturaleza, la escuela se siente muy sola a la hora de acudir a servicios u otros organismos que puedan tomar parte de este proceso.

En definitiva las autoridades responsables de INAU, Ministerio del Interior, Ministerio de Salud Pública y del sistema educativo acuerdan que frente a este tipo de situaciones cada uno asumirá su cuota parte de responsabilidad y, obviamente, acompañará el proceso para restablecer los derechos de niñas y niños que han sido víctimas de alguna situación de maltrato o de abuso.

Lo que me compete, como responsable de este Programa, es decir que a partir de un proceso de trabajo hemos estado muy presentes a la interna de las instituciones educativas, viendo cómo nos relacionamos hombres y mujeres, cómo se establecen los vínculos a la interna de esta institución educativa entre niños y adultos. También el tema de la sexualidad ha sido un eje central y el tema del maltrato y del abuso sexual infantil fueron la semilla de que esto nos haya interpelado y nos haya puesto en el compromiso de establecer mecanismos de salidas para este tipo de situación.

Dra. FLOR DE MARÍA MEZA: Los derechos sexuales y los derechos reproductivos son derechos humanos, universales, abarcan a todos los seres humanos desde su nacimiento. Son interdependientes porque se conectan con los otros derechos humanos. Y son indivisibles, en tanto se viven y actúan de un modo conjunto e integral. Es decir, nada más humano que los derechos sexuales y reproductivos. Con esto quisiera iniciar mi exposición.

Esta es una frase del manifiesto que Cladem, junto a otras organizaciones promueve una convención interamericana de los derechos sexuales y reproductivos.

Traemos es el resultado de nuestro informe alternativo de Cladem Uruguay al comité de expertas y expertos de la Convención de los Derechos del Niño y de la Niña. El Cladem es una red de organizaciones y personas mujeres, en su mayoría sociólogas y juristas, que pensamos que el derecho debe utilizarse como una herramienta de cambio, de transformación. Estamos en 17 países. En la mayoría tenemos grupos nacionales donde están constituidos por ONG y personas a título individual. En Uruguay está la Casa de la Mujer de la Unión, el Instituto Mujer y Sociedad y cinco personas a título individual.

Haré un *racconto* de lo que significa ir a una instancia de Naciones Unidas a presentar este informe alternativo que compartiremos con ustedes. Uruguay ratificó la Convención de los Derechos del Niño, así se dice, nosotras extendemos a la Niña, el 28 de setiembre de 1990 mediante Ley N° 16.137. Al ratificarla Uruguay incorpora toda la normativa de la Convención a la legislación interna. Tiene mínimamente un rango de ley nacional. Recién el año pasado, fuimos testigos de la aprobación del Código de la Niñez y Adolescencia. La obligación de cualquier Estado cuando ratifica una convención, es proteger, promover y a cuidar

de los derechos, en este caso de la niñez, adolescencia. Es decir, ese articulado tiene que ser fielmente observado y protegido, promovido y cuidado por parte del Estado. ¿Y quién es el Estado? Todos somos representantes del Estado, quienes trabajan en instituciones públicas, la policía, los jueces, las personas que están en instancias públicas representan al Estado.

Al ratificar una convención el país, a los dos años, tiene la obligación de presentar su informe inicial. Uruguay ratificó en el año 1990, tendría que haber presentado su informe inicial en 1992, recién lo hizo en 1996. En ese informe inicial el Comité de expertos que es el órgano de los tratados encargado de la vigilancia, hizo una serie de sugerencias y recomendaciones al Estado uruguayo que hacen a la necesidad del respeto y al entendimiento de que las niñas, los niños y adolescentes son sujetos de derecho, es decir, de políticas de Estado que respondan a esta visión que es la visión de sujeto de derecho, una nueva manera de entender a los niños, no ya como a menores, sino como a sujetos.

Uruguay presentó su primer informe alternativo en 1994 y en 2006, antes de cambiar de gobierno, presentó el segundo. Dado que había pasado muchísimo tiempo sin cumplir con el requisito de presentar cada cinco años el informe periódico, el Estado uruguayo fue repreguntado por el Comité con más de 100 preguntas. Después del informe, el Comité le dijo al Estado que no entendía lo que estaba mandando porque no coincidía con lo que también ellos querían saber, entonces tiene que contestar estas preguntas. Con estas nuevas preguntas contestadas, el 24 de mayo pasado el Comité de expertos en Ginebra examinó el informe país de Uruguay y también examinó dos informes alternativos. Los informes alternativos son aquellos que llegan a esta instancia mediante organizaciones no gubernamentales nacionales, coaliciones como el caso

del Comité de los Derechos del Niño, que fue el otro informe alternativo, y el nuestro, social civil organizada.

Cladem trabaja en favor de los derechos de las mujeres, de todas las mujeres, niñas, adolescentes, adultas, mujeres de la tercera edad. Y desde cuatro años, decidimos monitorear la Convención de los Derechos del Niño y de la Niña porque constatamos que en la práctica los informes alternativos que se llevaban a estas instancias no reflejaban las necesidades específicas de las niñas y de las adolescentes que no son necesariamente las mismas necesidades de los niños y los adolescentes. No es una cuestión de discriminación, sino una cuestión de enfatizar para mejorar también la salida, las respuestas estatales. Esa es una de nuestras líneas de trabajo, la observación. Tenemos un observatorio del cumplimiento de los tratados en cuanto nos concierne, en tanto mujeres. El Comité de los Derechos del Niño y de la Niña es el órgano del tratado de la convención encargado de promover y proteger esos derechos. Después de examinar el informe país que manda oficialmente el Estado uruguayo, examina los informes alternativos. Después de escuchar y preguntar a todos los actores presentes ante este Comité, sugiere y recomienda. Ya tenemos las sugerencias y recomendaciones del Comité.

Desde Cladem Uruguay, en general desde Cladem en toda la región, enfatizamos en la mirada crítica, entendiéndola como crítica constructiva, en seis puntos específicos de la Convención. Enfatizamos fundamentalmente en los temas de violencia y maltrato, trabajo, embarazo adolescente y muerte por aborto inseguro, explotación sexual, comercial de niñas, niños y adolescentes, tráfico y educación. En esta mesa, nos referiremos tres puntos: violencia y maltrato, embarazo adolescente, explotación sexual y comercial y, dentro de esta, tráfico de niñas, niños y adolescentes.

El Comité de expertos señaló al Estado uruguayo en el punto 3: Al Comité le preocupa la existencia cada vez más acusada de malos tratos y violencia en el seno de las familias y la insuficiencia de medidas adoptadas para evitar y combatir todas esas cosas y también rehabilitar a los niños víctimas de ellas. Diez años después de esas recomendaciones, en el informe exploratorio de investigación y también en el terreno en casos concretos, que realizamos, constatamos que en Uruguay no se han promovido políticas de investigación y prevención sobre las diversas formas de violencia contra la niñez-adolescencias. Hay estudios de iniciativa propia, de determinados grupos, pero no una política de Estado que haya seguido esta línea. Violencia y maltrato están específicamente tratados en la Convención en los artículos 9 y 19. El informe que se presenta al Comité de expertos, en Ginebra, tiene que ver con el cumplimiento de todos los derechos. En este caso, solamente hemos enfocado algunos.

Una segunda constatación, de las muy graves, es que en el interior de Uruguay no existen servicios especializados para la atención de la violencia contra la niñez-adolescencia. En Uruguay los juzgados especializados empezaron a funcionar en diciembre del año 2005, hace muy poquito tiempo. Sin embargo, en el interior del país, donde vive la mitad de la población, no hay servicios especializados, ni defensores especializados, ni juzgados. Tampoco existen refugios estatales para las víctimas. Esos refugios, que si bien no se mencionan directamente en la Convención de la Niñez y Adolescencia, son un compromiso que el Estado asumió cuando firmó la Convención de Belém do Pará, que es un instrumento del sistema regional interamericano al que pertenecemos. En el artículo 7 de la Convención de Belém do Pará se prevé específicamente la existencia de refugios, –dice albergues– para niños, niñas y mujeres que sufrieron violencia. Paréntesis acá,

la Convención de Belém do Pará, cuyo nombre completo es Convención para prevenir, sancionar y eliminar todas las formas de violencia contra la mujer es el único instrumento que existe de esta naturaleza a nivel internacional. Allí se prevé la existencia de refugios. No los tenemos, en la Ley N° 17.514 del año 2002, ley de violencia doméstica, contamos con medidas cautelares para prevenir muertes absurdas, esas no se cumplen en la práctica. Entonces la existencia de refugios es una carencia que el Estado uruguayo debe contemplar, y ponerse al día con sus compromisos.

Una tercera gran constatación es que no existe un sistema integrado de registro e información adecuado que dé cuenta de este flagelo, esta violencia y maltrato que sufren nuestras niñas, niños y adolescentes. Un problema no existe, no está en la realidad y no tendremos insumos para poder actuar correctamente, aplicando las medidas que deberíamos. Por otra parte, al Comité le preocupa el elevado número de embarazos tempranos que tiene consecuencias negativas en la salud de las madres y de los niños y en el disfrute por parte de la madre de su derecho a la educación, al dificultar la asistencia a la escuela dando lugar a un número elevado de abandonos de los estudios. Cuando una niña, una adolescente queda embarazada por razones prácticas tiene que abandonar los estudios; y no solo se le afecta el derecho a la educación, se le trastoca todo el mundo y todos los derechos que en esa etapa de su vida debe tener y disfrutar. Ante esta preocupación del Comité del año 1996, constatamos que es la situación que afecta a las adolescentes más pobres y con menos instrucción. Uno de los grandes efectos en este punto es la deserción educativa, laboral y tampoco existen cifras oficiales sobre este punto del embarazo adolescente o embarazo temprano. Tenemos el número de nacimientos en los hospitales, recogimos las cifras y otros datos sueltos que nos brindó el Ministe-

rio de Salud Pública, pero no tenemos a nivel oficial una cifra acerca de cuántas adolescentes son madres tempranamente. En un estudio regional de dos o tres años se afirmaba que Uruguay tenía uno de los porcentajes más alto de embarazo adolescente, alrededor del 18% en toda la región. El artículo que en este caso está siendo vulnerado dentro de la Convención de los Derechos del Niño es el artículo 24.

Respecto a la explotación sexual comercial tenemos el artículo 34 de la Convención. Si bien en el año 1996 no hubo recomendación sobre este punto, dada la realidad era urgente ponerlo sobre la mesa y en el informe. En diciembre de 1996, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), hizo un estudio exploratorio en los países del Mercosur. Se constató que en Uruguay existe explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes en cinco departamentos y que en Nueva Palmira, Melo y Río Branco había tolerancia y/o inducción a la “prostitución” de menores.

Una de las cosas más impactantes del estudio y de las constataciones mediante la prensa también, es que el hecho se ha naturalizado, entonces la policía, la Justicia no lo ve como un delito, porque se ha presentado como una alternativa frente a la pobreza. Frente a esto el Ministerio de Salud Pública y el Ministerio de Desarrollo Social se comprometieron a organizar un plan específico.

La última recomendación respecto a la trata de niñas y de niños es que al Comité le preocupaba, en el año 1996, que no se hubiera promulgado ninguna nueva medida relativa a aspectos que se refiere la Convención; tales como leyes sobre adopción internacional, prohibición de la trata de niños y prohibición de la tortura (artículos 35 y 36). Hay una constatación que la trata, en Uruguay está invisibilizada, sólo se la reconoce cuando la crónica roja de los

diarios hace alusión a algún caso concreto. Los casos que se conocen son de mujeres adultas que fueron tratadas antes de cumplir 18 años, es decir cuando eran aún niñas o adolescentes. Quiero recordar este caso de la operación Montevideo que salió en la prensa en 2006. Los tratantes o traficantes, compraban a las jovencitas por 2.000 euros, todas reclutadas en zonas pobres de Montevideo. Hubo un gran silencio de políticos y de actores estatales. La OIM hizo un seguimiento y constató que efectivamente estaba el tema de la trata no era algo ajeno. Existe una relatora en Naciones Unidas que, en el informe del año 2006, dijo que los estados no pueden estar dándole la espalda al tema de la trata, porque ésta se da fundamentalmente por las condiciones de pobreza que sufren las jovencitas, para poder salir de su país buscando otras realidades.

Dr. HÉCTOR MARTÍN: Si bien cuando hablamos de familia a cada uno de nosotros se nos representa una constelación de ideas, vivencias, historias, es muy difícil unificarlas en una sola. Hablamos de algo que nos es común pero también es diferente para cada uno de nosotros. Creo que los aportes vinieron en distintas perspectivas. Se comenzó quizá por el aspecto de mayor patología que es la violencia. La violencia es la antítesis del vínculo y no hay rol normal que acepte el estado de violencia. Por eso la violencia no establece relaciones entre las personas, las rompe. El primer concepto es nunca legitimarla bajo ninguna circunstancia, ni dar explicaciones o justificaciones triviales de la misma. Ante la pregunta de qué hacemos cuando somos víctimas de la violencia o la presenciamos y, sobre todo, cuando se nos es delegada como autoridad institucional, lo primero que tenemos que lograr es poder romper con el secreto. En ese mismo estado de secreto la violencia nos llama a reaccionar también con nuestra violencia. Todos somos capaces de reaccionar violentamente en estados límites. Uno solo no puede hacerse cargo de algo tan

patológico. Lo primero que hacer es compartirlo con otro para identificarlo desde otra perspectiva. Porque eso también nos lastima a nosotros mismos cuando somos depositarios. Es fundamental a quien nos abrimos. Debemos saber quién posee capacidad para compartir estas cosas.

¿Por qué sacar el secreto? Porque está cargado de miedos y a lo que tiende es a que lo preservemos y de esa manera colaboramos con el estado de violencia. Lo primero es desinvertirnos también de nuestros miedos y actuar con prudencia. Hay un límite que es importante a veces, la interrelación de dos sistemas muy complejos: familia y la institución. La institución tiene sus miedos, sus secretos, sus estados y sus momentos de violencia, de distinta naturaleza, con distintas características. No estamos exentos de eso que a veces vemos o percibimos. En la interacción, que es muy importante, todo lo que se nos viene dado por el emisor que es la familia, todo lo que percibimos, y por qué canales se establece esa interacción entre uno y otro. En esto es esencial el código con el cual nos manejamos, ya que es nuestra herramienta. Creemos en la educación como el instrumento más idóneo para la transformación real de las cosas, no para su maquillaje. Tenemos un gran instrumento que es nuestro lenguaje, muchas veces a través de él podemos significarnos y operar sobre esas realidades pasadas, presentes o futuras. No me refiero solamente al lenguaje verbal, también al lenguaje no verbal que está cargado de significados.

Me quedaría muy tranquilo y conforme si el sistema educativo aportara a la dinámica educativa un lenguaje adecuado para compartir y comunicar sobre todos los aspectos que la sexualidad incluye, que son los más importantes de la vida, ya que sexualidad y vida son casi sinónimos. No hay nada en cada persona que no esté cargado de significados sexuales. Sería como quitarnos algo que es inherente a nuestra propia esencia.

Finalmente es importante el marco jurídico. Siempre hemos estado muy al margen, o a la espera de un salvador que nunca llega o apelamos a él en circunstancias extremas. El marco jurídico social, al cual todos pertenecemos, es garantía de nuestro quehacer diario, tenemos que empezarlo a practicar en el día a día, hacerlo familiar a nuestra cotidianidad, no en lo excepcional, no en la situación límite, sino en el ejercicio diario. El ámbito educativo es el espacio donde debe empezar a ejercerse esa administración de lo que es jurídico, de lo que es garantía de nuestra identidad nacional.

PREGUNTA: Mi pregunta va dirigida a la dra. Teresa Herrera. Usted dijo que en el interior la cifra de chicos sometidos a violencia doméstica es igual o similar a la de Montevideo. ¿Hay alguna señal que podamos tener en cuenta para saber en qué caso estos chicos son agredidos?

Dra. TERESA HERRERA: Sí, las hay. Tal vez no soy la más experta para contestar porque soy investigadora del tema, no trabajo directamente con víctimas. Pero al menos a nivel teórico, sí las conozco. A veces es difícil porque se pueden confundir con las propias características de la etapa por la que atraviesa el niño o adolescente. Generalmente presentan una autoestima muy baja, son muy temerosos. Un niño que suele tener escasa socialización, incluso cuando nos acercamos puede hasta corporalmente demostrarlo. El adolescente demuestra su dificultad porque se retrotrae, como si tuviera temor a ser tocado. Esas son algunas de las características más importantes. Todo aquello que tenga que ver con aislamiento, con baja autoestima, con situación en la cual lo veamos con miedos, con temores, con dificultad grande de relacionamiento con el otro, sobre todo a nivel corporal, por lo menos debe empezar a preocuparnos o a llamar la atención. Generalmente son niños y adolescentes muy tristes y a veces son muy agresivos.

Dr. HÉCTOR MARTÍN: Hay un test que tenemos en una investigación que consiste en que la persona se dibuje bajo la lluvia. En los gráficos se ven y están tabulados aquellos elementos significativos para detectar a niños sujetos de malos tratos.

PARTICIPANTE: Una preocupación que tengo es cómo desde nuestro rol, en este caso docente mujer, pasible también de vivir situación de violencia en mi propia casa. Cómo hago para abordar profesionalmente una situación de violencia que surja en un grupo cuando a la vez yo soy víctima de violencia y no puedo abordarla por mí misma. ¿Qué instancia hay para los profesionales que también, conscientes o no, viven una situación de violencia pero se tienen que hacer cargo y son responsables de encarar una situación de violencia de sus alumnos?

Dr. HÉCTOR MARTÍN: Una de las cosas que siempre digo con relación a los docentes es que sepan reconocer sus propios límites. Todos tenemos limitaciones. Cuando uno fue afectado por alguna situación de esta índole, tal vez lo mejor es preservar primero la integridad de uno mismo. Uno no puede ayudar si actúa perturbadamente. Hay que pedir ayuda en dos planos, primero en lo que me afecta a mí y siempre hemos trabajado la idea de un servicio de protección de la salud mental del docente, aunque siempre lo tenemos en forma incipiente, porque nunca lo podemos terminar de plasmar. Es imprescindible porque no somos omnipotentes, somos una pantalla donde recibimos una cantidad de cosas que nos afectan. En el equipo docente hay que plantear cuando uno está viviendo situaciones especiales.

Por ejemplo, en los equipos de psicólogos cuando alguien está embarazada no ve ningún trastorno del desarrollo. ¿Por qué? Porque sabemos que está altamente vulnerable y forma parte de la protección del

rol. El docente también tiene que aprender a protegerse. Eso es prevenir de que uno no actúe dañándose aún más si es que ya está dañado. Abrir el sistema, no descalificarte, pero quedarte en de un rol que esté dentro de tus posibilidades y que sientas que tu estás cuidada también. Muchas veces las personas que han vivido situaciones de este tipo, cuando son asistidas y sostenidas adecuadamente, resultan excelentes colaboradores. Son colaboradores vivenciales, no son simple teóricos que representan la realidad porque la han vivido.

PARTICIPANTE: Quisiera aclarar dos cosas con respecto a la ponencia de Teresa Herrera. Me parece que si hoy hiciéramos una investigación la cosa está cambiando, tendríamos que haberle agregado otra palabra más, violencia doméstica no sólo para la mujer sino también para el hombre.

Con respecto a la pregunta de qué hacemos frente a una situación que se nos presenta, estoy seguro que como docentes no nos quedamos de brazos cruzados.

Dra. TERESA HERRERA: Primero el tema de la violencia doméstica, las estadísticas del mundo, no sólo las estadísticas de Uruguay demuestra que, el balance es por lo menos, en el mejor de los casos, de 80 a 20. Es decir, lamentablemente para las mujeres, somos mucho más víctimas de violencia doméstica que los hombres, muchísimo más. En Uruguay muere cada siete días una mujer víctima de violencia doméstica. Los casos de hombres víctimas de violencia doméstica normalmente son cuando se suicidan porque mataron antes a la compañera. Pero prácticamente no hay casos de víctimas masculinas de violencia doméstica. Por ahora la relación continúa muchísimo más alta y además hay una serie de factores que hacen que las mujeres seamos mucho más vulnerables en esta sociedad, ojalá no fuera así. No es el tema de hoy, pero las mujeres ganamos menos

salario al mismo trabajo. Hace muy pocos años que nos reconocen los mismos derechos. Lamentablemente vivimos todavía en una sociedad donde las relaciones entre los géneros son desiguales. Y si no partimos de esa premisa y si no comprendemos que ese es un problema ideológico, difícilmente podremos como docentes darnos cuenta que es un compromiso de todos cambiar ese tipo de relaciones, compromiso de varones y compromiso de mujeres.

Sobre la segunda pregunta, yo no digo que no haya voluntarismo y voluntariado por parte del sistema educativo en cuanto a preocuparse por las situaciones que se detectan de violencia. Lo que quise decir, y después incluso fue ratificado por la asistente social, es que el sistema educativo, como tal, no tiene previsto ningún mecanismo formal para estas situaciones. El docente que se enfrenta a esa situación hace lo que puede, con la mejor buena voluntad y muchas veces eso que hace no es lo mejor porque ni está preparado, ni le enseñaron cómo hacerlo, ni el sistema le otorga respuestas. Usted tendrá muchos ejemplos de situaciones que se resolvieron bien, sin embargo el conjunto de organizaciones que trabajamos en esto también tiene

muchísimos ejemplos de situaciones que no se resolvieron, o se resolvieron muy mal. Este no es un tema fácil de resolver, si no se morirían las mujeres como se mueren cuando tiene todas las medidas de exclusión y pasaron por todos los juzgados. Tampoco nos estaría pasando, como nos ha pasado, de gente que durante 60 años no pudo hablar de que había sido violentado de niño. Y eso pasa todos los días. Entonces en la medida que no miremos eso de frente y no nos demos cuenta que las cosas son así, nunca las podremos solucionar. Tenemos que agarrar la situación como es y tratar de interdisciplinariamente superar estas situaciones.

Dra. FLOR DE MARÍA MEZA: Por supuesto que nosotras condenamos la violencia venga de donde venga, pero hay que ser claras. Históricamente la discriminación y la violencia, que es una forma de discriminación, se ejercen sobre la mujer. La violencia doméstica es una forma de violencia contra la mujer, pero no es sólo la violencia contra la mujer. Es una violación de derechos humanos aquí, en la China, en Polonia, en Perú, en cualquier lado, es una violación de los derechos humanos y no puede tener ningún tipo de contemplación.

Legislación y Derechos de Niños y Adolescentes

**Dra. M. Elena Martínez¹,
Dra. Diana González Pellet²
y As. Soc. Marisa Lindner³**
Coordinación: Prof. Beatriz Abero



Dra. M. ELENA MARTÍNEZ: Estoy acá como directora de derechos humanos. En la Dirección de Derechos Humanos hay dos tareas muy prioritarias que tienen que ver con los que estamos aquí. En primer lugar tenemos un área muy importante por una obligación internacional que debemos de cumplir y que trabaja en la elaboración de un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. Realizamos esa tarea en cumplimiento de la obligación internacional impuesta por ser miembros de las Naciones Unidas, que en 1994 decretó una década para la educación en derechos humanos, década en la que en Uruguay no se hizo nada específicamente sobre el tema.

En 2005 se volvió a reiterar la intimación a los gobiernos que no hubieran realizado, elaborado o trabajado a fondo en la educación en derechos humanos a que lo hicieran y a que específicamente trabajaran en una edad que las Naciones Unidas considera que es la que forma la personalidad entre los 10 y los 14 años. En ese momento se crea nuestra Dirección (2 de marzo del 2005) y trabajamos en ese tema muy a fondo. No hay ninguna duda que la educación sexual es un derecho humano.

En segundo lugar, de acuerdo al Código de la Niñez y Adolescencia, tenemos en nuestro Ministerio el Consejo Nacional Consultivo Honorario de los Derechos de la Niñez y de la Adolescencia. Es un Consejo integrado por representantes del

1. Abogada, con múltiples trabajos en el ámbito de los derechos humanos. Actualmente está al frente de la Dirección de Derechos Humanos en el Ministerio de Educación y Cultura.

2. Abogada, con un destacado desempeño en el área de derechos de la niñez, la adolescencia y el género, integrante de la Coordinación de la Red Uruguaya Contra la Violencia Doméstica y la Violencia Sexual.

3. Asistente Social, representante del Instituto Nacional de la Mujer Uruguaya.

Poder Ejecutivo, de ANEP, del Poder Judicial, del Congreso de Intendentes, del INAU y cinco personas de la sociedad civil. Esto además tiene importancia en este momento, hace alrededor de un mes varios jerarcas –del campo de niños y derechos humanos– fuimos a Ginebra a dar cuenta de qué se hace en Uruguay por los derechos de los niños. Ahora llegaron las observaciones y recomendaciones de ese Comité, muchas de ellas tienen que ver con las consecuencias no queridas de la falta de educación sexual.

Este tema es muy importante y lo encaramos desde un campo de derechos humanos. Porque la educación es uno de los derechos humanos más importantes en sí mismos, pero a la vez es el instrumento de instaurar en una sociedad los derechos humanos como concepto que se asume y se vive. No son algo que se aprenden, sino que tienen que asumirse y luego vivirse. Siempre digo, que si un docente en una clase de derechos humanos le dice al niño: “Te quedas quieto porque yo quiero”, se rompió todo lo que pudo haber enseñado de derechos humanos. No se puede enseñar derechos humanos cuando uno de los derechos básicos del niño es participar, opinar y enseñada mandarlo como si fuera un objeto.

El tema de derechos humanos tiene gran incidencia y a veces uno se pregunta por qué en un país que tuvo mucho avance en la educación, hay temas que nunca se tocaron. Ustedes están pensando en educación sexual. Por mi parte, pienso antes en los temas de derechos humanos. Hicimos un estudio de cómo aparecen los derechos humanos en la currícula, en los programas. En la Dirección indagamos en los programas de formación docente. La ONG el Abrojo, analizó los programas de la educación media, es decir Secundaria y Técnica.

Realmente es muy poco lo que hay de derechos humanos. Existe algo sobre los

conceptos de los derechos cívicos, pero hay también una manera subliminal de presentar las cosas en que están desconociéndose derechos muy claros. Tomaron unos libros de los niños más pequeños, un afrodescendiente únicamente aparece si es hombre jugando al basketball o corriendo, si es mujer bailando medio desnuda, lavando, o haciendo empanadas. Por no decir como siempre aparecen las mujeres, cambiando pañales y cocinando y un hombre aparece manejando un coche y en una mesa de reuniones. Este tipo de cosas afectan mucho la forma en que los alumnos, los educandos, asumen los temas. Hay una responsabilidad muy fuerte, quizá más fuerte hoy que en otra época. Creo que en este momento muchísimos niños están más tiempo con sus maestros que con sus padres. ¿Qué hay en los temas sexuales que cuesta tanto que lleguen? ¿Y por qué asustan? Sé lo que me pueden decir, “no, no, porque si empezamos con los niños a enseñarle educación sexual, se van a dedicar a tener relaciones entre ellos”. Pues que no les enseñen tampoco química u otras cosas que también los chicos pueden después hacer cosas raras. Creo que es innegable, esto es una negación de un derecho.

Me referiré a la legislación internacional. Estuve revisando los textos internacionales que tienen que ver con los niños, los niños en el concepto del Código de la Niñez y los menores de 18 años. Por ejemplo nuestro Código de la Niñez y la Adolescencia sus artículos, los básicos, que son los que están al principio del Código, tienen mucha pertinencia. El artículo 1 es de aplicación a todos los seres humanos menores de 18 años de edad. A los efectos de la aplicación de este Código se entiende por niño a todo ser humano hasta los 13 años de edad, y por adolescente a los mayores de 13 y menores de 18, siempre que se refiera a niños y adolescentes se refiere a los dos géneros. El segundo punto dice: Todos los niños y adolescentes son titulares de derechos, deberes

y garantías inherentes a su calidad de persona humana. El artículo 3 expresa: todo niño y adolescente tiene derecho a las medidas especiales de protección que su condición de sujeto en desarrollo exige por parte de su familia, la sociedad y del Estado. El artículo 6 es uno de los básicos y muchas veces no se interpreta. Este artículo cambia la forma de concebir a los niños, dice así: Para la interpretación e integración de este Código se deberá tener en cuenta el interés superior del niño y adolescente, que consiste en el reconocimiento y respeto de los derechos humanos a su calidad de persona humana. En consecuencia, este principio no se podrá invocar para menoscabar tales derechos. Es decir que habla de los niños en general, hay una visión distintas, tienen derechos, los mismos derechos que los mayores, pero tomando en cuenta el estadio de desarrollo en que está ese niño. Por lo tanto todos los seres humanos tenemos derechos sexuales y reproductivos y también los niños desde siempre.

Cuando habla de los deberes del Estado se refiere directamente a la educación. Esto que decía del Código de la Niñez simplemente en cumplimiento de lo que dice la Convención Internacional de los Derechos de los Niños que es la causa de la modificación de nuestro Código. En tanto, los textos generales de derechos humanos dicen: la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento y respeto de los derechos humanos. Esto enuncian, palabras más, palabras menos, tanto la Declaración Universal de los Derechos Humanos como el protocolo de San Salvador, protocolo a la Convención Americana de Derechos Humanos. Es decir que es básica una educación para el desarrollo de la personalidad. Quien no la desarrolla, el “de esto no se habla”, es una educación truncada, un aspecto en la vida de los niños y jóvenes y por lo tanto más tarde de los adultos de la que carecen.

En ese sentido también los textos internacionales se refieren a la educación dándole ciertas definiciones y hablan de una educación sistemática, amplia y de buena calidad, que permite comprender sus derechos humanos y sus respectivas responsabilidades, respetar y proteger los derechos humanos de otras personas. Entender la interrelación entre los derechos humanos, estado de derecho y gobierno democrático, y ejercitar su visión en el campo de los valores y formas de actitudes y conductas consideradas desde el punto de vista de los derechos humanos. Es decir que al no haber reconocido nuestra educación este ámbito, estábamos violando derechos internacionales.

Ahora haré referencia al Consejo Honorario de la Niñez, que es el órgano que depende del MEC, que integramos por el Poder Ejecutivo, el representante del MIDES y yo, y tiene como responsabilidad revisar los informes sobre los derechos de los niños que hay que enviar al Comité Internacional de Derechos de los Niños desde que existe la Convención de Derechos del Niño. Uruguay incumplió totalmente, ratificamos la Convención en 1990, el primer informe tendría que haber sido en 1992 y recién se presentó en 1996. Los informes sucesivos debían ser cada cinco años y en el 2005 encontramos un informe con el plazo muy pasado y de lo único que informaba era de la existencia del nuevo Código de la Niñez y la Adolescencia que se sancionó en setiembre de 2004. Nunca se le contestó al Comité sobre las numerosas observaciones que hizo sobre el informe desde 1996. El Comité tiene una función muy interesante, son 19 expertos de todo el mundo que revisan qué se está haciendo desde el punto de vista de los derechos de los niños en Uruguay. Nunca creí que pudieran estar informadas personas de los lugares más extraños. Hicieron preguntas muy fuertes, me referí a la importancia que le dieron a los temas que tienen que ver con lo que

ustedes están trabajando. Expresamente estaban impresionados por el alto porcentaje de embarazos adolescentes. Preguntaron directamente ¿“En el país de ustedes no existe educación sexual?”. Es evidente que los embarazos adolescentes, que las violaciones a los derechos de los niños en cuanto a explotación sexual, en cuanto a prostitución, todo esto tiene que ver con la falta de conocimientos. Una egipcia preguntaba por Nueva Palmira porque sabía perfectamente que en ese lugar habían niños prostituyéndose. Otra de las cosas que nos intiman ellos a revisar es la legislación sobre la edad mínima para casarse en Uruguay: 12 la mujer y 14 los hombres. Luego nos intiman a ver qué ocurre con los casos de niñas que quedan embarazadas, cómo continúan la educación, cómo se comporta el medio con ellas. Otro tema que todavía tenemos en el Código es la diferenciación entre hijos legítimos –ahora les llaman naturales– y no legítimos.

Hace unos días nos llegó la decisión, las recomendaciones sobre estos son puntos medulares, piden que Uruguay cambie si quiere respetar realmente los derechos de niños y adolescentes.

Dra. DIANA GONZÁLEZ: Como abogada lo primero que tengo que decirles es que seamos conscientes, de que los derechos no se construyen desde las leyes. Los derechos humanos, específicamente, son el producto de un proceso social donde participan muchas personas, especialmente aquellas más excluidas y, por tanto, luchan por un lugar en este pacto social. Es el derecho, de alguna manera, el que se transforma en el instrumento idóneo para la ciudadanía, a fin de garantizar derechos humanos. En realidad debemos saber que los sistemas normativos del mundo entero, no de Uruguay, han sido proclives a someter a algunas personas respecto de otras. Es decir, encontramos en el derecho positivo muchísimas normas injustas que –desde los

movimientos de derechos humanos– se han ido revirtiendo lentamente. Así estamos haciendo en Uruguay con el tema educación sexual y en otros temas desde los que se construyen las nuevas ciudadanías y los derechos humanos.

En el tema educación sexual de niñas, niños y adolescentes es especialmente interesante la complejidad desde un enfoque de derechos de la temática, porque confluyen aquí una serie de avances que ha logrado la comunidad internacional tanto en relación a los derechos de las mujeres, su no discriminación, y todo lo que hace a los derechos de niñas, niños y adolescentes y los derechos sexuales. Los adolescentes históricamente han estado sometidos a la tutela y el control de las personas adultas. Las y los adolescentes en relación a su sexualidad son el paradigma del sometimiento y el control. Entonces cuando abordamos este tema, abordamos un tema de derechos humanos, un tema de ciudadanía. La educación en derechos sexuales es un derecho humano en sí mismo, pero además es una herramienta para garantizar todos los derechos sexuales a corto, mediano y largo plazo.

Comienzo revisando la concepción de niñez y adolescencia a partir de la Convención de Derechos del Niño. Habrán escuchado una y mil veces que los niñas, niños y adolescentes hoy son sujeto de derecho. Esta frase requiere una permanente revisión, para que caiga en palabrerío. Las niñas, niños y adolescentes llegan a la Revolución Francesa 200 años después. O sea, 200 años después comprendemos que tienen derecho y tienen derecho a ejercerlo. Son parte de la ciudadanía con el ejercicio pleno de todos sus derechos. ¿Qué significa esto? Que tienen todos los derechos pero debemos reconocer que los ejercen en forma diferente. Supone superar miradas tutelares donde las adultas y los adultos decidíamos por ellos. Supone superar aquellas medidas de control y sometimiento para ejercer la tarea, como

personas adultas, de acompañar a los más pequeños, las más pequeñas, a los más jóvenes en el ejercicio por sí mismos de sus derechos. Por eso ponemos en el tapete el concepto de autonomía progresiva. Algunos se refieren al niño maduro, que como persona distinta autonomía en función de su edad. Prefiero la expresión autonomía progresiva y les cuento por qué.

Los niños ejercen necesariamente sus derechos acompañados por personas adultas. Tenemos que reconocerles que tienen un plus de derechos en función de la etapa de crecimiento en la que se encuentran. Eso supone que los adultos aceptemos la tarea de guiarlos para que ellos mismos ejerzan estos derechos, superando la concepción de que son incapaces y a la vez estar dispuestos a ceder poder sin abandonar nuestro rol. Entonces esto es cobrarles el precio de hacerse viejitos, digamos, y por tanto no tener derecho a esa prueba, a ese error, a ese ensayo que es necesario hacer durante la infancia-adolescencia para poder tener derechos. Me parece bueno diferenciar derechos de obligaciones. Los derechos humanos los tenemos todos plenamente. Las obligaciones se adquieren de acuerdo a nuestras experiencias, capacidades, posibilidades y en función de nuestra edad.

Cuando hablamos de educación es interesante señalarles el artículo 17 de la Convención de Derechos del Niño que habla de los derechos de niñas, niños y adolescentes al acceso a la información, de distinta fuente, diversa, nacional e internacional, en todos los temas, en especial en aquellos que sean para promover su bienestar social, espiritual y moral, así como su salud física y mental. Este derecho que parece tan básico es uno de los que hemos estado obstaculizando a las niñas, niños y adolescentes cuando en la escuela nos cuestionamos, tantos años, si correspondía o no enseñar educación sexual. Este derecho tan simple como el de tener acceso a la información básica

respecto a derechos sexuales se limitaba muchas veces en función de argumentos tales como, esto es una tarea privativa de la familia, basada mucho en aquel concepto de la patria potestad como un instrumento de posesión de los padres y madres respecto a sus hijos. O entendiendo que esto hace a la vida privada confundiendo vida privada, con intimidad, que sí es necesario respetar en este tema, con lo público que hace a todos los derechos humanos, incluidos los derechos sexuales donde no puede quedar a disposición, o a discreción, o al conocimiento de la familia si ese niño o ese adolescente accede a este derecho. A esto tenemos que sumarle otros derechos como el tema de todo lo que hace al derecho de niños, niñas y adolescentes a la expresión, al libre pensamiento, al formarse un juicio propio sobre cada uno de estos temas.

La educación en la sexualidad, como decía María Elena Martínez, si bien no está prevista directamente en la Convención de Derechos del Niño, está implícita cuando se habla de la educación en derechos humanos y especialmente de la igualdad entre sexos. No podemos decir que la Convención de Derechos del Niño haya profundizado en todo lo que hace a la equidad de género. Creo que es un deber en los movimientos de derechos de infancia, el atravesar estas temáticas con todo lo que es el tema género y a la vez todos los movimientos que hacen a los derechos de la mujer incluir a las niñas en su perspectiva. Por eso es importante transversalizar las dos temáticas y pensar que educar para el pleno ejercicio de los derechos sexuales requiere una perspectiva de género, reconocer que hay necesidades diferenciadas entre varones y mujeres. Mientras son niñas, niños y adolescentes también son personas que pueden tener una u otra condición social y económica y acceso a oportunidades y también son varones y mujeres que crecen, que tienen necesidades diferentes según su sexo y su edad. El ser niña y niño no nos quita del lu-

gar de mujer y de varón. En esta educación es imprescindible fortalecer a los niñas, niños y adolescentes frente a posibles abusos y explotación sexual. ¿Por qué digo esto? Porque el tema de la falta de educación sexual que ha incidido directamente en la exposición o en la mayor vulnerabilidad, especialmente de las niñas, también de los varones, de las adolescentes mujeres, como la etapa de más vulnerabilidad al abuso y la explotación. La apuesta es a fortalecerlas como ciudadanas, para que efectivamente puedan dar respuestas y tener reacciones que les protejan y prevengan este tipo de situaciones. Por el tema este de género e infancia me pareció importante incluir en la presentación la Convención, la CEDAU, que es la Convención Internacional contra la discriminación de la mujer. En Beijing en 1995 se avanzó muchísimo en el tema infancia y educación sexual. Reconocen especialmente la especificidad del cuerpo. Si uno mira la Declaración Universal de los Derechos Humanos casi puede imaginarse a seres humanos sin cuerpo. Lo que logra el CEDAU, son derechos específicos en función de ese cuerpo y el reconocer las desigualdades producidas por las pautas culturales que filtran el sistema escolar, de la salud, familiar, laboral. Y por tanto exige acciones afirmativas que tiendan a superar estas desigualdades, señalando la educación como una herramienta privilegiada para el alcance de la equidad. En ese sentido Uruguay viene avanzando muchísimo.

Como les decía, las y los adolescentes son varones y mujeres; sus cuerpos cambian, sus necesidades, posibilidades y riesgos son diferentes. Las mujeres están más expuestas a abusos y explotación sexual y además suelen desempeñarse con menor autonomía a la hora de negociar con sus parejas la forma de proteger su salud, sus derechos sexuales y sus derechos reproductivos. En ese sentido debemos poder coordinar también con todo lo que hace a los servicios de salud. El acceso a la educación sexual

seguramente permitirá un mejor acceso de las y los adolescentes a la salud y a la información y asesoramiento sobre las distintas formas de proteger esa salud sexual. Este tema en Uruguay da respuestas absolutamente diversas y muchas veces contradictorias a los adolescentes. Algunos servicios ofrecen confidencialidad en esta temática, algunos les permiten acercarse aun sin la compañía de sus progenitores que pueden ser sus padres, sus madres, sus familias, o sus referentes adultos, quien sea –pueden ser personas que facilitan, promuevan estos derechos, o no–. Realmente hemos encontrado muchísimos obstáculos y esto rápidamente inhibe a las adolescentes y los adolescentes para solicitar asesoramiento. Seguramente este espacio de educación desde el sistema educativo los favorecerá.

A modo de cierre, la educación en derechos sexuales promueve en primer lugar el derecho a la información sobre la sexualidad, accediendo a diversidad de fuentes nacionales e internacionales. El derecho a que se tenga en cuenta la perspectiva de género y la incorporación al derecho a la perspectiva de la diversidad. Es un tema que todavía cuesta muchísimo en el sistema educativo. Pero el tema de poder incluir la diversidad de ideas, de creencias, de orientaciones y de preferencias sexuales y todo el tema que hace a la diversidad sexual de los niños, niñas y adolescentes donde nos hemos encontrado con situaciones bien delicadas, desde niños y niñas que nacen con ambigüedad sexual. Niñas y niños que presentan, desde muy temprana edad, lo que se llama un diagnóstico de indefinición de género o transexualidad. Es un tema que desarrollaremos también desde la experiencia y desde cada una de estas situaciones. El derecho a formarse un juicio propio sobre la sexualidad. Cómo nos cuesta pensar que a partir de esto además vamos a brindarles la información, intentamos inculcarle un enfoque de derechos respecto a la sexualidad, con respecto a la perspectiva de género, a

la diversidad, a la equidad entre varones y mujeres, ellos se formarán un juicio propio respecto a la sexualidad y por tanto podrán ejercer estos derechos.

El derecho al acceso a la atención, asesoramiento y protección en su salud, respetando la privacidad y la confidencialidad, y el derecho al ejercicio de la sexualidad conforme a la etapa de desarrollo que se atraviesa. Poder pensar que cada niña o niño desde que nace ejerce sus derechos sexuales y los ejerce en forma diferente y en esto debemos respetar las etapas de cada uno, sin estar ni sometido a prejuicios, ni tampoco sometido a violencias, o abusos de parte del mundo adulto.

Coord. BEATRIZ ABERO: Antes de darle la palabra a la asistente social Marisa Lindner para que presente el Plan de igualdad de oportunidades y derechos, quisiera destacar dos o tres aspectos de la ponencia de la Dra. Diana González, porque que son elementos muy importantes para nuestra labor. Quisiera rescatar que el tema de los derechos de niños y adolescentes se está incorporando a nuestro lenguaje. Pero qué desafío, en la intimidad del aula, frente a un grupo, poder trabajar esta temática, hasta dónde todavía toda la figura del tutor, de quien ejerce la patria potestad, o tal vez el miedo a que si a los niños y adolescentes no los conducimos y los tutelamos en una forma, no digo acompañarlos, porque tampoco los podemos dejar, pero sí dejar esa sensación de que nosotros tenemos que imponerles las decisiones, los criterios de lo bueno y de lo malo.

Otro tema importante es el de la confidencialidad, respetar la privacidad, el ámbito de confidencialidad. Y creo que al tocar la diversidad toca un tema que a mí me gustaría incorporarlo, que quedó latente hoy a punto de partida de la violencia, la diversidad no sólo está en los otros, está en nosotros. Y entre nosotros, las y los

docentes hay muchas personas que tienen diversidad, porque todos somos diversos. Reconozcamos también la diversidad que existe entre el cuerpo docente y respetemos esta diversidad como un elemento básico. No podemos respetar la diversidad en las y los niños si no empezamos también a pensar en respetar la diversidad que existe a nivel de los adultos y de las y los docentes. A continuación, Marisa Lindner, nos presentará el Plan de oportunidades y derechos, recientemente inaugurado.

As. Soc. MARISA LINDNER: Desde el Instituto Nacional de las Mujeres, tenemos la certeza de que con este avance en relación de la integración de la educación sexual a la educación pública se está dando un paso sustancial en lo que tiene que ver con la profundización de la democracia y el ejercicio de la ciudadanía.

El tema que nos convoca –la presentación del Plan nacional de igualdad de oportunidades y derechos– es para nosotros de enorme relevancia, entre otras cosas porque fue un proceso de construcción a lo largo de un año y medio que realmente ha generado la participación de cientos de mujeres a lo largo y ancho del país. También ha permitido el diálogo, el intercambio con distintos organismos públicos, en particular con organismos del Poder Ejecutivo con los que hemos negociado cada uno de los ejes que integran este Plan de igualdad de oportunidades. Pero ¿por qué venir a presentar este Plan hoy? Porque hay ejes específicos en los lineamientos estratégicos y las acciones del Plan que están relacionados con este tema. Algunos de los elementos que escuchamos hoy en el panel anterior y en la Mesa, refuerzan que inclusive el tema de este marco que pretende ser una política pública integral, integradora en relación a la igualdad de oportunidades y derechos tiene que ver con cosas que integran, pero trascienden lo que hace a la responsabilidad que ustedes tienen como docentes y como

formadores. Entre otras cosas porque por un lado –y lo planteaba Diana González con mucha fuerza– si nosotros no integramos aspectos que están relacionados con los derechos humanos, pero derechos humanos que sí tienen necesidad de reconocer distintas perspectivas y distintas integraciones. Stella Cerruti recién hablaba de las diversidades y por lo tanto la perspectiva de género en esto tiene un elemento sustancial, fundamental y que nosotros consideramos que sería muy difícil, y sería muy poco productivo en torno a la posibilidad de generar cambios culturales en nuestra sociedad, si no se integra la perspectiva de género a este proceso educativo.

Pero además el tema del Plan de igualdad de oportunidades y derechos también tiene que ver con otros aspectos que hacen a la educación pública. Por un lado porque uno de los ejes transversales del Plan de igualdad de oportunidades y derechos tiene que ver con la adecuación de la administración pública a la igualdad de oportunidades. ¿Y con esto qué queremos decir? Cuando definimos el diseño del Plan pensamos que si no empezamos por casa es muy difícil que podamos generar cambios referidos a lo que implican las desigualdades y las discriminaciones. La administración pública, como tal, está atravesada por múltiples discriminaciones. En su interna persisten desigualdades por razones de género en todo lo que hace a las normativas existentes como a las formas de ejercicio de los derechos. Por lo tanto, incluir la igualdad de oportunidades y derechos en todo lo que es el proceso de reforma del Estado, es un elemento sustancial que tendrá repercusiones e incidirá en las políticas a desarrollar por cada una de las instituciones, en este caso el tema de la formación sexual para niñas, niños y adolescentes. Por otro lado, veíamos la integración y la participación a este seminario, hay una presencia mayoritaria y notoria de mujeres. Mujeres que están en su rol de maestras, docentes, por lo tanto

educadoras y no es casual que mayoritariamente estas profesiones estén desarrolladas por mujeres. Ese lugar ubicado en lo que son las tareas del cuidado de otros y de otras, es un elemento que convoca a estas profesiones y que vuelcan la balanza al hecho de que sean mayoritariamente las mujeres quienes se vuelcan a esta profesión. Y esto no puede quedar marginado, no podemos dejar de tenerlo en cuenta a la hora de la elaboración de políticas, porque también estamos en este auditorio atravesadas y atravesados por lo que los lugares que ocupamos en la sociedad.

El tema de la presentación del Plan de igualdad de oportunidades está relacionado con estos tres aspectos: los contenidos que hacen a la educación sexual –y por lo tanto en qué aspectos existen compromisos del gobierno en relación a la integración de esta perspectiva al desarrollo de las políticas públicas–, a lo que hace a la propia administración pública y a la necesidad de ir resolviendo aquellos elementos que perduran en relación a las discriminaciones; ustedes son funcionarias y funcionarios públicos y son parte de una institucionalidad que también está atravesada por discriminaciones y de desigualdades. Por otra parte, si no revisamos nuestro lugar como docentes, como maestras y maestros y nos ubicamos como personas frente a la enseñanza que vamos a impartir, no tendremos los resultados esperados en el proceso educativo que ustedes se plantean realizar.

Diana González habló ampliamente del tema de los derechos, María Elena Martínez de los derechos humanos. Y cuando empezamos el proceso de elaboración del Plan, partimos de cuáles eran nuestros marcos jurídicos de los cuales podíamos partir para su proceso de elaboración. Uno elemental y esencial está instalado en la propia Constitución de la República cuando habla de la igualdad de las personas ante la ley. El artículo 8 dice que todas las personas son

iguales ante la ley, no reconociendo otra distinción entre ellas sino la de sus talentos y virtudes. En este sentido, la realidad y los cimientos de nuestra Constitución si nosotros no lo analizamos desde el punto de vista de los derechos formales y los derechos reales de las personas y la aplicación de esos derechos formales, si nosotros no lo visualizamos a través de las múltiples discriminaciones que existen en nuestra sociedad, difícilmente podremos ser fieles a esos paradigmas a los cuales no pretendemos llegar. Por lo tanto el no reconocimiento de las desigualdades y discriminaciones en relación al sexo, a la raza, a la etnia, a la edad, condición social, de la discapacidad, el lugar de residencia, la orientación sexual, la identidad de género, la propia adscripción política que a veces resulta discriminatoria a través de fundamentalismos, o las propias creencias religiosas. Es decir, hay una serie de condicionantes y todas son sumamente importantes a la hora de pensar cómo podemos elaborar políticas públicas para erradicar las discriminaciones y avanzar en el ejercicio de los derechos. Por otra parte está el marco jurídico. La Convención de Belém do Pará y la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, son dos instrumentos internacionales ratificados por Uruguay de enorme relevancia, pero no son los únicos. Existen otras conferencias, como la de Viena de derechos humanos, la de Población y Desarrollo de El Cairo, la de Derecho Social de Copenhague, la de Mujer y Desarrollo de Beijing, la de la erradicación contra el racismo y la discriminación de Durban. Existe y prolíficamente una cantidad de derecho internacional ratificado por Uruguay desde hace muchos años, que no tenían expresión o no habían sido efectivamente traducidos o llevados al derecho nacional y al marco jurídico nacional. En estos temas que hacen a la igualdad de oportunidades y derechos existe un compromiso del gobierno actual. El 8 de marzo de 2005, a pocos días de

asumir, el Presidente de la República se compromete a tener iniciativa en un proyecto de ley de igualdad de oportunidades y derechos. Y ese proyecto fue aprobado y promulgado por el Poder Ejecutivo el 15 de marzo de este año y se transformó en la Ley N° 18.104. Esa ley de promoción de igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres es el marco normativo que da lugar al Plan nacional de igualdad de oportunidades y derechos. Además establece y otorga al Instituto Nacional de las Mujeres, la responsabilidad de diseñar el Plan nacional de igualdad de oportunidades y derechos. Este marco normativo es el que mandata a la elaboración del Plan Nacional de igualdad de derechos y oportunidades y esta ley obliga al Estado a la elaboración de políticas públicas de igualdad.

Esta ley crea el Consejo Nacional Coordinador de Políticas Públicas para la Igualdad, esta instancia permitirá dar seguimiento y definir las recomendaciones para todo el Poder Ejecutivo. Ese Consejo Nacional Coordinador de Políticas Públicas para la Igualdad estará integrado por los 13 ministerios, por la Suprema Corte de Justicia, por el Congreso de Intendentes, por cuatro representantes de la sociedad civil, dos de las organizaciones de mujeres, uno del PIT-CNT y otro de los empresarios y un integrante de la Universidad de la República.

El proceso de elaboración del Plan fue sin duda de una enorme riqueza. Se desarrolló a partir de consultas técnicas, de consultas con autoridades de distintos organismos públicos. En el caso de las medidas comprometidas para la educación fueron consultados distintos actores, tanto del Ministerio de Educación y Cultura como de la propia ANEP, donde existieron elementos de aportes tanto en lo técnico como desde el punto de vista desde donde partíamos para la elaboración de las políticas. Un elemento a resaltar es que desde marzo del año pasado

hasta diciembre que terminó con una gran Asamblea nacional de mujeres en Paso de los Toros, se realizaron 19 asambleas departamentales en las que participaron más de tres mil mujeres y 14 consultas sectoriales y lo que consideramos nosotros consultas con algunos aliados estratégicos como las organizaciones de mujeres y las feministas. En este sentido este Plan reconoce la acumulación que tiene Uruguay en relación a la construcción de una agenda para las mujeres. Es decir, uno de sus sustentos tiene que ver con la acumulación de iniciativas y experiencias. El Plan partió de la base, en su diseño, de establecer una estructura en la cual no fueran políticas dirigidas a las mujeres desde el Instituto Nacional de las Mujeres, es decir haciéndolo por fuera de lo que es el diseño de las políticas públicas del Estado. Por eso se tomó la decisión de sustentar y definir esa estructura sobre la base de los cinco grandes ejes programáticos que definió este gobierno a la hora de asumir las responsabilidades para este período, que fueron: el Uruguay democrático, el Uruguay social, el Uruguay productivo, el Uruguay innovador y el Uruguay integrado. La idea fue que tomando como base los grandes lineamientos programáticos de cada uno de los organismos públicos se pudieran definir, ya sobre la base de las líneas programáticas del gobierno, cuáles eran los elementos a incorporar que permitieran avanzar en la igualdad de oportunidades. En este sentido se definieron líneas estratégicas de igualdad en cada uno de estos ejes. Cada uno ellos está diseñado sobre la base de un objetivo general, sobre las líneas estratégicas de igualdad y sobre acciones para la igualdad. Particularmente, dentro del Uruguay social están los elementos comprometidos por el MEC, aunque este Plan fue aprobado por el Consejo de Ministros y compromete a los organismos descentralizados y desconcentrados, integra los ejes de la educación.

En relación a la educación queremos decirles es que estos son los grandes linea-

mientos que dan cabida para la definición de las acciones. En este momento estamos discutiendo con cada organismo el aterrizaje de esas líneas generales para definir cuáles van a ser las metas y los indicadores que nos permiten aterrizar estos lineamientos generales. La idea es que a partir de los próximos meses, en la medida que se defina la integración del Consejo integrador de políticas públicas de género, comencemos a trabajar con la ANEP y en particular sobre el Plan de educación sexual para que esto se traduzca en metas que podamos ir monitoreando y darles seguimiento. Esto está relacionado con otro aspecto que es qué lugar va a tener esto, aprobado por el Poder Ejecutivo, en el presupuesto nacional. Sin duda que la posibilidad de implementación de todos los compromisos asumidos por el Plan tienen que ver con las partidas presupuestales otorgadas para cada uno de estos ejes. Por supuesto esto será progresivo, pero un elemento que logramos incorporar a esta rendición de cuentas fue una norma programática que establece el compromiso de cada organismo público de los 13 ministerios del Poder Ejecutivo, cada uno de sus incisos, de rendir cuentas anualmente, todos los 8 de marzo, de las acciones que fueron implementadas y generar compromisos para el próximo año.

PARTICIPANTE: Mi pregunta está dirigida a la dra. Diana González. En todo eso que usted mostró, ¿hay algo para las personas con capacidades diferentes?

Dra. DIANA GONZÁLEZ PELLET: Hablando de la diversidad como siempre nos estamos olvidando de las personas con discapacidades. Hay poco en el Código de la Niñez y la Adolescencia respecto de la discapacidad, sí se incluyen referentes de las personas con discapacidad en el Consejo que está a cargo de la Dirección de derechos humanos. Sí se les reconoce los derechos específicos de todos los niños y el derecho a la protección especial. Pero cuando esto

se atraviesa con sexualidad, en Uruguay tenemos un deber muy importante. En nuestro Código Penal, por ejemplo, prácticamente la consecuencia de la sanción del vínculo sexual entre una persona capaz y otra con discapacidad intelectual las excluye de la vida sexual. Y cuando trabajamos, ahora con la Ministra del Interior, pero antes diputada Daisy Tourné el tema de la explotación sexual, este fue un tema que conversamos bastante con distintos referentes de instituciones de personas con discapacidad y les costó bastante darnos una propuesta acabada sobre cómo abordar esta temática. Es imprescindible poder reconocer sus derechos y a la vez crear instrumentos de protección frente a los abusos.

En un último proyecto que presentó este gobierno, lo que se hace es describir el abuso específico en un vínculo sexual cuando de alguna manera se ejerce poder, abuso de poder con respecto a una persona con discapacidad. Es un tema que tenemos que trabajar, porque además cada discapacidad es diferente y dentro de las discapacidades intelectuales cada situación es distinta.

PARTICIPANTE: Alguno de ustedes recordará *Sólo pienso en tí*, la canción de Víctor Manuel que trata sobre el amor de los discapacitados. No hay que suponer que hay una coerción o una imposición en la relación sexual entre discapacitados. Vivía en España y allí se habló mucho del tema. Es muy difícil aceptar la sexualidad a los discapacitados. Es un tema frente al que todo el mundo piensa, ahí hay una violación. Puede no haberla, puede haber amor.

PARTICIPANTE: Se habló de embarazo adolescente, hablamos de los derechos de niñas y niños y adolescentes. Trabajo en educación media, es muy común que, en un marco de confianza, un adolescente nos plantee que mantuvo relaciones sexuales, no tomó ningún método anticonceptivo, o simplemente el condón se rompió. Mi

pregunta es, ¿esa adolescente tiene derecho a ser asistida en el centro de salud por su propia voluntad sin que esté acompañada por un adulto responsable?

PARTICIPANTE: Si te lo contestara una persona hace 15 años, probablemente te diría, salvo que tuviera muy claro el tema derechos de la adolescencia, que no tenía derechos. Es más, aún hoy existe algún sector que considera que en la medida en que los adolescentes están sometidos a la patria potestad el acceso a la salud y la información y las medidas a tomar, deben ser autorizadas por esas personas que los representan. Desde la óptica de los derechos humanos, y si creemos realmente que los derechos sexuales son derechos humanos, y a partir de la Convención de los Derechos del Niño que asegura, exige a los estados que garanticen el derecho de las adolescentes, niñas y niños también, pero hablando concretamente de las adolescentes y los adolescentes, al más alto nivel de salud, al acceso a información, a la adopción de medidas de protección. También tienen derecho a ser protegidos frente a posibles abusos, en el sentido de abuso de autoridad, o abuso de más información de parte de los profesionales de la salud. Creo que acá todos los profesionales, los operadores del sistema, tenemos que saber que frente a una persona de menos edad y menos experiencia podemos incidir abusivamente.

El profesional atiende a las y los adolescentes puede considerar que para tomar una decisión, ellos tienen derecho a ser guiados por adultos protectores, adultos de confianza que no necesariamente son los representantes legales. Ese adolescente tiene derecho a darse un tiempo para consultar con esas personas de confianza, preferiblemente las personas que le cuidan, a la hora de tomar una decisión, en una relación en la que no está en igualdad de condiciones. Ningún paciente está en igualdad de condiciones frente a un profesional de la salud,

porque hay necesariamente una inequidad en la información, en el poder, mucho más cuando a esto le agregamos la edad. Este es un equilibrio bien delicado. El derecho al acceso a la salud, a la información, a la atención, a la prevención, al acceso a anticonceptivos, al acceso a distintas formas de prevención de enfermedades de transmisión sexual, etcétera, es absoluto, es pleno porque es un derecho humano. ¿Cómo lo ejercen? Es lo que tenemos que ir construyendo. No lo ejercen igual que una persona adulta. Entonces el lugar de las personas adultas de su confianza pasa a ser clave. Cuando ese lugar no se tiene, esa persona no existe, porque también nos ocurre que hay muchas adolescentes, muchos que plantean que no existe. Bueno, pasa por poder compartir estas decisiones, especialmente cuando son decisiones más riesgosas, poder con otros profesionales, quizá de otras disciplinas también, educadores sociales, otras personas. Pero sin lugar a dudas el derecho es pleno.

PARTICIPANTE: En mi centro educativo se comenzó a trabajar mucho desde los derechos y trabajamos con el centro de salud en forma comunitaria y en red. Estamos muy agradecidos, pero el discurso es distinto. Los estudiantes de último año de facultad van a hacer la tarea comunitaria al liceo en talleres de salud sexual y reproductiva. Mientras los docentes hablamos de los derechos ellos se paran desde otro lugar. Y frente a la pregunta que le hicimos, qué pasa, si va al centro de salud, la respuesta es, no, no puede. Entonces les mandamos deberes a los estudiantes del último grado, bueno, averigüen. Fueron al centro de salud y la respuesta al otro día fue: Profesora, ningún médico atenderá a una menor, excepto una sola ginecóloga que está dispuesta a hacerlo. Hablo pensando en los mensajes que les podemos dar a los chiquilines.

PARTICIPANTE: Agradezco mucho la pregunta, es sumamente pertinente, pero

aquí de nuevo vuelvo al ámbito del derecho, que es uno de los ámbitos que nos protege. Me referiré a la perspectiva que se está dando desde el Programa de salud del adolescente y la perspectiva de la bioética. El primer día dijimos que maestros y médicos –por supuesto que lo sostuvo el Profesor Barrán– hemos sido e intentamos ser los normatizadores de la sociedad y muchas veces controlando el cuerpo y las conductas de las personas desde nuestros propios valores, desde nuestra ética de máximos. Uno de los ámbitos más importantes de la bioética a la cual la menciono y la reitero, plantea este tema de apoyar y enfatizar en los adolescentes como sujetos de derechos basados en la teoría del menor maduro, pero sobre todo en los aspectos vinculados al desarrollo moral, a la psicología del desarrollo moral, basándose en que por encima de los 14 años prácticamente no existen diferencias en el ámbito de los valores, en la decisión referida a conductas de salud entre los adultos y los adolescentes. En este sentido y pensando que muchas veces estas actitudes de los médicos creyendo en un beneficio, que es el beneficio de la tranquilidad de conciencia propia y el desentenderse de los problemas, puede generar un gran mal que es el trastorno sobre el otro. Existe un ámbito bioético en el cual el respeto a la condición de sujeto moral hace que un adolescente deba ser atendido de acuerdo a sus circunstancias y no puede negársele la atención porque no viene acompañado de un mayor, sobre todo en una primera instancia. De acuerdo a las distintas situaciones podrá intentar el diálogo, el vínculo, pero negarse a la atención aduciendo razones de edad, es absolutamente iatrogénico y está contra cualquier principio de ética. No digo que esta situación no pase, pero creo que cuando nosotros trabajamos en el ámbito de los derechos es una reflexión que tenemos que hacer y en esta situación llamar la atención de quienes estén en ese momento manejando los servicios, primero una reflexión después se elevará la situación a las autoridades competentes.

PARTICIPANTE: Me parece que los discapacitados ni siquiera han sido contemplados. La Ley N° 16.095 protege al discapacitado desde el punto de vista educativo, de la salud, del trabajo. Un poco quería contestarle a la compañera que hizo la pregunta, se supone que el discapacitado es un ser humano con los mismos derechos, deberes y obligaciones que tenemos todos. Es importante contemplarlos, por supuesto, pero estamos hablando de educación en la diversidad, de que el discapacitado debe incorporarse a la educación en el ámbito en que realmente sea más beneficioso.

Tengo 31 años de trabajo. Mientras la panelistas exponían, reflexiono: La educación de hoy, la que manejamos como sistema educativo, ¿responde realmente a las necesidades sociales, culturales, de salud, y de trabajo de la época en que vivimos? ¿Realmente este llamado sistema educativo ha sido analizado en ese contexto y teniendo en cuenta esas necesidades? O seguimos manejándonos en un modelo de siglo XVII donde al niño se le sienta en una sillita de pensar y puede llegar a ser un adulto que por una penitencia pase a una sala de disciplina? Si este sistema educativo fuera revisado como corresponde, la educación sexual, la educación en derechos humanos, la educación en la diversidad, ¿no deberían ser desde afuera hacia la educación, la educación tendría que estar abierta y a partir de esa educación que surgieran todas estas propuestas? Me parece que eso sería lo más adecuado. Evidentemente que todos los docentes, y me incluyo, estamos formados con determinados compartimentos estancos que muchos no pudimos superar. Tal vez algunos queremos salir de esos compartimentos, vemos la necesidad de una desestructuración a nivel de instituciones educativas en el buen sentido de la palabra, pero no hay un acompañamiento.

PARTICIPANTE: Me interesaría conocer cuáles son las medidas que puede tomar, o

que toma el Comité internacional que entiende en los derechos del niño y del joven cuando un país no procesa en tiempo y forma las preguntas, los cuestionamientos, etcétera. Y un segundo aspecto es, qué pudo usted informar en nombre de Uruguay en esa instancia cuando concurrió a Ginebra.

Dra. MARÍA E. MARTÍNEZ: No supongas que el Comité de derechos del niño va a mandar un cuerpo de paz, eso no, ni piquetes, ni un contingente armado. Pero realmente hace mucho a la imagen internacional del país, eso se publica en todo el mundo. Cuando nos mandan la citación dice que nos están examinando el segundo informe cuando tendríamos ya que haber presentado el cuarto. Es una situación que desgraciadamente Uruguay no sólo lo tiene en el caso de los derechos de la niñez, sino lo tiene con el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales. También tiene una utilidad práctica, lo primero que me preguntó el director del INAU y averiguamos, si un país es muy prolijo en presentar informes pero tiene problemas, como nosotros, accedemos mucho más fácilmente a la cooperación internacional, eso es claro. Pero realmente a nosotros nos interesa cómo se ve el país. Pero hay una cosa que vinculo con la segunda parte de tu pregunta. Yo he trabajado mucho tiempo, en otra época, en los organismos internacionales y nunca vi una forma tan buena de trabajar los derechos humanos. Porque ese extraño día entero desde las 10 de la mañana hasta las 6 de la tarde que pasamos contestando preguntas de las 19 personas que estaban ahí sobre Uruguay, nos ayuda muchísimo a ver cosas que de tenerlas siempre en el Código ni nos acordábamos. Por ejemplo que en este país los padres y los tutores pueden castigar a los niños, una cosa que yo creí que había desaparecido, no me acordaba que estaba. O el disparate que se pueda casar a los 12 años una niña. ¿Qué nos preguntaron?, nos preguntaron sobre todo, quizá lo más importante fue, del

punto de vista del presupuesto cómo aportaba Uruguay para los derechos de la niñez. Interesante, por primera vez llevamos una delegación colectiva a la cual se integraba un alto cargo del Ministerio de Economía, la directora general, la Contadora Oria, y realmente sus observaciones fueron muy, pero muy acertadas y muy aceptadas y de hecho el informe lo dice. Ese es un tema.

Sobre lo que más nos insisten es que no hicimos lo suficiente para que se haga carne y vivencia en nuestra población el que el niño es sujeto de derecho. Pero hay muchos puntos que a veces sin darse cuenta uno deja de lado. Por ejemplo, insisten en el nombre de los niños. Nos hemos olvidado que en este país los niños que nacen dentro del matrimonio y los niños que nacen fuera del matrimonio tienen distintos derechos, es un disparate y eso está en nuestros códigos. Tenemos bastantes proyectos presentados en el Parlamento que espero caminen, porque la mayor parte de los abusos sexuales en Uruguay prácticamente no se puede condenar porque son delitos que no están establecidos en el Código y son de poca importancia y de poca penalización.

PARTICIPANTE: Mi pregunta va dirigida a la Dra. Martínez. En repetidas oportunidades hablé de Nueva Palmira, de donde soy. Allí son las familias las que mandan a los niños a prostituirse en la zona franca. ¿Qué pasos tiene que seguir el sistema educativo? ¿Cómo podemos trabajar cuando nos enteramos por intermedio de los alumnos de esas cosas?

Dra. MARÍA E. MARTÍNEZ: Acá hay un problema especial, son familias que están en una situación de extrema pobreza. Por supuesto una persona de la dirección está en el Comité de lucha contra la explotación comercial y no comercial, el Comité ha trabajado en este tema, lo primero que hice fue hablar con el ministerio del Interior, quien habló con la policía del lugar. Y la policía

dijo: Nosotros vamos, ponemos luces en el lugar donde están los camiones, hacemos algunos ruidos y se van corriendo, pero al rato vienen, o van a las casas de los chicos, porque son la familia. Son familias en casos de extrema pobreza. Esto lo vi y lo planteé en el Departamento de Acción Social de la Intendencia de Colonia. Al principio se pusieron todos muy enojados y después me dijeron, “lo que pasa es que son familias cuyas madres fueron prostitutas, que a su edad no consiguen el dinero que consiguen los niños y es una estrategia de sobrevivencia”. Es algo realmente horroroso, porque es muy impresionante, es un caso de pobreza y de marginalidad. No tengo idea qué se puede hacer desde la educación, pero si algo se puede hacer por cambiar esas mentalidades, es desde la educación con el apoyo del derecho.

PARTICIPANTE: Sí, pero ahí lucharíamos contra la familia y sería ponernos de frente contra alguien que no podemos y aparte sirve de excusa a la Policía, ya que en muchos casos está involucrada en todo esto, porque también tiene relación con la familia de los que se prostituyen.

PARTICIPANTE: Me gustaría hacer algún agregado porque he trabajado específicamente ese tema. Primero, sí podemos, si hay una familia que violenta y abusa sí podemos. Esta cosa de pensar que la patria potestad es tan intocable que puede ir hasta por encima de los derechos de las personas que integran la familia debemos irlos desterrando. Sí, se puede, el tema es que debemos respetar los vínculos afectivos de ese niño y los derechos de ese niño que en general cuando se sustituye la familia por el Estado, no hemos encontrado una mejor respuesta. Cada caso es diferente, habrá algunos casos en que sin duda hay familias homicidas, hay familias abusadoras, sin duda. También hay familias que son muy abusadas, muy explotadas, muy excluidas por el mismo sistema público. Tenemos

un gran debe en Uruguay con todas las familias excluidas del sistema educativo, del sistema laboral, del sistema de salud. Lo que a mí me mueve en esto es por qué cada vez que hablamos de Nueva Palmira o de situaciones de prostitución en general –porque ojo, la explotación sexual de niñas, niños y adolescentes no ocurre solo en Nueva Palmira– es algo que estamos tolerando socialmente en todo el país y que tiene que ver con códigos culturales que aceptan esta demanda. Yo me pregunto, ¿por qué nos enojamos tanto con la familia y no generamos la misma reacción con los clientes de la explotación sexual infantil? Nos ocurre algo parecido que cuando el médico prefiere exponerse a la omisión de asistencia que exponerse a un papá o a una mamá. ¿Por qué? Porque es un tema de poderes. El cliente de explotación sexual comercial es una persona que está en situación de poder respecto a ese niño, esa niña, y también respecto de esa familia. Entonces en general cortamos por el lazo más frágil. Lo que sí tenemos es un debe todos como sociedad, de revisar nuestros códigos actuales en relación al comercio sexual, creo que nos debemos un debate respecto al trabajo sexual, pero además respecto de niños, niñas y adolescentes. Qué es lo que nos está ocurriendo que el cuerpo de las niñas y los

niños parecen ser preferidos respecto al de las adultas y adultos. Entonces este tema que nos ocurre en las zonas turísticas, nos ocurre en el interior, en las zonas rurales y en Montevideo en la rambla y en Parque Batlle, lo estamos tolerando socialmente todos y todas. Entonces no hagamos cargar a las familias que sí tienen su parte, insisto, no es poner la familia por encima del niño. Pero debemos, según la Convención de Derechos del Niño apoyar a las familias para que puedan ejercer el rol protector. Si no lo pueden, bueno, la familia está para cuidar a los niños, si no lo cuidan no estará, habrá que hacer políticas sustitutivas. Pero en principio nuestra tarea es que los vínculos afectivos de ese niño prevalezcan.

PARTICIPANTE: No es alguien que maneje a los niños, no es un mercado de los niños en la zona franca, sino que es la prostitución ambulante, por decisión del núcleo familiar para que ellos vayan, no es alguien que los maneje, es la familia que los maneja.

PARTICIPANTE: Es mendicidad, lamentablemente es mendicidad. Pero insisto, hagamos fuerza en la sanción y la exclusión de la demanda del servicio. Y si no hay demanda no habrá oferta.

Educación sexual y salud en la infancia

Dra. Perla Vivas¹
Coordinación: Prof. Virginia Cardozo



Haré algunas reflexiones sobre los abordajes en primera infancia y salud, y comentarles algunos de los elementos de trabajo que proponemos desde la atención en salud.

En primer lugar destacar, en forma rápida, que el abordaje de la salud sexual y reproductiva en la infancia debe estar basado en un enfoque de derechos, en un enfoque de género con una perspectiva de integralidad y también de promoción integral de salud. Explicaremos algo de esto que ya han comentado en el curso. El enfoque de derechos implica una perspectiva de garantías que busca lograr el reconocimiento pleno, el ejercicio de la ciudadanía en niñas, niños y adolescentes, y esto se considera una labor transversal obligatoria en el Estado, o sea en todos sus ámbitos. Esto que está aquí señalado es algún elemento del Código de la Niñez y veremos algunos de los elementos que a nuestro juicio señalan este enfoque de derechos en el Código de reciente aprobación en Uruguay. Uno está vinculado al interés superior del niño y del adolescente, reconocimiento de que se es persona desde el nacimiento y por tanto le corresponden todos los derechos y obligaciones en forma paulatina según su grado de evolución. Y el principio general que es el artículo 8, que corresponde a que todo niño y adolescente goza de esos derechos de la persona humana. Por supuesto esto está basado en la Convención Internacional de derechos de la niñez de los cuales destacamos aquí algunos de sus principales

1. Directora del Programa Salud de la Infancia – Intendencia Municipal de Montevideo.

artículos que, básicamente refieren al derecho a ser escuchados y tenidos en cuenta, el derecho a la privacidad, el acceso a la información adecuada, la no discriminación, el interés superior que está retomado por el Código nacional y el derecho a la sobrevivencia y al óptimo desarrollo.

El enfoque de género ustedes ya lo vieron en el resto del curso, o sea que como construcción social que tiene que ver con las relaciones de poder y subordinación, y está vinculado a todas las funciones y conductas de la vida en hombres y mujeres.

Con respecto a la perspectiva integral entendemos que este enfoque debe transversalizar todas las acciones educativas en salud y en particular en el ámbito de la salud sexual y reproductiva tiene que tener en cuenta los elementos de la salud física, psíquica, comunitaria, social, ambiental en su conjunto y por supuesto esto hace a que relaciona en forma intersectorial a la sociedad con los elementos vinculados a la familia, a la comunidad, a la escuela, a la salud, a lo recreativo, a lo cultural.

El enfoque promocional –el cambio de modelo de atención, con fuerza en el enfoque promocional y preventivo– hace a lo que acá hemos señalado un poco de fortalecer en el ciudadano, desde la infancia, su capacidad de construirse a sí mismo y su capacidad de ir generando un ambiente más saludable, que en definitiva es eso lo que busca la promoción de salud. En donde la educación para la salud, y en este caso la educación para la salud sexual y reproductiva es una estrategia que permite el empoderamiento de varones y de mujeres hacia una construcción de dignidad en el plano de la sexualidad. Y por supuesto que promuevan un desarrollo integral.

Señalamos acá la importancia que la salud sexual tiene en la infancia. Digamos que en esto hubo cambios en los tiempos más

recientes. Antes al infante se le consideraba un ser no sexuado y por tanto existía un olvido, una indiferencia hacia el manejo de sus avances en el tema de la sexualidad. No obstante, por más que cuando nacen niñas y varones tienen una conducta sexual muy poco diferenciada desde el nacimiento y los primeros años –y le asignamos una importancia muy grande a lo que ocurre en los tres primeros años de vida– en donde el desarrollo temprano formula en el sujeto, en su matriz de identidad, una serie de valores y antivalores y conductas que serán la base del desarrollo futuro de ese ser. Entonces asignarle justamente un cuidado, una información y una promoción para el empoderamiento en su salud sexual y reproductiva a fin de que estos cambios se den de forma informada, en los aspectos físicos, psíquicos y ambientales nos parece de suma importancia.

Respecto a las características propias de lo que ocurre desde la primera infancia en adelante, hablamos aquí hasta los 9-10 años. La sexualidad en las etapas posteriores tiene una fuerte impronta en lo que ocurre en la sexualidad infantil. Lo genital en esta etapa no tiene importancia y sí tiene mucha todo lo que refiere a los aspectos sociales y afectivos, en donde los juegos sexuales empiezan a aparecer –señalaremos someramente las etapas de las apariciones de estos–, búsqueda de información y de reconocimiento del propio cuerpo, y se basan en la curiosidad y en la tendencia a imitar con la cual vamos aprendiendo los seres humanos. Estas expresiones de la sexualidad son muy importantes en el desarrollo integral de las personas y las preferencias sexuales no están determinadas en los primeros años, por tanto el conocimiento que se vaya fomentando en los niños va abriendo un abanico de expectativas y conocimientos.

El niño desde que nace hasta los 2 años no plantea diferencias entre los géneros y

tanto niños y niñas lo que van descubriendo es su cuerpo y van haciendo un disfrute del tacto de sus órganos, de su piel. Aquí interesa fundamentalmente el vínculo con la madre y el padre, pero en particular el tema de la lactancia y la alimentación, digo lactancia y alimentación específicamente porque no necesariamente sólo cuando hay lactancia se produce este vínculo, el vínculo de la alimentación en esta etapa es uno de los más importantes del niño con su madre, con su padre, para formular el tema del placer. Porque la alimentación es una necesidad básica que cuando es satisfecha produce placer y cuando es satisfecha en un ambiente adecuado empieza a generar toda la concepción del placer y la satisfacción del mismo es importantísima luego para el tema de la sexualidad y la afectividad.

Por tanto las conductas habituales que aquí tenemos son el descubrimiento y la exploración del cuerpo y sus genitales y el placer de estar desnudos. Y las propuestas para abordar en esta etapa son el uso del lenguaje sencillo y exacto para ir nombrando las partes del cuerpo, y el tema de permitirles estar desnudos y fomentar la caricia, el masaje, el disfrute del cuerpo es algo que resulta fundamental desde esta etapa en adelante.

Hacia los 3 y 4 años empieza a aparecer el reconocimiento de la conciencia de que hay órganos sexuales diferenciados. En principio no hay reconocimiento de las diferencias entre nosotras y ellos, cosa que aparece más adelante, pero sí empiezan a sentirse sensaciones a nivel de la genitalidad; entonces empiezan a tocarse y a ver que los niños y las niñas orinan de diferente manera y por tanto a explorar el cuerpo. Aquí aparecen las primeras prácticas masturbatorias que, por supuesto, deben ser manejadas en un abordaje que ahora comentamos sin ningún tipo de represión. A los 4 años comienza también la práctica del exhibicionismo, a mostrarse, a compararse

y empiezan a preguntar sobre cómo nacen los niños, qué es esa señora panzona. Y aquí las conductas habituales, el interés por el cuerpo, la masturbación ocasional está más vinculada a una práctica de curiosidad y un momento de distensión. La curiosidad por el cuerpo de los amigos y aparecen algunas preguntas sobre la reproducción humana. Y por supuesto las respuestas deben darse con lenguaje sencillo, aclarando diferencias anatómicas más allá de lo genital. Acá interesa mucho no trabajar sólo sobre la genitalidad, sino hablar de las diferencias entre varones y mujeres de una forma integral. Y el tema de la reacción con naturalidad ante la exploración masturbatoria y por supuesto según el ambiente donde esto ocurre. En una escuela, un jardín de infantes a veces se producen situaciones que uno preferiría no enfrentar, pero hay que trabajar para distraer al niño pero sin reprimirlo.

Entre los 5 y los 8 años, aquí los niños ya tienen más conocimiento pero siguen algunas dudas sobre el tema de cómo nacen y todos esos aspectos de la sexualidad. Empieza a haber separación entre niñas y niños y empiezan a jugar separadamente, a veces hay hasta un rechazo del otro sexo. Y aparece todo el tema de que a los niños les encanta decir palabrotas y a veces manejan el exhibicionismo de una manera que puede ser bastante llamativa.

Después de los 7 u 8 años aparece conocimiento más claro de las diferencias físicas y es el momento de los primeros enamoramientos, a veces de la maestra. Y las conductas habituales por supuesto, la masturbación ocasional vuelve a aparecer aquí entre los 5 y los 8 años. Interesa insistir en los niños en los conceptos básicos de la reproducción, clarificar los mitos, las confusiones, las dudas, a partir del propio conocimiento. Siempre es importante, darle información a partir del propio conocimiento de los niños y dejar abierta la posibilidad para que ellos planteen sus dudas.

¿Qué conductas habituales tenemos entre los 9 y los 12 años? Aparece la masturbación, no vinculada tanto a la distensión sino al sentido del placer, empieza a instalarse con más fuerza. También aparece la preocupación por la apariencia física que muchas veces es excesiva y el interés hacia sexo opuesto. Seguimos insistiendo en la clarificación de los cambios asociados a la pubertad en este caso. Aquí vamos a insistir en el tema de vincular la afectividad con la sexualidad y siempre dejar abierto para que los niños planteen las dudas.

Estoy haciendo un resumen, entonces aquí como criterio general lo que se busca es promover los factores protectores de los niños y fortalecer lo que llamamos la resiliencia. O sea intentar superar las dificultades y los factores de desprotección que puede haber en ese niño, en ese ambiente, en ese hogar, para fortalecer a partir de algunos elementos que los docentes o los técnicos conozcamos lo que significan factores de resiliencia, en particular el fortalecimiento de la autoestima, lo que son las competencias emocionales, que esto es fundamental para los aspectos de habilidades para la vida como negociar, como aprender a superar las frustraciones, las habilidades psicosociales como decíamos. Aquí hay

algo muy importante también en el tema de la sexualidad y la educación sexual que son los recursos simbólicos. Y se genera en los primeros años de vida, y es lo que nos está pasando, no sólo en esta etapa sino en todas las etapas que ustedes como docentes lo verán muy claramente. Todo el tema de poder hablar, imaginar y expresar lo que uno siente tiene una importancia fundamental, la comunicación con los otros y entender que la sexualidad es comunicación no sólo con el cuerpo, sino con la afectividad. Y estos elementos hacen a la integralidad de las niñas y niños y deben ser tenidos en cuenta y generar espacios de diálogo significativo. Está vinculado con el tema de las estrategias de habilidades para la vida que es uno de los enfoques de educación para la sexualidad y educación para la salud en la infancia. Las habilidades, los vínculos, la toma de decisiones, las habilidades cognitivas para diferentes opciones y el manejo de las emociones, los tiempos, la negociación.

Por último señalar e insistir en que la afectividad y la sexualidad deben estar en la educación de la sexualidad, siempre comprometida para que la sexualidad vaya más allá de la genitalidad y se transforme en una visión integral del desarrollo de niñas y niños.

9 de julio de 2007
Taller Salud integral y desarrollo
en infancia y adolescencia

Salud integral y salud sexual y reproductiva en la adolescencia



Dra. Susana Grunbaum¹
Coordinación: Prof. Virginia Cardozo

Para mí siempre es un placer trabajar, tener encuentros con docentes, he trabajado muchos años, durante 8 o 9 años con maestras de tiempo completo, maestros y directores. He sido docente en la Facultad de Medicina, así que todo lo que tiene que ver con la docencia, es algo que me gusta, me interesa. Y especialmente creo mucho en las articulaciones que tienen que darse entre los profesionales de la salud y los profesionales de la educación. Parece que si no rompemos barreras que a veces son más mentales que de otro tipo, a veces son burocráticas, institucionales, etcétera, pero si no nos animamos a romper esas barreras, en forma más fuerte, es difícil avanzar. Porque en realidad los que estamos en el campo de la salud, tenemos a las personas un ratito, con suerte media hora y los docentes los tienen todo el día. Por otro lado conocen y saben mucho de los chiquilines, porque los ven en grupo, nosotros los vemos individualmente. Es decir, hay una cantidad de cuestiones que ayudan a complementar la construcción de cómo vemos a niñas, niños y adolescentes hoy en día porque tenemos perspectivas diferentes. Y eso me parece que es lo bueno y lo que tenemos que aprender a construir, a trabajar y a tener espacios más chicos, espacios más chicos regionales, territoriales para poder compartir nuestras visiones y poder ayudar a sostener y acompañar el proceso adolescente.

1. Directora del Programa Nacional de Adolescencia – MSP.

Quería hoy compartir tres cuestiones. Una es con qué concepción desde el Programa

de Adolescentes del Ministerio vemos a la adolescencia, que no es un invento nuestro, hemos tomado de distintos autores latinoamericanos y de distintas organizaciones y mezclando con la experiencia y con lo que se lee y se discute se arma una concepción que es la que parece adecuada a Uruguay, a nuestros adolescentes, entonces eso es lo que llamamos el marco conceptual de cómo vemos hoy a la adolescencia.

La segunda cuestión que quería compartir algunas cosas del Programa de Adolescentes que, como tal es la primera vez en este gobierno que existe un programa con estas características llamado así, Programa Nacional de Adolescencia. Señalo esto porque no quiere decir que no hayan habido acciones hacia o con adolescentes desde el Ministerio de Salud, pero como programa, tal cual como está ahora no.

En tercer lugar quería contarles algo de lo que se está haciendo. Una cuestión conceptual que nos parece fundamental y yo creo que ciertas cosas que les transmitiré son parte del aprendizaje que hicimos con mis compañeros; uno también ha tenido un montón de dudas, o quiere salir de esquemas, las cosas preestablecidas, entonces se pregunta y vacila. Hay cosas que me costó entender y que ahora de repente uno tiene el gusto de decir, bueno, esto es lo que yo entendí. Por supuesto son todos esquemas mentales que sirven para pensar, pero que no son verdades absolutas, a esto me refiero. Nosotros distinguimos –porque nos sirve distinguirlo de esta forma operativamente– lo que es salud de lo que es atención a la salud, de lo que es atención médica. Y aunque ustedes no lo crean esto es una confusión que a veces tienen los propios médicos u otros profesionales de la salud. Uno cuando dice salud lo primero que piensa es médico y medicina y no es así. La salud, por otro lado, para nosotros es como si fagocitara, se comiera a todo lo demás, porque para nosotros salud también es educación.

Entonces para nosotros *salud* es la recreación, es la vida social, son los deportes, la cultura. No da lo mismo que una persona de cualquier edad tenga la oportunidad de ir al cine, de leer, de jugar con amigos y amigas de distintos lugares, del barrio, de la escuela, de otro lugar, que esté muy expuesta a experiencias diversas. No es lo mismo que estar aislados, siempre en el mismo lugar, haciendo las mismas cosas, con mucho tiempo libre y sin tener exposición a lo cultural, entendiendo por cultura no solamente los libros, o ir al cine, sino todo lo que hace al crecimiento personal, al enriquecimiento. Entonces salud es todo esto.

Atención a la salud ya vamos más a lo que tiene que ver con profesionales. Pero atención a la salud es interdisciplinaria, y en muchos aspectos y en muchos momentos de la vida se requiere mucho más de profesionales como enfermeros, como el trabajo social, como la psicología, como de los médicos. Y *atención médica* es o para atender una enfermedad, o un desequilibrio de ese estado salud-enfermedad, o para proteger la salud, ver cómo estamos. No sé cuántos de acá de los presentes vamos frecuentemente al control de salud; hace tiempo que no voy y está muy mal, y maestras, profesores y profesoras deberían ir porque tienen muchos problemas de espalda, problemas de la voz. Esto lo estudiamos cuando trabajamos fuerte desde la Intendencia en articulaciones entre educación y salud, vimos los problemas de salud de maestros y profesores, más el estrés, más la angustia.

Estamos planteando que los adolescentes –ahora ya me meto un poco en los paradigmas que es la salud en la adolescencia– en realidad no han tenido muchas oportunidades de pasar por lo que llamamos el chequeo, digo el chequeo porque hay gente que no le gusta la palabra control. El control es simplemente ayudar a ver cómo va el crecimiento. Los adolescentes no han tenido demasiadas oportunidades porque se

ha creído siempre que son sanos, entonces no precisan los servicios de salud. Luego se ha pasado a otros *paradigmas más enfocados desde el riesgo. El paradigma del desarrollo*, como paradigma más moderno si se quiere, donde adolescentes, varones y mujeres tenemos que apostar a su vida, a su salud como individuos que pueden aportar a la cultura, que son talentos, que se van construyendo no sólo para el día de mañana sino para el hoy, para el presente, que tienen cosas que aportar y por lo tanto son actores claves en el desarrollo del país. Y esto es muy importante, pensar que chiquilinas y chiquilines chicos puedan aportarnos algo a los adultos. Hay que escuchar sus ideas, sus necesidades. Y no quiere decir por eso que nosotros vamos a hacer todo lo que ellos digan, pero de vez en cuando hay que escuchar qué es lo que plantean los jóvenes. Y si además de poder escuchar lo que plantean podemos darles algún apoyo y algunas herramientas para que realicen lo que quieren con nuestro apoyo, entonces estamos verdaderamente en un paradigma donde apostamos a su desarrollo como personas en sociedad y como personas que van realmente apropiándose de su ciudadanía.

Estas cuestiones que tienen que ver con la participación son fundamentales en la etapa adolescente, porque lo que nos preocupa –vuelvo a lo que es el concepto de salud, de salud integral, la identidad y la pertenencia– son dos de los elementos más importantes. Y en ese sentido está la educación. Hemos dicho siempre, que la importancia de estar incluido en el ámbito de la educación formal es ya no sólo el primer factor de protección, junto con tener una familia que sostenga, una familia adecuada al crecimiento, al desarrollo y a las necesidades de las personas, sino que últimamente decimos que estar incluido en la educación formal es el mejor anticonceptivo. Esto no quiere decir que no haya también tomar otras medidas. Pero como lo muestran los números, lo muestran los datos, las mucha-

chas y muchachos que son madres y padres en la adolescencia, han dejado de estudiar dos o tres años antes. Es en ese sentido que decimos, bueno, si será importante estar en el sistema educativo. Evidentemente que no es sólo para no tener un embarazo precoz, o un embarazo no deseado, es para muchas otras cosas, pero también para esto.

Entonces identidad y pertenencia son dos conceptos que nos preocupan y así como la mayor parte de los chiquilines están incluidos en el sistema educativo, también nos tienen que preocupar quienes no lo están. Cuando vamos a lo integral, y el título de esta exposición es salud integral y salud sexual y reproductiva, entonces ¿qué quiere decir?, ¿cómo lo encaramos?, ¿es que hay dos tipos de salud?, ¿o cuántas hay? ¿Por qué tenemos que decir salud integral?, ¿es que hay una salud que no es integral?, bueno, capaz que sí. Pero si decimos *salud integral* ¿qué es? Es la relación de la persona con sus propios aspectos, es decir, la vista, la presión arterial, el sobrepeso, las relaciones familiares, o sea, la salud integral quiere decir todo más las relaciones con el entorno, más las ilusiones y proyectos, los deseos, las expectativas, las relaciones afectivas, amorosas.

Pero resulta que en el Ministerio tenemos un programa de salud mental, un programa de salud bucal, un programa de salud ocular, tenemos 17 programas. Y en adolescencia como en el programa de la niñez, como en el programa de los adultos y de la mujer que abordan una etapa de la vida, tenemos que ver cómo transversalizamos con los otros programas. De los adolescentes nos interesa cómo está su salud cardiovascular, claro que sí, hoy que comen estas cosas saladitas desde muy chicos vemos más, no sé si hipertensión, pero sí presión alta mucho más que antes. Vemos más sobrepeso. En 2002 cuando se hizo un estudio en cuatro liceos con la IMM y la Escuela de Nutrición, pensando qué problema nos

estamos encontrando con chiquilines que por la crisis están comiendo peor. Y en muchos liceos encararon comedores que no había antes, muchos liceos de la periferia armaron comedores por el problema de la alimentación. Además los chiquilines caminan más porque no alcanzan los boletos entonces van a estar muy flacos. Esa fue nuestra idea. Cuando se hizo el estudio había quienes estaban por debajo, pero más nos sorprendió los que tenían sobrepeso y obesidad. Entonces la salud nutricional nos importa, salud ocular también. Porque en una clase una maestra en 6° año, digo 6° especialmente porque coincide con que los chiquilines están en la etapa de la pubertad; en esa etapa aparecen muchas de las miopías, 11-12 años. Ahora, ¿quien lo detecta?, es difícil que los padres se den cuenta, para el maestro con 40 chiquilines también lo es, si el niño en ningún momento pasa por un examen de salud donde eso se chequee. Y la verdad, encontramos más de un 20% de chiquilines que tenían problemas de visión lejana. Esto en algunos chicos que tienen ya dificultades para insertarse, terminar la escuela y tener un proyecto de seguir estudiando, el no ver el pizarrón es la gota que falta para no tener más ganas, no tener más motivación y abandonar. Entonces la salud ocular es muy importante.

La salud integral tiene que ver no solo con hacer una sumatoria de todas las salud y todas las partes del cuerpo, sino ver *cómo poner en relación dinámica esas distintas dimensiones que hacen que una persona esté en equilibrio consigo misma y con el entorno*. Claro que no estará siempre en equilibrio, porque las crisis son necesarias, las pequeñas frustraciones son importantes. Cuando son grandes traumas uno dice, mejor que no yo no soy de la idea del enfoque de resiliencia, de decir bueno, cuantos más traumas mejor porque así sale gente más fuerte. No, ojalá la gente sufra pocos traumas, porque vivir de por sí ya es un conflicto. Entonces, ¿para qué más traumas

y para qué más conflictos? Alcanza con los que tenemos del propio surgimiento de la vida. Pero quienes sufrieron abuso sexual, maltrato, saben, y acá debe de haber algunos, porque hay en todos los ámbitos de la vida personas a quienes estas cosas les pasaron. Son situaciones muy difíciles, nos queremos convencer con la resiliencia que la gente se fortalece, hay que tener cuidado con eso. El abuso sexual es de las peores situaciones, porque además es poco detectado, es difícil detectarlo, los profesionales de la salud no están preparados, estamos haciendo una gran inversión y un gran esfuerzo para que comiencen a estar preparados para detectarlo, después, trabajar y tratar estas situaciones es otra gran historia.

La adolescencia es —como decimos nosotros y como dicen los sociólogos— las adolescencias porque no hay una sola, ustedes saben que abarca de los 10 a los 19 años. Es la etapa que marcan los organismos internacionales, entonces nos descansamos un poco en eso para no discutir tanto sobre todas las cosas hay que poner unos límites, de 10 a 19, y ya no es más una etapa de transición como antes se decía y este es el punto que quería destacar también. Es una etapa en sí misma, porque si decimos que es de transición, ¿qué pasa?, bueno, para qué vamos a invertir si total ya pasa. Y sí es de transición, todas las etapas son de transición. De 30 a 40 la gente está en transición a la otra y los de 50 a 60 están en transición. Entonces es una etapa muy larga que tiene características propias y que ha servido para no invertir, si decimos que ya va a pasar no invertimos, total, ¿para qué?, si ya se van a hacer jóvenes, o adultos jóvenes. La verdad que como adolescentes han hecho en el último tiempo mucho ruido, molestan bastante, a veces porque son peligrosos, a veces porque son demasiado inhibidos y nos preocupan. Qué le está pasando, está encerrado, no habla con nadie, podrá estar haciendo una depresión, ¿qué será lo que le

pasa?, ¿estará en riesgo de quitarse la vida?, ¿estará consumiendo drogas? Entonces nos preocupan mucho los adolescentes y eso nos ha venido bien, porque todas las cosas son dialécticas, porque uno dice, bueno, nos preocupan por los problemas. Y bueno, sí, pero a partir de que hay problemas, a partir de que hay embarazos en la adolescencia muchas veces no deseados, eso fue un estímulo para que se incorporen aspectos como este curso y como otras alternativas y otras propuestas desde los servicios de salud para trabajar la sexualidad en la adolescencia. Entonces hay que tener cuidado de no generalizar, no todos los adolescentes son iguales, tienen muchas diferencias personales, individuales, según el entorno del que vienen. Siempre pongo el ejemplo, si uno piensa de 10 a 19 y toma un varón de 11 o 12 y una chica de 18 no tienen nada que ver, pero ambos son adolescentes. Y si uno viene de un medio socioeconómico muy bajo y otro no, más se agrandan las diferencias, pero hay cosas que son universales. Uno le pregunta a los chiquilines en distintos ámbitos, qué desean, qué les gustaría que hubiera en este país para ellos y todos dicen cosas similares, todos necesitan espacios donde encontrarse, lugares seguros donde estar, lugares y espacios donde puedan realizar cosas, es decir donde puedan participar y donde puedan construir una identidad y una pertenencia, espacios donde pasarla bien, lugares donde crecer. No lo dicen con estas últimas palabras, pero en realidad es eso lo que están diciendo. Todos sienten aburrimiento y el aburrimiento es la peor de las cosas. Y el aburrirse, como una vez comentaba un profesor viene de la raíz, no sé si latina o griega, del horror. El opuesto del aburrimiento es el entusiasmo, y el entusiasmo tiene que ver con *theos*, y tiene que ver con la religión, y no porque queramos que los chiquilines se vuelvan religiosos, pero tiene que ver con creer, con tener creencias, con tener expectativas. Entonces salir del aburrimiento y tener entusiasmo es de las cosas que están pidiendo

los adolescentes. Y en el caso de los chiquilines de escuelas y liceos, sobre todo en los liceos y en la UTU es muy importante ver qué cosas propondrían, de qué cuestiones les gustaría hablar, qué les gustaría hacer para tener una vida más enriquecedora, enriquecida y enriquecer a otros dentro de la institución. Esto no quiere decir que no necesiten apoyo, a veces nosotros nos deslizamos hacia otra cuestión que es decir, bueno, que participen, que hagan y al rato vemos que solos no pueden, les dije que participaran y no participan, no saben y no pueden. Bueno, a participar se aprende y hay que invertir mucho en esto, si queremos que los chiquilines participen, hay que apoyarlos. Se requiere mucho esfuerzo de los adultos, requiere estar, no es decirles solamente vayan y hagan, hay que estar y hay que saber estar y no es para todos, no todos tienen que convertirse en apoyadores de estos problemas de los chiquilines.

Esto es simplemente el propósito del programa de adolescentes que es tremendamente amplio e hice esta introducción pensando en lo que denominamos el área grande de la salud, donde no estamos solo los profesionales de la salud, sino los educadores en primer lugar, la gente de la cultura, los deportistas y muchos otros que de repente no los tenemos pensado y hay que incluirlos.

Estos son algunos de los objetivos, promover comportamientos saludables –cosa que no es nada fácil– porque por un lado se dice que en los adolescentes se construyen hábitos que van a durar el resto de la vida. No estoy tan segura que sea así, creo que uno va cambiando siempre y en distintos momentos de la vida, siempre hay una oportunidad. Y porque el adolescente cree, en general, a mí no me va a pasar. Entonces su gran omnipotencia contrarresta esto de que es tan fácil en la adolescencia conversar, o hacer deportes, no hacer esto, no hacer lo otro, no es tan fácil.

Fortalecer los factores de protección y resilientes, es para lo que nosotros estamos, y esto sí tiene que ver muchísimo con el tema que nos ocupa. No estamos de acuerdo en armar proyectos y programas de sexualidad para evitar enfermedades, lo digo así tajante y claro. La cuestión es evitar las enfermedades si la persona se quiere un poco más a sí misma, quiere un poco más a los otros y tiene relaciones entre género, mujeres y varones, varones y mujeres, y también relacionaes intergeneracionales, no sólo intrageneracionales, relaciones mejores. Yo no quiero decir sanas, porque lo sano parece impecable, y bueno, no somos impecables, entonces vamos a no pretender de los adolescentes sean impecables, cuando están justamente buscando y explorando. Los adolescentes también, porque tienen que hacer cosas peligrosas, como las hacen los niños porque si no no se crece, si no se exponen a conductas de riesgo. La profesora Dina Krauskopf distingue entre conductas de riesgo y conductas riesgosas. Las *conductas de riesgo* son algunas conductas que son exploratorias. Las *conductas riesgosas* son conductas que sistemáticamente un adolescente, varón o mujer, realiza y que hay que empezar a escuchar o encontrar qué sentido tienen esas conductas que realmente pueden ser muy complicadas, puede estar jugando con la vida y la muerte. Es que la sexualidad, la muerte y la locura son los tres grandes capítulos de la vida de los seres humanos, que a todos nos ponen nerviosos. Porque hablar de sexualidad no es lo mismo que hablar de geografía. Y hablar de la muerte y hablar de la locura tampoco, entonces son temas que realmente nos cuestan conversarlos. Promover la participación activa, generar espacios interdisciplinarios específicos y diferenciados.

En Uruguay hubo muchos equipos de salud, públicos y privados, que se volcaron a atender a los adolescentes. Tuvimos hace poco una instancia con la Sociedad Uruguaya de Pediatría, donde mostraron trabajos

interesantes se que se hicieron en algunas mutualistas del país, servicios públicos, en la Intendencia, así como también en el Hospital Militar. Esto no es nuevo, pero queremos que se fortalezca, que existan espacios de atención a la salud integral de adolescentes en todo el país, que sean equipos que estén capacitados y que lo que hagan sea mínimamente el control de salud anual como una de las áreas grandes la atención a algunos problemas que presentan y muy fuertemente la atención y orientación y apoyo en salud sexual y reproductiva de manera individual o grupal, pero que sea un espacio privado como debe ser. Tiene que ser privado el hablar de la sexualidad. Yo tampoco creo que los chiquilines tengan que hablar todas las cosas que viven de la sexualidad con sus madres y sus padres, si se da se da, pero no tiene que ser la meta obligatoria. Es muy importante que haya también espacios neutrales con personas que no estén involucradas afectivamente con el adolescente para poder hablar más cómodamente de estos temas. Creo que la sexualidad se aprende y se vive en lo intrageneracional y hay que evitar la invasión de los adultos, salvo de adultos como ustedes que están preparados y que están para orientar y estimular el análisis y la reflexión de estos temas, pero que no le van a decir a los chiquilines a qué edad se pueden tener relaciones. Es decir, las preguntas de los chiquilines hay que devolverlas como reflexión interesante porque son ellos quienes e van a ir construyendo las respuestas. Pero entonces tiene que haber algún espacio que sea neutral, que pueda recibir todo el peso de la necesidad de preguntar, de saber y también tener acceso a métodos anticonceptivos en forma privada y confidencial. Está mal que un médico o cualquier profesional de la salud le diga a un adolescente que tiene que venir con la mamá para pedir métodos anticonceptivos. Eso lo aclaro desde ya. Y si ha ocurrido, especialmente en el Ministerio de Salud con varios de nuestros programas, es necesario insistir con el tema,

porque hay profesionales que no están agiornados y no pasaron por ninguna de las instancias de capacitación y no saben que los adolescentes tienen derechos. Y uno de los derechos fundamentales, porque esto está en el Código, y porque además surge de la Convención, del artículo 24 que habla del derecho. Pero ustedes tienen que saber que el que está equivocado ahí es el profesional de la salud, y quien tiene razón es la chiquilina que va a pedir un espacio.

La perspectiva de género no solamente atraviesa el tema de la sexualidad, sin lugar a dudas, sino también temas de la salud integral, porque se mueren más varones que mujeres en esta edad. Porque son más violentos y eso tiene que ver con cuestiones de género, que hay que demostrar, que hay que salir, o que son más impulsivos, que toman más alcohol. Pero hay una cuestión de género sin duda, porque por algo son más los varones los que mueren que las niñas. Nacen más varones que niñas, pero a lo largo de las franjas etáreas y cuando se llega a los 20 años el índice de masculinidad ya cambió, ya hay más niñas, más mujeres que varones. Y eso sucede en estas etapas de la vida.

Casi todos los departamentos tienen espacios de articulación entre salud y educación. Les dejaré esos datos, los Socat, los CAIF, sobre todo los Socat, en los lugares donde funcionan bien, son impresionantes de buenos como articuladores, las direcciones departamentales de salud, los directores departamentales de salud son como los ministros en el interior. Muchos de ellos, yo diría casi todos, están interesados en el tema adolescencia.

La universalidad quiere decir que este programa del MSP, es para todos los adolescentes, no es solo para los adolescentes pobres. Y tiene que atender a las diferentes situaciones, para que sea universal debe atender la diversidad.

Esta es la cifra correspondiente a 2005, el 16% de los nacimientos, en números absolutos, en 2004 y 2005 alrededor de 7.500, 7.700 muchachas que en un año son madres, tienen un bebé, eso no quiere decir que no tengan ya otro, la mayoría tienen más de 17 años. Este es un programa que yo quería traer porque en realidad está articulado con otro Ministerio. Y esto que tanto nos cuesta, en este caso más o menos se va armando, se va logrando, es el Programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social, que tiene tres líneas de acción, una de las cuales es la que incluye a los promotores que ustedes vieron el viernes, y otra es la del acompañamiento a adolescentes que son madres y padres durante el primer año de la vida del bebé. Y la segunda tiene que ver con los espacios adolescentes que se han ido creando, en este momento hay 18 en el país, siete en Montevideo, tres en Canelones. Estas son las acciones. La capacitación a los profesionales de salud es tan importante como la que están haciendo ustedes, porque acá no hay formación para trabajar en salud adolescente para los médicos ni para otras disciplinas.

Algunos de los resultados que traía es que casi la mitad dejó de estudiar antes de embarazarse, 15% se embarazó cuando estudiaba y 12% no lo interrumpió, ese dato surgió de las 2.900 muchachas que pasaron hasta ahora por este programa. En cuanto a la anticoncepción, el 38% no usaba ningún método, el 46% usaba solamente preservativo. El 25%, la cuarta parte de estas chicas dice que planificó el embarazo, las que no lo planificaron igual dicen después que lo aceptaron, pero hay una cuarta parte de las que se embarazan que lo planificó. Más de la mitad quiere retomar el estudio, esto es importante.

En relación al trabajo con estas muchachas, no es tan complicado evitar, o ayudarlas a evitar, o postergar el segundo embarazo, que es la meta principal porque estas chicas

ya tienen un bebé. El problema más serio es cómo ayudarlas a construir un proyecto de vida, o una vida con proyectos, eso es lo más complicado, porque tienen otros problemas de salud, porque a veces están muy aisladas, porque se han roto vínculos familiares, porque volver a estudiar ¿para qué?, ¿cómo?, entonces ahí sí la cosa se complica.

Pero también hay que incluir a los varones. Miren que en los años de trabajo con el tema sexualidad parece que todo le corresponde a la mujer y el varón es solamente el que pasa por ahí, pasaba por ahí y no tiene nada que ver. No sabemos cuántos padres adolescentes hay. Hay que fortalecer las acciones con los de 10 a 14 años de edad porque la mayor parte de los problemas aparecen de 15 a 19, entonces se debe hacer algo antes. Y los de 10 a 14 son muy interesantes, aunque también son muy difíciles porque están más para adentro. Los de 15 a 19 son los que están un poco más para afuera.

En Montevideo son siete espacios porque no se podía armar de otra forma. La meta es que hayan 41 espacios de salud. Sin

embargo, hay todo un sector del país que está vacío, no quiere decir que no haya –cuidado– porque siento ahora voces y comentarios de que en Melo hay gente atendiendo. Me refiero a estos espacios que se armaron en forma conjunta con el Ministerio de Desarrollo Social y que están siendo monitoreados y seguidos en forma cercana por el Ministerio de Salud. Hay muchos equipos que están trabajando en Cerro Largo, en Treinta y Tres, en Lavalleja, pero no forman parte todavía de este proyecto, ya lo van a hacer. Lo que quiero es que en los departamentos donde estos espacios están se utilicen.

Acá hay otra actividad con jóvenes. Por suerte hubo un varón que se animó a agarrar el micrófono y a hablar de las cosas porque siempre son las chicas. Esta es la foto final con la que terminó y terminé yo. Una actividad con chiquilines porque todo esto también tiene que estar vinculado al placer, a la felicidad, a la alegría, al color, y no a la tristeza de la enfermedad y la muerte que si bien son inevitables, en esta etapa de la vida creo que hay que estimular todas estas cosas más que los miedos que ellos de por sí ya tienen.

9 de julio de 2007
Taller Salud integral y desarrollo
en infancia y adolescencia

Género y salud sexual y reproductiva



Dra. Cristina Grela¹
Coordinación: Prof. Virginia Cardozo

Estamos trabajando de la manera más coordinadamente posible con un mismo paradigma y un mismo sentido claramente, estamos trabajando en el seguimiento de lo que fueron las conferencias de Naciones Unidas, pero fundamentalmente por un hecho que marca un cambio sustancial entre los derechos universales y los derechos individuales. Ustedes saben Naciones Unidas, como coordinador de las acciones mundiales o como evaluador de éstas, en la década de los noventa, quiso hacer un diagnóstico de la situación del mundo. Si bien se puede decir que, el siglo pasado fue uno en los que se mató más gente, los derechos humanos estuvieron avasallados en muchísimas oportunidades y se concretaron matanzas, genocidio. Dicho diagnóstico comenzó por la situación de la Tierra, trabajando en relación al hábitat en que estamos viviendo, el calentamiento global y todo lo que afecta a nuestra casa grande. Se siguió por los derechos humanos y esto no es menor en la medida que en 1993, en la Conferencia de Viena, sucedieron dos cosas muy importantes: se reunieron los gobiernos y también estuvo representada la sociedad civil.

No solamente los gobiernos hablaron de los derechos humanos, sino que las organizaciones de la sociedad tuvieron directamente que ver con las decisiones éstos tomaron, e incluso empezaron a integrarse en las delegaciones nacionales las organizaciones no gubernamentales. Y esto que sucedió,

1. Médica. Directora del Programa Salud, Mujer y Género – Ministerio de Salud Pública.

no es algo menor, porque eso marcó una manera de actuar para el mundo, por lo cual en la actualidad en todos los ministerios, en todos los lugares, en los gobiernos locales están incluidos las usuarias, los usuarios, la sociedad civil organizada, los grupos de vecinos y la comunidad, lo estarán haciendo también ustedes. De hecho la enseñanza tiene una larga historia sobre esto, de que los grupos de padres y madres integran las escuelas, las escuelas rurales, los liceos, todo. Es decir, esta forma de actuar con integrarse desde todos estos lugares se plasmó en 1993 en la Conferencia de Viena.

La otra cosa importante que sucedió allí es que los derechos de las mujeres fueron considerados derechos humanos también a la interna de la casa. Hasta ese momento las cosas que sucedían dentro de cada hogar eran cuestiones de la intimidad de la pareja, de la familia, no se juzgaba o incidía en lo que pasaba. En esa reunión de Viena los derechos de las mujeres fueron derechos humanos también en la casa, no había que salir a pelearse a la calle, sino que –de ser necesario– la justicia tiene lugar para intervenir y poner límites donde hay que ponerlos. Asimismo debe evitar las situaciones de violencia doméstica de todo estilo contra niñas, niños, mujeres, ancianas y ancianos. No hay que esperar a que salgan afuera, sino que hay que intervenir. A eso le sigue la Conferencia de El Cairo, que anteriormente se había llamado de Población y que trabajaba, desde los años sesenta, especialmente en aspectos de población. Los mismos casi que se convertían en políticas natalistas o antinatalistas. Los gobiernos decidían sobre la reproducción de la gente. Entonces en países como la India, Brasil y China –en los que había un alto índice de nacimientos por persona o por pareja– los gobiernos decían qué hacer con esto. Esterilizaron millones y millones de mujeres en esos países y no se les preguntaba si querían o no tener hijos, se decidía que no podían tenerlos. Hubo un avasallamiento de esto que el Congreso de

Viena había decidido que son los derechos individuales, la libertad y decisión de las personas de resolver sobre los hijos que quieren tener, cuándo, cómo, con quién y el espaciamiento entre ellos. Esos derechos son los derechos sexuales y los derechos reproductivos. Por primera vez también en esa Conferencia de 1994 se integró lo que la Organización Mundial de la Salud entendía como salud sexual, un concepto que había sido trabajado en el año 1974, pero que últimamente tiene un mejoramiento en su definición sobre el derecho a la sexualidad. Se especificó sobre eso al mismo tiempo que se definió también los derechos reproductivos como decisiones de las personas, de las mujeres, de los varones, de las parejas, como algo sustancial entonces en esta definición de derechos. En 1995 se realiza la Conferencia de Beijing sobre derechos de las mujeres, sobre 12 líneas de trabajo fundamentales en la que surge como un factor ineludible el análisis de género. Después hubo otras conferencias que tuvieron que ver con la vida económica, con la vivienda, y con la situación mundial, económica y la pobreza en el mundo. Y ahí Naciones Unida cierra ese diagnóstico y propone los objetivos de las metas del milenio para el año 2015. Y mientras tanto, ustedes como nosotros, desde los lugares en que nos encontramos trabajando. Pero quiero decirles que cuando ustedes revisan y lo pueden mirar en las páginas web, las conferencias de Naciones Unidas, la reflexión, el trabajo, los documentos, tienen una mirada mucho más lejana. Es decir, las prioridades que se plantean son mayores que lo que en concreto se consolidó en los objetivos de las metas del milenio, porque si uno se pone a pensar y piensa hacia adelante y con mucha ideología de crecimiento, después hay que concretarse a algo que pueda mejorar la vida del mundo en un período de 15 años que es en lo que estamos.

Por eso también en el MSP existía el Programa materno infantil, eso es lo histórico,

existió durante 60 años. Dicho programa miraba a las mujeres, a las niñas o niños en el período que se interrelacionan íntimamente. Entonces está la preparación del nacimiento para las mujeres, todo el proceso de las embarazadas, el propio nacimiento, el parto, el puerperio, el amamantamiento, la lactancia y la primera infancia. Y después iba quedando –como en tierra de personas comprometidas pero no estaba bien definido– qué es la salud de la niñez. Entonces se estaba mirando a niñas y niños en esa relación con sus madres específicamente, y después llegábamos a la edad adulta y ahí no quedaba ni la niñez mirada específicamente, ni la adolescencia mirada específicamente, ni la salud de las mujeres ni de los varones tampoco. Hay un cambio grande, un cambio de paradigma basado en los derechos y mirando la salud como un derecho universal, entonces se definen estas líneas de trabajo y nos hacemos cargo de la salud de las mujeres específicamente.

Para mirar la salud de las mujeres es ineludible aplicar, no solamente pensar y analizar desde la perspectiva de género, sino que se debe aplicar la perspectiva de género en cada una de las acciones de salud, de las tareas de promoción, de prevención de enfermedades y del derecho a la salud. Y, ¿por qué eso?, porque históricamente esta perspectiva de equidad, de igualdad, de justicia no ha sido respetada, mirada de esa manera por lo menos desde hace 7.500 años. Esta manera en la que nos relacionamos no tiene que ver con el ahora, tiene que ver con una cultura que atraviesa los países, las religiones, los estados, que atraviesa todo, es una forma de relacionamiento que no conduce a la equidad en las decisiones, en los derechos ni en la sexualidad. Sin duda esto llevará mucho tiempo, pero algún día hay que empezar, en que varones y mujeres puedan definir qué quieren ser, cómo quieren vivir, cómo se mueven en el mundo de lo público, cómo se mueven en el mundo de lo privado, si les importa vivir

la intimidad de la casa, vivir la vida de la familia, también desde los afectos, desde el conocimiento, desde los vínculos, desde lo que las hijas y los hijos quieren y ellos como pareja definen y deciden.

Esto no es igual –y lo vemos claramente en las cuestiones que tienen que ver con la historia y con la vida real actual– el mundo de lo público fue definido como un mundo para los varones. El mundo de lo privado es un mundo que fue definido para las mujeres. Tal vez podemos decir, bueno, las mujeres tenemos biológicamente la obligación y la manera y el cuerpo, nuestro cuerpo así lo dice, de la lactancia, del amamantamiento, del cuidado de los niños chicos, y de ocuparnos de la vida doméstica. Eso es aprendido, eso es justamente lo que la perspectiva de género en el marco de los derechos revisa para definir que eso puede cambiar y que sin duda a muchos hombres le gusta muchísimo relacionarse con sus hijos, la vida de la casa, saber lo que pasa en la familia y sin embargo están obligados socialmente a definirse en el mundo de lo público, de rendir como buenos trabajadores, de llevar el salario a la casa. Y las mujeres, para justamente salir del mundo de la casa, tienen que hacer un gran emprendimiento y poner una cantidad de razones, que muchas veces no alcanza con un salario y maestras y profesoras que están acá saben bien que las mujeres en general cumplimos una doble o tercera tarea, cuidado de la casa, cuidar del trabajo y cuidar de enfermos, de ancianos y de muchas cosas más y dejar tiempo para la vida social, también de apoyo y de ayuda.

Esto generó un equilibrio de malestar pero un equilibrio al fin. Cuando decimos para qué queremos la equidad, para qué queremos la igualdad, es por una cuestión de justicia, por una cuestión de derechos, por una cuestión necesaria, ¿pero necesaria para qué? Y ahí, volvemos a la Conferencia de Beijing, de China, sobre las mujeres para

alcanzar el desarrollo y la paz. Y ese desarrollo y la paz hace que hasta el Presidente de la República, el 8 de marzo de 2005, haya dicho que solamente con la equidad de género vamos a lograr la igualdad, el desarrollo y la paz de un país productivo. ¿Son necesarias las manos de las mujeres para salir adelante? Por supuesto, las manos, la mente, el trabajo, especialmente para ustedes que en su mayoría son mujeres, excepto en UTU donde hay muchos hombres.

En forma conjunta trabajamos la vida educativa de las generaciones futuras. Y no es menor colocar allí la equidad entre los géneros. ¿Por qué género como una categoría de análisis en relación a la salud y a la enfermedad, con estas desigualdades históricas que veíamos desde antes? Es una construcción social histórica y en esto ustedes tienen un trabajo muy especial con el tema de los símbolos, de los estereotipos de niñas y niños, de adolescentes mujeres y varones, del cumplimiento o no de esos roles. Muchas veces trabajar en sexualidad no es hablar de genitalidad, es hablar de los roles. Entonces la perspectiva de género se convierte en un análisis, en una prioridad fundamental para ver la integralidad de la vida de los adolescentes.

La lamentable deserción de los varones de la vida educativa hace que –en forma grupal, y eso también tiene que ver con la sexualidad– se fortalezcan los estereotipos de machismo reinante en los lugares y en eso intervienen de repente hombres más grandes, de la familia, del barrio, que fomentan esos roles estereotipados, que los varones se sienten como embarazadores. Los varones no tienen que verse como embarazadores, pero cómo entrar en esos grupos humanos para vivir la sexualidad como una cuestión de vínculos, de plenitud, de placer importante. Revisando las cuestiones de género, donde se nota más la inequidad entre los géneros es en relación a la salud sexual y reproductiva y a la violencia.

En cuanto a las enfermedades crónicas degenerativas, hay una gran preocupación dentro del Ministerio porque se sabe que, hay un problema nacional que es que los hombres en promedio mueren 10 años antes que las mujeres. Eso sucede por descuido, porque consideran que no tienen enfermedades, para qué me voy a cuidar la presión o este dolorcito que siento acá, entonces pasan, del asado con whisky, vino, lo que sea, al CTI. No se controlan y hay una preocupación con los hombres para que lo hagan, por ejemplo, que no sientan que es una violación cuando le tienen que hacer un tacto anal para ver si tienen cáncer de próstata. Estoy segura que todas y todos tienen ejemplos de eso, de, no, yo no voy a ir porque voy a perder la virginidad. De pronto hay cáncer de próstata avanzados y no hay controles. Los varones mueren promedio en Uruguay a los 71 años. Las mujeres acuden más a la consulta, pero, más en relación a la reproducción, a ver si quedó embarazada o no embarazada, me pasa esto con el ciclo menstrual, estoy embarazada y me voy a hacer los análisis, ahí apareció una curva de glicemia alta, hay cosas. Pero de todas maneras las mujeres van mucho menos a hacer deportes, se cuidan menos. Todo eso incide en que a las enfermedades crónicas degenerativas también hay que mirarlas desde esa perspectiva de género.

¿Por qué? Porque el mundo de lo público no es de las mujeres. Si uno mira quiénes salen a correr, en las vías que tienen los departamentos, en la rambla de Montevideo, pueden andar jóvenes, mujeres y varones, creo que estamos llegando a un lugar en que es parecido por lo menos. Pero cuando se ve personas grandes, los varones salen a correr a veces sin hacerse exámenes. Por lo cual con frío, son hipertensos, salen a la rambla y ahí la quedan. Miren hasta en qué medida es importante conocer la perspectiva de género. Lo importante es que esto no nació con nosotros, es algo aprendido, es donde se acepta o no se acepta que es-

temos, eso es fundamental. El cáncer en las mujeres también es una cuestión de género y de derechos. Cuando pensamos en el cáncer propio de las mujeres que es el cáncer de cuello de útero y de mama, el 80% de las mujeres que mueren por esta causa son pobres y viven en aislamiento, las mujeres rurales, las que tienen vergüenza, las que creen que porque terminó su ciclo reproductivo se terminó su vida, entonces se aíslan totalmente del sistema de salud, no se hacen más nada, porque bueno, si ya se terminó el tiempo que me reproducía ya no soy más mujer. Y eso ustedes lo ven, lo saben, lo conocen perfectamente, pero es una preocupación especial cómo llegar a esos lugares y cómo realizar los exámenes de Papanicolau, el autoexamen de mama es muy difícil porque el tocarse también significa algo prohibido para ellas.

La salud mental de las mujeres también hay que mirarla desde la perspectiva de género. Por qué consultan las mujeres en salud mental no es menor. Consultan porque tienen muchas tareas, porque están muy preocupadas por sus hijos, porque el marido no tiene trabajo, porque ellas no encuentran trabajo, porque tienen trabajo informal, porque no tienen cobertura de salud. O sea que tiene que ver con el rol que tienen que ejecutar. Y mirando la cuestión de género también hay un área muy importante que está formada por varones, profesores, trabajadores, docentes, psicólogos que es de condición del varón y salud de las mujeres. Nos ayudaron en la primera etapa a ver la importancia de la presencia de los varones en el proceso de nacimiento, tenemos una publicación sobre eso que terminó con la reglamentación de una ley que tenía cinco años y no estaba aplicada. Este año están trabajando sobre las barreras que los varones ponen dentro de la salud para aplicar el cuestionario de violencia doméstica. Vendré otro día a presentarles un manual de salud de las mujeres y les mostraré seis minutos de un DVD que la ministra de Salud

hizo para el 27 de mayo y que los medios no pasaron, pero que es justamente sobre las prioridades relacionadas con la salud sexual y reproductiva de las mujeres, los adelantos en relación al tratamiento de la embarazada, del parto y el puerperio, del cáncer en las mujeres y de la violencia de género.

Hemos trabajado para lograr que los equipos de salud les formule a todas las mujeres cuatro preguntas y estamos seguros que el 70% de las mujeres dirán que sufrieron en su vida algún tipo de abuso. Y con eso se intentará, junto al Plan Nacional contra la violencia de género, evitar cuestiones más graves que pueden ir sucediendo después.

Esto del Programa sigue, ya se verá, lo central es que ustedes como docentes se enfrentan a las niñas, a las adolescentes y a las mujeres de muchas edades. Lo importante, y ustedes lo saben, es que no es lo mismo ser niña que niño, adolescente mujer o varón, porque es completamente imprescindible mirarlo desde esa perspectiva de la cultura, de lo que cada persona piensa y desea para sí misma. También hay que analizar y ayudar a analizar desde la perspectiva de género los proyectos de vida. Si viene un varón y les dice, yo quiero ser artista, vamos abriendo caminos para que sí lo sea, acompañando ese proceso, pero es mucho más difícil seguir ese proceso de un varón que dice quiero ser obrero textil. Bueno, vamos a ver cómo te prepararás para ser obrero textil. Pero cuando dice que quiere ser artista, bailarín de ballet, ¿qué les va pasando?, ¿qué les va pasando a ustedes como docentes?, ¿qué cosas se les vienen a la cabeza que tienen que hacer? Y esas cuestiones tienen que ver con la sexualidad de la gente y todo lo que tenemos que trabajar todavía para ponernos a punto, para respetar los derechos humanos de niñas, niños, adolescentes, mujeres y varones. Esto no es sencillo. Este es un proceso para el que tenemos que trabajar continuamente y para eso los grupos de trabajo,

las conversaciones entre ustedes, el día a día de la educación es algo absolutamente central para la vigencia de esos derechos. Solamente para ir recordando que estas son cuestiones de este proceso, la sexualidad y el género van en forma completamente simbiótica, no podemos separarlas, para incorporar justicia, derechos, equidad, deseo. El deseo, se imaginan que si hace 7.500 años que esta cultura existe, hasta el deseo tiene una perspectiva específica de género. Nuestros sueños tienen que ver con eso, no soñamos de otra manera. Hay comunidades que todavía están vigentes en el África en que viven de otra manera, las mujeres tienen sus hijos, después que los tienen salen a caballo a cazar y los hombres se quedan con las niñas o los niños, ellas vuelven para dar de mamar y siguen saliendo. Esas son cuestiones antropológicas y nos confirman que no nacimos así, nos vamos haciendo mujeres y varones de acuerdo a unas pautas que son las que rigen nuestra vida.

Esta sexualidad aporta autonomía. ¿Qué significa eso? Esto es una cuestión de poder. La autonomía tiene que ver con el poder sobre uno mismo y tiene que ver con lo que yo quiero para mi vida y cómo quiero poner límites o estimular. Y en relación a la sexualidad esto es fundamental. Si estamos preocupados por las enfermedades de transmisión sexual y las infecciones de transmisión sexual es para que tanto varones como mujeres tengan poder sobre sí mismos para poner un límite, para vivir una sexualidad sana y realmente desarrollar el placer con tranquilidad y armonía. No es por una cuestión de riesgo, sino que es una cuestión de poder. Importa que la autonomía es poder, poder sobre sí mismo y el respeto mutuo que tiene que ver con lo vinculante.

Cuando hablamos de placer, cuando estamos hablando de sexualidad no estamos hablando de cuestiones académicas, estamos hablando de la vida de la gente y de

lo que significa la sexualidad en cada uno de nosotros. Es un espacio importantísimo, central, para autoconocimiento, para realización, para sentir placer. Entonces ese placer tiene que ver con esa libertad y con esa autonomía que hablábamos antes. Hay un concepto, pero hay realidades, podemos decirlo acá tranquilamente, estamos hablando en un espacio público con las palabras que hay que decir. Pero esos conceptos en la vida de los chiquilines y chiquilinas están traducidos por otras sensaciones, muchísimas más sensaciones que conceptos, eso hay que tenerlo bien en cuenta porque es importante. Entonces se va traduciendo en esa búsqueda de encuentros que son encuentros de piel, que son encuentros vinculares, que son encuentros sexuales y se vuelve otra vez la perspectiva de género, entran en colisión muchas veces con los roles que fueron determinados por esa cultura, con lo que se enseñó en la casa, con lo que dice la abuela o el abuelo, con lo que dice el almacenero, con lo que dice un hombre que pasa, con lo que dice la televisión, cuál es mi sexualidad. Es decir esta propuesta, este ideal de libertad, este ideal de encuentro, estas ganas de relacionarme sexualmente cómo se contraponen con lo que me dicen y me dijeron que yo tengo que hacer como varón y como mujer.

La toma de decisiones. Cuando uno dice decisiones libres, queremos llegar a eso. Desde el principio hablamos de proceso, queremos tomar decisiones conscientes, libres y responsables. Los chiquilines, ¿qué quieren? Quieren encuentros, quieren placer. ¿Están tomando una decisión libre y responsable? ¿Podemos los adultos tomar decisiones libres y responsables cuando tenemos toda esta carga inmensa de lo que se espera de nosotros, de lo que se acepta o no se acepta de nosotros? De lo reconocido o no que estamos en el medio del trabajo, en el medio social, en nuestro pueblo, en nuestra ciudad, en el lugar que trabajamos, en el lugar que estamos. Todas son cuestiones a ir

pensando cuando estamos enfrentados a la realidad de la vida de los chiquilines.

Derechos sexuales y derechos reproductivos son semejantes o son diversos. Los derechos sexuales tienen que ver con las decisiones personales, con las definiciones personales, con los sentimientos, con los deseos personales. Eso tiene que ver con la reproducción, sin embargo a la sociedad en su conjunto le cuesta muchísimo aceptar la diversidad relacionada con la reproducción. ¿A ustedes les parece que los varones están muy señalizados cuando son embarazadores? Mi abuela decía: el varón se sacude el pantalón. Entonces la muchacha está embarazada, de repente no hay una carga social muy grande porque esté embarazada, al contrario, en muchos grupos sociales hay un reconocimiento, bueno, está embarazada, vamos a acompañarla, vamos a ayudarla. Muchas veces las mujeres, las madres, las abuelas de esa criatura que va a nacer se sienten como renovadas porque hay otra vez un bebé en la casa, van otra vez a cumplir un rol de abuela-madre. Ahí hay como unos equilibrios, unos equilibrios que mirados desde esta perspectiva de proceso y de cambio hay que revisarlos. Y realmente la responsabilidad masculina, la responsabilidad de los varones tiene que notarse en este proceso de cambio. Porque en la medida que las mujeres realmente puedan pedir pensiones acordes a los hijos que tienen, con un varón que desaparece, los varones van a cuidarse más y a van a tener mayor responsabilidad en su reproducción, van a usar más el condón, van a usar más métodos anticonceptivos, van a suceder muchas cosas en sus vidas reproductivas. Porque si miramos así, las vidas sexuales son de los varones y las vidas reproductivas son de responsabilidad de las mujeres. Entonces por eso decimos, sí, los derechos sexuales y los derechos reproductivos están escritos, están en las leyes, están en los programas, la sociedad civil, los ministerios, la educación, todo el mundo los pone, pero hay que ver en

qué medida responsabilizan a unas y otros y en qué medida socialmente se ven unos y otros como aceptables en el conjunto.

Los derechos de las mujeres deberían ser afirmando e incluyendo la corporalidad, la sexualidad, la autoestima y las decisiones, en un marco de consideración de los valores, los tiempos, los procesos que viven. No es lo mismo la sexualidad en toda la vida, y eso también lo sabemos. No es lo mismo tener 10 años, 15, vivir en tal lugar, con tales características, en tal familia, con no tal familia, yendo al liceo, yendo a la UTU, no yendo a ningún lado, trabajando en la calle, viviendo abusos sexuales, viviendo incesto, viviendo de todo. Es una cuestión muy seria, pero tiene que ver con una persona concreta que si viene a conversar con nosotros, si está en un grupo, tiene una vida concreta y una sexualidad también concreta. Y saber por qué se establece esta comunicación. No es lo mismo que vengan a charlar con nosotros después de una clase a que surja un problema. Eso es el desafío para todas y para todos, revisar los conceptos, la ideología que tiene esto y el compromiso personal que tenemos cada uno y cada una, o en grupo, o como institución. Estar abiertos para realizar cambios, evaluar posibilidades reales y el alcance que tiene nuestra intervención. Prepararse en el tema es la complejidad que significa lo que están haciendo, pero dijimos ni un paso atrás, pero muchos para adelante. Y muchas veces no de libros, sino del trabajo que hagan en grupo en cada uno de los lugares. Porque ustedes son los que saben la realidad de ese lugar, sus características y hasta dónde pueden llegar y con quiénes pueden aliarse para trabajar en esto. Atender la perspectiva de género y la realidad de las mujeres. Planificar y conocer lo que tiene, que es lo que hablamos: formarse, reformarse, evaluar y reformular.

¿Qué instrumentos tenemos? ¿Es posible en este siglo vivir la sexualidad y la reproduc-

ción cuando se desea? ¿A través de qué? A través de los métodos anticonceptivos. Pero son un instrumento, no son una solución. Eso nos tiene que quedar bien claro, es un instrumento para poder vivir la sexualidad libre de la responsabilidad reproductiva. Porque la responsabilidad reproductiva comienza un día pero no se termina nunca, es hasta el final de nuestros días. Para esto que viene atrás, para vivir una sexualidad en plenitud y de la manera más integral que cada etapa de la vida nos va planteando.

¿Qué quieren las mujeres? Las mujeres quieren esto y muchas más cosas que no sabemos. Porque las mujeres no son todas iguales, ni todos los chiquilines varones, ni todas las chiquilinas mujeres, ni tampoco todos los hombres son iguales. Entonces si está en un diálogo de una cosa tan profunda, que llega a cosas muy íntimas sobre la sexualidad, creyendo que somos iguales. ¿Qué les parece a ustedes?

Como todo esto, son ustedes mismas, o son niñas, adolescentes, madres, abuelas con diferentes problemas. No debemos cerrar los ojos ni oídos a la violencia y al abuso. ¿Saben qué? Conclusión: Aunque parezca grosero, siempre debemos sospechar la existencia de violencia y abuso primero y luego descartarla, pero no podemos partir de una cuestión idílica de que esto debe ser así. Vamos a empezar sospechando que existe, porque si no después nos llevamos una sorpresa mayor. Entonces sospechemos que algo puede estar pasando. Porque hay mucho más violencia y abuso de lo que nos imaginamos.

Ustedes como educadores necesitan saberlo. Como Ministerio estamos comprometidos a acompañarlos en lo que podamos, en el lugar que sea y como sea porque este movimiento es absolutamente sustancial para generar cambios y mejorar la calidad de vida de la ciudadanía

El sistema educativo y la prevención de ITS/VIH/Sida



Lic. Sandra Moresino¹
Soc. M. Luz Osimani²

Lic. SANDRA MORESINO: Respecto a la reforma sanitaria quiero comentarles que la propuesta que está actualmente en marcha es la de rescatar los mejores valores y legados fundacionales del sistema de salud en Uruguay, de tal manera que los objetivos sanitarios de la población sean considerados un bien público. Y el objetivo general de la reforma es el acceso universal a la atención de la salud para todos los uruguayos, con niveles de cobertura y calidad homogéneas. Es lo que ustedes habrán escuchado por ahí, los principios de la reforma, la universalidad, la accesibilidad y la equidad distributiva en el gasto de salud por ciudadana y ciudadano.

La reforma se sustenta en tres leyes que están actualmente en trámite parlamentario. Las leyes que las sustentan son la ampliación de la seguridad social, la descentralización de ASSE y el Sistema Nacional Integrado de Salud. La ampliación de la seguridad social es la que crea el Fondo Nacional de Salud (Fonasa), que recogerá todos los fondos de la seguridad social, es el que financiará el sistema y además incorpora a 27 mil trabajadores públicos que hasta el momento no tenían cobertura sanitaria. Se descentraliza ASSE y el Sistema Nacional Integrado de Salud es la ley que está actualmente en trámite parlamentario y que garantiza el derecho a la protección de la salud que tienen los uruguayos. Crea un sistema integrado entre los efectores públicos y privados sin fines

1. Licenciada en Ciencias de la Comunicación, asistente académico de la Dirección de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (Udelar).

2. Socióloga. Integrante de la Comisión de Educación Sexual del Codicen. Directora del Programa Prioritario de Infecciones de Transmisión Sexual y SIDA del MSP.

de lucro, esto es los servicios actuales públicos y las instituciones de atención médica colectiva y otros, y crea la Junta Nacional de Salud, porque el sistema va a estar organizado, planificado, dirigido por una Junta Nacional de Salud que integran representantes del Poder Ejecutivo, pero también representantes de los trabajadores de la salud y de los usuarios.

Como toda reforma implica cambios, hay cambios en el modelo de gestión, de financiamiento y de atención del sistema, tal vez todos veremos más claramente el cambio en el modelo de atención, y en ese sentido el Sistema Nacional Integrado de Salud tiene como estrategia básica la atención primaria, la promoción y prioriza el primer nivel de atención que es el de las policlínicas y también los centros de salud. Las policlínicas y los centros de salud son los que están priorizados en esta reforma porque son los pilares en el cambio del modelo de atención, es la boca de ingreso y de captación más importante que hay.

En el proyecto Uruguay Saludable, algunos planes y programas están formulados en forma general y a largo plazo. Contribuir a la mejora de la calidad de vida y el nivel de salud de la población reduciendo las inequidades y promoviendo una ciudadanía activa y responsable para el cuidado de la salud individual y colectiva en el contexto de la actual reforma sanitaria.

Hay palabras clave en este proyecto, que vienen del área de la salud especialmente, aunque no específicamente, pero están en la matriz del proyecto, el proceso de salud-enfermedad, APS, Atención Primaria de Salud, promoción de salud y prevención de enfermedades crónicas no transmisibles.

Alguna de estas conceptualizaciones, como promoción de la salud, contienen muchas definiciones, porque en realidad es de la conceptualización formal inicial, en el año

1986, en la primera Conferencia Internacional de Promoción de la Salud, en Ottawa, Canadá, quedó esta definición que es la de proporcionar a los pueblos o promover los procesos de empoderamiento de los pueblos, para que mejoren sus condiciones de vida y tengan más posibilidades de incidir en los determinantes de la salud. La salud es de acción intersectorial, no es solamente materia de esta área, sino que inciden en ella otros sectores como vivienda, transporte, educación, por supuesto, trabajo y muchos más.

En cuanto a las enfermedades crónicas no transmisibles, hay dos conceptos que sustentan este proyecto. Las enfermedades crónicas no transmisibles son las responsables del 70% de la mortalidad de los países en desarrollo. Aquí en Uruguay, como en otros países en vías de desarrollo, las causas de muerte están relacionadas a problemas cardiovasculares, tumorales y metabólicos del tipo diabetes, obesidad. Recientemente el Ministerio de Salud Pública realizó la primera encuesta nacional de factores de riesgo y en enfermedades crónicas no transmisibles. Midió los ocho factores de riesgo de las enfermedades crónicas no transmisibles que son: tabaquismo, consumo de alcohol, dieta inadecuada, sedentarismo, obesidad, hipertensión, glucemia e hipercolesterolemia (que es colesterol elevado). Midieron estos ocho factores de riesgo y, si bien los datos todavía no son oficiales, combinando los factores de riesgo, esto es, combinando los fumadores actuales a diario, la ingesta de menos de cinco porciones de frutas, verduras y hortalizas al día, el nivel de actividad bajo, el sobrepeso u obesidad y la presión arterial elevada, de los que fueron encuestados solamente el 1% no presenta esos factores. Esto es una encuesta, tiene proyecciones, se hizo sobre 2.010 personas. Es científica y sigue el método recomendado por la Organización Mundial de la Salud de los Steps. Es una encuesta de pasos en la cual la primera parte

es una encuesta escrita. En forma oral, se responden preguntas; en la segunda parte se hace medición de peso, talla y cintura, y en la tercera se saca sangre. Acá se hicieron los tres y los resultados son que sólo el 1% de los encuestados no presenta los factores de riesgo, el resto todos lo tiene. En ese sentido es bueno recordar que las crónicas no transmisibles son todas prevenibles, porque dependen de la forma que tenemos de vivir y de relacionarnos con los demás y con el entorno. Son todas evitables y si cambiamos algunas maneras que de ser, de vivir y de relacionarnos con el entorno, desde ese lugar nuestro proyecto trabaja sobre los factores protectores. La encuesta midió factores de riesgo, que son los que miden la prevalencia de la enfermedad. Trabajamos sobre los factores protectores, que son los que atacan el origen de los factores de riesgo y de las enfermedades. Y en ese caso alguno de los que trabajamos tienen que ver con alimentación saludable, actividad física, asociatividad, vínculos y afectos, entornos, espacios saludables. Esos son ciertos ejes temáticos en los que trabaja el proyecto.

En este marco general de cómo actúa, la idea es contribuir a la reforma sanitaria, apuntando a los modelos de atención y de gestión fundamentalmente, el marco conceptual de la promoción de la salud y la prevención de las enfermedades crónicas no transmisibles, la estrategia responde a la pregunta del cómo se hacen las cosas. Las estrategias que utilizamos son los entornos y estilos de vida saludables que constituyen formas de vivir y de hacer, maneras de vincularnos entre nosotros y con nuestro entorno. El proyecto tiene dos componentes que intentan, a largo plazo, dejar sentadas las bases para el diseño de una política pública de promoción de la salud basada en estos pilares, se pretende que los proyectos no sean puntuales ni que dependan de las voluntades del momento, sino que quede instalada una política que se sostenga más

allá de quien esté en las administraciones, en los ejercicios correspondientes.

Uno de los componentes del proyecto es el de formación que está dirigido a los equipos de salud del primer nivel, sea público o privado. El sistema nacional integra tanto sectores públicos como privados y está dirigido también a referentes comunitarios e institucionales, y pretende dejar capacidades instaladas para el sostén y el control de la reforma, para que esta se ejecute y cumpla las metas previstas.

El otro componente, que es de comunicación, educación y trabajo en red, está dirigido a grupos de la comunidad y a equipos técnicos interdisciplinarios de base local, los del lugar. Y la idea es fortalecer o crear donde no hay, o fortalecer donde ya están o desarrollar grupos de gestión local que sean capaces de llevar adelante proyectos de promoción de salud.

El proyecto intenta trabajar en los campos de actuación recomendados por la Organización Mundial de la Salud y pretende dejar capacidades instaladas, procesos iniciados y herramientas diseñadas para esa construcción de la política pública que les decía recién. Las estrategias que utiliza dentro de entornos y estilos de vida saludable es la de comunidades productivas y saludables dentro de las cuales hay centros de estudio y trabajos, escuelas, universidades, policlínicas.

En este momento –dentro del componente 2 del proyecto y en la lógica de comunidades productivas y saludables– hay proyectos en distintas partes del territorio nacional promovidos y financiados por el MSP que se realizan por organizaciones sociales de base como comisiones de salud barriales o equipos interdisciplinarios locales con técnicos del lugar. Actualmente se está en Gregorio Aznárez, en Salto, en tres pueblos de la zona este, Guaviyú, Olivera, Cuchilla

de Guaviyú, Guaviyú del Arapey, en Cañas en el departamento de Cerro Largo, en La Calera, departamento de Rivera, en Batlle y Ordóñez, departamento de Lavalleja, en San José en el pueblo Rafael Peraza, en la zona oeste de Montevideo, CCZ 17, especialmente en el casco del Cerro, Santa Catalina y Casabó.

En Cañas hay una casa comunitaria que se construyó en el marco de uno de los proyectos donde funciona la policlínica y además existe un grupo de tejedoras e hilanderas que trabajan en el marco del proyecto.

En Salto tiene en su estructura la actividad física. Dentro de las actividades que previó el proyecto se creó un grupo de personas que salen a caminar todos los días, y más allá de que no tienen la indumentaria más práctica, los que van a lo último son los gauchos de la Sociedad de Fomento Rural, de bombacha, botas y boina, que además hacen gimnasia casi todos los días.

Dentro de escuelas saludables este año se editó, desde el Ministerio de Salud Pública, un documento de trabajo que era necesario y por eso lo escribimos. Este recoge los antecedentes del trabajo en escuelas y plasma algunas experiencias que se vienen dando, pero es impresionante lo que ocurre desde distintos actores sociales.

Creemos que hay algunas bases de tipo político estratégico necesarias para llevar adelante estas propuestas que tienen que ver con los acuerdos firmados entre quienes sean y hacer lo que haya que hacer, pero hay que acordar. La participación ciudadana es fundamental, la coordinación intersectorial e interinstitucional también, dado que la salud no es responsabilidad solamente del área específica de la salud, sino de otros sectores.

En el documento pusimos una serie de elementos que debieran estar en las escuelas y

en los centros educativos en general. Rescataré solamente algunos que tienen que ver con el establecimiento, fortalecimiento y restablecimiento de las relaciones humanas armónicas, los vínculos afectivos y la atmósfera expositiva para el aprendizaje y la legitimación de la sexualidad en su dimensión personal de niños y adolescentes como algo inherente al ser humano.

Entre otras cuestiones, que tienen que ver con estas definiciones, se cuenta con equipos de salud de referencia para la realización de los controles de los chiquilines y se educan en valores democráticos, se fortalece el trabajo en red, se cuenta con un plan de gestión de riesgo entre otras. Esto no es taxativo ni mucho menos, porque vieron que son como 20, pero están tomadas de las experiencias concretas y de la biografía en general.

Las dimensiones tienen que ver con distintas áreas como la política estratégica, la afectiva, la comunicacional, la pedagógica, seguridad ambiente, participación, por ejemplo. Y la implementación de la estrategia en particular tiene distintos momentos que tienen que ver con acuerdos, con conformación de grupos de trabajo para llevar adelante autodiagnósticos, para elaborar planes de trabajo, a fin de ejecutarlos y evaluarlos, para socializarlos y eso no es secuencial, sino que se retroalimenta a cada momento.

Todas las escuelas trabajan alguna de esas dimensiones, en algunas están todas y lo que es más importante, hay coordinaciones entre los directores departamentales de salud –quienes son como los ministros de salud pública en cada departamento– pero hay uno que articula permanentemente con las inspecciones departamentales. Esto se hace desde el Uruguay Saludable, o lo que se vino haciendo en algunos proyectos y actividades en distintas escuelas de Montevideo, Florida, Maldonado, San José,

Flores, Paysandú, Salto y en las del Cerro. Estas acciones se amplifican con lo que hacen los directores departamentales de salud y las inspecciones departamentales de ANEP correspondientes.

Soc. MARÍA LUZ OSIMANI: Dividí la presentación en tres partes: una son datos epidemiológicos para que se conozca el tema de la infección. En la otra presento los cinco objetivos principales del Programa. Y en la tercera hablaré sobre algunas cuestiones referentes al tema del VIH en el sistema educativo.

Como para conocer algunos datos, la infección aparece en Uruguay en 1983, y hasta la fecha, en 2006, hay dos nuevos de VIH por día. Esto da la pauta de cómo progresa la enfermedad, es una tendencia que continúa creciente. No es lo que puede ser las epidemias en África o en Asia, pero sí es una epidemia que se ha llamado epidemia concentrada, donde tiene una tendencia creciente y además hay algunos sectores de la población más afectados que otros.

Se distribuye geográficamente más del 70% en Montevideo. Y los departamentos más afectados son Montevideo y el área metropolitana, Canelones, Maldonado, por ser zona turística y por su gran movilidad de personas, y la zona fronteriza con Brasil, Artigas y Rivera.

En cuanto a las vías de transmisión, la principal es por vía sexual. Sin embargo, y compartiendo esto con la región, fundamentalmente con Brasil y con Argentina, tenemos allí en rojo una proporción muy importante de infección por compartir material en el consumo de drogas inyectables. Esto fundamentalmente respecto a Montevideo y el área metropolitana, así como la zona fronteriza con Brasil.

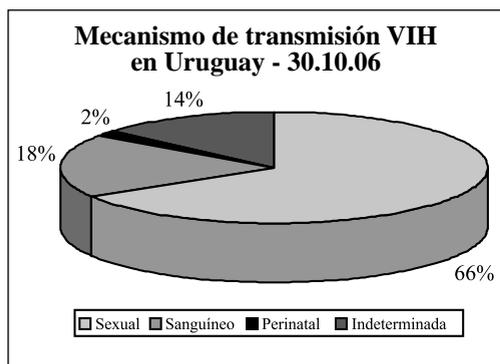
Respecto a las relaciones sexuales, recordarán cuando se hablaba de la peste rosa,

VIH – Sida en Uruguay 1983 - diciembre 2006	
Notificaciones al MSP:	
Total VIH acumulado:	6.842
Total de personas con Sida:	2.987
Fallecidos:	1.484 (49.7%)
Total de VIH/Sida acumulado:	9.829 casos
2 NUEVOS CASOS DE VIH POR DÍA	

y se focalizaba mucho en lo que eran las relaciones homosexuales. Hoy fue avanzando en las relaciones heterosexuales y esto tendrá consecuencias en lo refiere a la transmisión que ha ido aumentando en la mujer y la infección en los niños.

La diferencia entre VIH y Sida es porque VIH es cuando uno adquiere el virus de inmunodeficiencia humana, en el Sida comienzan a aparecer algunos síntomas determinantes, como son las patologías oportunistas. Allí se define entonces como Sida y pueden pasar muchos años antes que una persona pase a esta etapa. Hoy en día con la medicación que existe, que es donde más se avanzó (los tratamientos retrovirales), se ha convertido en una patología prácticamente crónica. La persona puede vivir con el virus pero tomando medicación, con un entorno social, afectivo, emocional favorable, laboral, económico y cuidándose en lo que hace a su propia salud, es una patología que convive prácticamente con el ser humano.

Cuando empezamos a ver la relación hombre-mujer avanzó al punto de que cuando al inicio de la epidemia había una relación de ocho hombres frente a una mujer, hoy es prácticamente de tres hombres a una mujer. Esta es una de las investigaciones en relación al sector salud que, cuando se preguntaba cómo el sector trabajaba el tema con las mujeres, en general no se las consideraba vulnerables y no se las trataba.



Distribución de los casos de SIDA 1983 -2007 (28.02.07)

Edad	Masc.	Fem.	Totales
0-4	54	40	94
5-9	10	10	20
10-14	0	2	2
15-19	24	22	46
TOTALES	88	74	162

Datos UVISAP-MSP Datos UVISAP-MSP

En cuanto a la franja etárea la epidemia también se fue haciendo cada vez más femenina y más joven. El VIH entre los 0 y 14 años generalmente se da por la transmisión materno-infantil. A partir de los 15 años ya tiene que ver con el consumo de drogas y también con las relaciones sexuales no protegidas, y continúa hasta los 34 años.

Cuando empezamos a ver la distribución de casos por edades hay niños que nacieron ya con el VIH y hoy tienen 20 años, convivieron con la patología, una convivencia nada fácil, donde en general sus padres tuvieron que ocultar que los hijos eran VIH, porque sabrán –y eso no es extraño– que nosotros recibimos por año, por lo menos, tres denuncias de dificultades de ingreso al sistema escolar o al sistema laboral, por parte de personas que son VIH. En el caso del sistema escolar eso se sigue reiterando. Por suerte diría que cada vez menos en el sistema público y sí se sigue dando en el sistema privado.

Prácticamente desde 1990 funciona el Centro de Referencia del Pereira Rossell, donde se atendieron más o menos unos 1.080 hijos de madres VIH positivas. Y todavía esto se sigue dando, niñas y niños con VIH huérfanos por ser hijos de personas VIH. Además tienen una exclusión social importante. Hace cuestión de dos meses recibimos una denuncia de una escuela particular, de un preescolar, quien justamente no era VIH

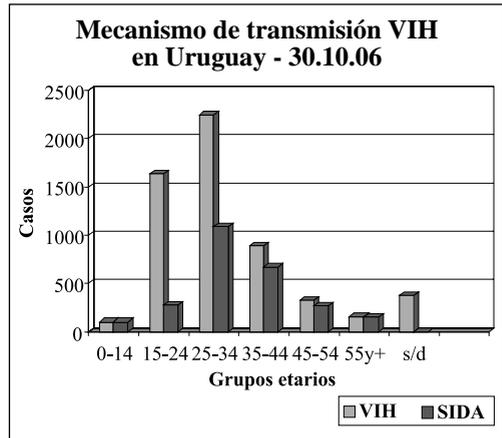
pero su madre sí. Como se trataba de un departamento del interior, el caso era conocido y no se le permitió el ingreso a la escuela. La ANEP intervino y se solucionó esa situación. Pero hay una situación de tensión que afecta directamente los derechos humanos de estos chicos.

En una investigación hecha por la Universidad de la República, el Instituto de Estadística, el Ministerio de Salud Pública, la Intendencia, el Unpfa y organizaciones de la sociedad civil en cuanto al tema del Sida vemos que cuando se le pregunta si se siente en riesgo de adquirir el VIH, es muy poca la población que considera que tiene algún riesgo de adquirirla y esto es un poco la idea de que estoy ajena al tema, a mí no me toca, le toca al de enfrente, al otro. Cuando se les preguntaba cuáles eran las medidas preventivas que tomaban las personas, a 25 años de comenzada la epidemia –esta fue una investigación nacional representativa– éstas todavía mencionan: lavarse, las relaciones sexuales, no tener sexo anal, no compartir el mate, tener relaciones sexuales exclusivamente con personas de otro sexo, retirando el pene antes de la eyaculación o evitar tocar a personas con VIH-Sida. Esto nos llamó bastante la atención. Dependiendo del nivel de instrucción, del nivel socioeconómico, evidentemente que quien tenía menor acceso al sistema educativo y al sistema de salud y al sistema laboral, tenía aún más desconocimiento.

Fíjense en este dato: Un cuarto de la población piensa que los niños con VIH no deberían estar en una misma aula con otros niños. O las personas que viven con VIH-Sida deberían abstenerse sexualmente. Ustedes saben que prácticamente donde más se avanzó fue en la prevención de la transmisión de la madre al hijo o a su recién nacido. Antes de los tratamientos nosotros podíamos llegar a tener de 100 mamás con VIH y sólo 30 tenían hijos con VIH. Hoy en día prácticamente la proporción es de 100 a tres hijos, si esa mujer embarazada es captada tempranamente y se inicia el tratamiento durante el embarazo, parto y los primeros tiempos del bebé. Muchos consideran que las personas con VIH no deberían tener hijos y si trabajan deberían que declarar su condición. Fíjense esto, las personas manifiestan la necesidad de saber quién está infectado para cuidarse de esa persona. Realmente cuando uno ve lo que está sucediendo, hay cantidad de situaciones que atentan contra los derechos humanos, laborales, escolares y sociales. La sociedad por tanto, no está preparada aún. Y las personas que viven con VIH deberían recibir asistencia y tratamiento gratuito.

En esto sí hay que incorporar la educación sexual en escuelas y liceos, fíjense qué importante, el 97%, nos reafirma que hoy, la población lo está exigiendo, fue en el 2005. Permitir la interrupción voluntaria del embarazo y asegurar el acceso a los métodos anticonceptivos, todo esto tiene que ver con la Ley de Salud Sexual y Reproductiva que a nivel nacional se está discutiendo.

En conclusión, un alto porcentaje de la población considera que no tiene ningún riesgo o que tiene escaso riesgo de contraer el VIH. Por lo tanto no voy a estar planteándome cuidarme ni yo ni mi pareja en relación con mi entorno. Las prácticas que se utilizan para protegerse tienen graves errores. Hay situaciones más graves en la población pobre y con menor nivel



de instrucción. Esto nos demuestra cómo llegamos a tener dos casos de esta infección por día y también plantea la urgencia de trabajar en la prevención en un marco mucho más amplio de derechos humanos, de salud sexual y reproductiva y de educación sexual.

Estos son algunos de los graves problemas que encomos, el estigma en la discriminación, la percepción e información inadecuada, esa tendencia creciente del VIH, y las situaciones de mayor vulnerabilidad en mujeres y adolescentes. También nos llama a la reflexión y debemos trabajar y atender mucho lo que son los aspectos de género, del género varón y del género mujer, cuando tratamos estos aspectos de la salud.

Pero también en estos 25 años la epidemia contribuyó con ciertas cosas. Contribuyó a exigir el derecho a la educación de la sexualidad como un derecho inalienable de todo ser humano. A reconocer la existencia de diferentes orientaciones sexuales. El Sida puso sobre la mesa que hay bisexualidad, transexualidad, homosexualidad; a reconocer la diversidad y la sexualidad en los adolescentes. A reconocer la diversidad cultural de género y etnia. Hoy el Programa está intentando una línea sobre el tema de etnia, cómo influye la cuestión étnica de los afrouuguayos en su cuidado con el cuerpo, en las relaciones con su entorno. El respeto

a las moralidades y a los valores dentro de un estado nacional laico. La imprescindible lucha por la no discriminación y estigmatización. Y proponer la incorporación de la prevención de patologías específicas en lo que es la salud sexual y reproductiva.

En el área de salud también nos lleva a una responsabilidad mayor. Nuestros profesionales no reciben en la Universidad ninguna formación sobre este tema, sobre la salud sexual y reproductiva, sobre la sexualidad. Ni tampoco sobre a lo que hace a los aspectos afectivos, emocionales, psicológicos de las patologías. Necesitamos la transversalidad de esta reforma de salud en todos los programas, trabajar necesariamente cuestiones de la dimensión sexual en todas las áreas, trabajar cuestiones que hacen a las redes territoriales, a favorecer en el territorio el centro educativo, los Socaf, las comisiones barriales, la dirección departamental de salud, las asociaciones y organizaciones no gubernamentales que funcionan y la dimensión de equidad social, justicia y género.

Estas cosas graves, la tendencia a la feminización, a la juvenilización y la falta de información, nos a plantearnos cinco objetivos en el Programa. Uno tiene que sobre cómo trabajar cuestiones que hacen a modificar prácticas riesgosas en la población, y esto se relaciona con un avance muy importante. Hoy podemos decir que fue firmado un acuerdo entre el Ministerio de Salud Pública, ANEP y el Codicen en lo que hace a la Comisión de Educación Sexual para desarrollar justamente los aspectos de educación sexual y la incorporación de algunas áreas de prevención como fueron las ETS-VIH. Lograr la accesibilidad universal de la salud, el tema de los recién nacidos; esto tiene que ver con que un 30% de las mujeres todavía llegan muy tarde al control del embarazo. Entonces casi no hay tiempo para un control de una infección de transmisión sexual o al VIH.

Disminuir la estigmatización y potenciar todo el sistema de vigilancia. Una de las cosas que más nos cuesta trabajar, no sé cómo será en el caso de ANEP-Codicen, pero en el sistema de salud es todo lo que hace al monitoreo, evaluación, supervisión, sistematización y registro.

Pensando específicamente en el ámbito escolar, se vio cómo podemos trabajar sobre el tema del VIH para poder contribuir a revertir situaciones de estigmatización. Esperamos que con todo esto que ustedes hoy están haciendo, esa revolución de incorporar la educación sexual, ya es un enorme avance. Pero evidentemente tendremos que trabajar mucho en esto de la estigmatización, ya no sólo por ser VIH o por tener otra orientación sexual, o por ser diferente de alguna manera.

Quiero decirles que la educación de salud del Ministerio tiene materiales tales como una revista y juegos de mesa. Pueden solicitarlos a edusalud@msp.gub.uy.

Muy rápidamente les explicaré en qué consiste, en relación al niño con respecto a otro que es VIH. Mamá, ¿qué es el Sida? ¿Por qué me preguntas? Porque Vero y Martín no quisieron jugar hoy con Juan, sus papás no los dejan porque Juan tiene Sida. La mamá: me gustaría hacer una reunión con todos los padres. Hoy queremos hablarles sobre el VIH-Sida dice el maestro. Para empezar les quiero contar que no existe ningún caso en que un niño haya transmitido a otro el virus del Sida. Salen de la reunión, ahora nos toca hablar con nuestros hijos, para mí también es importante estar informados, a mí se me fueron los miedos. Agarrate fuerte Juan, ¿podemos jugar contigo? Sí, claro. Ya lo incorporan y es necesario estar informados para llevar una convivencia solidaria y respetuosa, preguntando, informándonos y a través de talleres y reuniones podremos comprender los verdaderos alcances del VIH. Nunca un niño transmitió el virus

del VIH a otro niño, no es solamente en Uruguay, sino en todo el mundo, .

Una de las cosas que no es solamente con los docentes, sino que también pasa con el ámbito social es el tema de la necesidad de trabajar la conserjería, trabajar la orientación, antes de la realización de un test o después de un resultado. Y de conocerse la información, los educadores deben ser conscientes de mantener el secreto y confidencialidad. Por todo lo que mostramos muy rápidamente sobre el estigma y discriminación, no es posible hoy, ni en el sistema de salud siquiera ventilar que alguien tiene el virus. Es un derecho de la persona y es un momento de relacionamiento con su médico, quienes verán cuándo, cómo y a quién decirlo. Porque en realidad como la infección no se transmite en la convivencia social, no es necesario que sepamos con quién estamos sentado, por ejemplo. Es importante mantener el secreto y la confidencialidad como derecho del niño y de sus padres. Por otro lado, recibir a ese niño evitando medidas injustificadas de aislamiento y segregación. Pero si el niño, el maestro o la maestra tienen condiciones para mantener la confidencialidad, es muy importante. Porque se puede confiar en ella para que el niño pueda tomar las medicaciones en las horas apropiadas. O si hay una epidemia en un momento de gripe, en la clase, como su inmunidad es más baja, pueda faltar o si tiene que hacerse un control sin que eso genere un problema a nivel de los padres, a nivel de la escuela y de otros niños. No está lejano el momento. Han ocurrido situaciones muy graves de estigmatización, de violación de derechos humanos. Por lo tanto nos corresponde, como maestros, mantener este secreto profesional. No nos hablan como María, o como María Luz, como Pepe, o como Juan, nos hablan como maestros con un secreto profesional al igual que el médico.

Por lo tanto el VIH altera el desarrollo de la vida de estos niños. Posiblemente acu-

**Distribución de SIDA fallecidos
1983-2007 (28.02.07)**

Edad	Masc.	Fem.	Totales
0-4	34	17	51
5-9	7	2	9
10-14	0	1	1
15-19	6	6	12
TOTALES	47	26	73

mullen historias de pérdidas por abandono o fallecimiento de uno o ambos padres. Estos niños tienen una infección crónica que debe ser controlada en forma regular, que es molesta, que les produce trastornos, que tienen que tomar una medicación que está pensada para adultos. Y que las madres y los padres no saben a veces qué hacer para que les resulte más rica, para que la puedan tomar, porque saben que deben tomarla para que estén bien, pero que le es muy costoso a ese niño convivir con esa problemática. Pero sabemos también que pueden desarrollar todas sus capacidades participando de las actividades correspondientes a su edad, cumplir con la escolaridad, actividades deportivas, lúdicas y expresivas.

Lic. SANDRA MORESINO: Presentaremos el proyecto en el que estamos participando el Ministerio de Salud Pública, la sociedad civil. María Luz hará la presentación de cuáles son sus objetivos en este proyecto, Estela Domínguez está por la sociedad civil, que trabaja en VIH-SIDA y Yannine Benítez hará referencia sobre cómo participa el Codicen a través de la Comisión de Educación Sexual.

Soc. MARÍA LUZ OSIMANI: Esta preocupación que de alguna manera viene también desde el tema del VIH, no solamente se da en Uruguay, sino en toda la región y el mundo. Está claro que en cuanto no se respeten los derechos humanos inalienables de las personas, como el derecho a la salud

sexual, a la educación sexual como una dimensión más de la vida, tampoco va a ser posible una posibilidad de cuidarse en salud en cualquier aspecto. Este respeto por la no violencia a mi persona, o el abuso sexual, el respeto por mi derecho a la salud y la prevención de infecciones de transmisión sexual. Esta preocupación entonces llevó a que organismos internacionales de Naciones Unidas como es Onu-Sida, que tiene a nivel de la región representantes, junto con la cooperación alemana, y con una institución que se llama Centro Internacional de Cooperación Técnica, el CICT, del Ministerio de Salud de Brasil, propusieron la posibilidad de apoyar con una subvención económica, que no tiene retorno, no genera deuda externa, es un apoyo económico a países de la región, y en este caso se convoca a Argentina, Chile, Perú, Paraguay y Uruguay, y Brasil que colabora, no entra directamente como *partenaire*, pero sí asociado al tema. Nos reunimos entonces en Brasilia, trabajamos con la comisión de educación sexual, el Programa de Sida, de cada uno de estos países y la sociedad civil. Y trabajamos sobre un proyecto que se adecuara a nuestros países en relación a cómo armonizar –que ese es el nombre del proyecto– las políticas públicas de educación sexual, VIH-Sida y drogas en el ámbito escolar. Cada país, en base a algunas pautas generales, elaboró su propio proyecto, que si bien se está ejecutando ya se inicia y que la Prof. Yannine Benítez desarrollará a nivel de ANEP y de la comisión. Para nosotros esto es muy importante, primero que pone sobre la mesa el tema de la territorialidad, el tema del trabajo intersectorial, Ministerio de Salud, ANEP, Codicen y la sociedad civil, y por eso este acuerdo que finalmente se firmó la semana pasada, que también para nosotros es histórico, entre MSP y la Comisión de Educación Sexual ANEP-Codicen.

El MSP estaría trabajando en este proyecto este año, auspiciando la participación de los

promotores de Infamilia ya formados, trabajando con ellos cuestiones que hacen a un video sobre educación sexual, prevención del VIH y también algún juego interactivo para poder incluirlo en el sistema educativo. Tenemos que trabajar en la formación de nuestros profesionales de la salud, para que realmente cuando ustedes recurran a ellos, cuando se intercambien en este Socat, estemos hablando un lenguaje similar y no desde la enfermedad, como de pronto es la visión que tienen en el área de la salud.

Prof. YANNINE BENITEZ: La Comisión valoró especialmente la formación de los docentes como pilar fundamental para poder llevar a cabo nuestra propuesta. En ese marco el convenio solventa parte, no una gran parte, pero sí una parte importante de las actividades que realizamos en este seminario. También para la Comisión es importantísimo crear centros de documentación, como centros de referencia de todos los docentes. Esos centros están pensados uno en Montevideo y luego sedes en el interior en cada uno de los departamentos. Esos son los centros que permitirán seguir adelante las acciones de formación de los docentes por un lado, el estudio en forma semi-presencial, o a distancia, o como logremos instrumentarlo. Entonces para el seminario y para los centros de documentación nos pareció muy importante usar el apoyo que recibíamos. Ese apoyo –como dijo María Luz Osimani– es a tres años, así que seminario y centros en el 2007 y nuevas acciones para 2008 y 2009.

ESTELA DOMÍNGUEZ: Representando a la sociedad civil, vamos a realizar en los próximos meses una capacitación de agentes comunitarios en educación sexual y prevención del VIH. Seguramente como compañeros de trabajo todos tenemos intentos y acciones concretas que se han realizado en este tema y en la temática en lo que es prevención y en todo lo que es la salud sexual y la educación sexual.

El gran intento de este proyecto y lo que queremos lograr es, por un lado, unificar el discurso, tener todos las mismas palabras para poder lograr un impacto y realmente construir, a nivel nacional, otras acciones. Lo que se va a realizar será en ocho departamentos del interior, y para nosotros también es muy importante el centro de documentación, abierto a la comunidad donde los distintos actores –agentes comunitarios y agentes sociales– provenientes de distintos sectores, puedan aportar a ese centro de documentación y también puedan recibir su apoyo. Seguimos aunando esfuerzos y me parece que lo más importante aquí es la intersectorialidad, con las firmas de acuerdos y las distintas participaciones y también las bases. Para éstas es importante que en los distintos departamentos puedan vincularse, ver los aportes que cada uno pueda hacer, localizar, decir cuáles son las dificultades de ese lugar y en base a eso actuar.

Soc. MARÍA LUZ OSIMANI: Quiero agregar que la semana pasada estuve reunida con programas de Sida y con las Naciones Unidas y fue increíble el impacto que tuvo esta. Venían a preguntarme cómo se había logrado que hubiera 450 personas trabajando en las vacaciones. Y además cómo se implementó ese compromiso de los docentes y de las autoridades. Se pedía si era posible sistematizar cómo se había dado el proceso, para que otros países pudieran tomarlo. En otros países se habla de que hay educación sexual, de pronto hace años, pero no lograron salir del ámbito de un aula. No se logró el impacto de ser un proyecto nacional.

PANELISTA: En la vida las coincidencias son importantes. Cuando las autoridades de Uruguay comenzaron a pensar en la necesidad en el año 2005 de organizar un programa nacional de educación sexual en el ámbito de la educación, en el ámbito sistemático en todos los niveles como un proyecto educativo, pensando que real-

mente ese era el sustento adecuado de una política pública en este sentido, empezamos a planificar con la Comisión todas las acciones. Este proyecto, que viene sostenido fundamentalmente desde el CICT, con dinero de la cooperación alemana que hace mucho tiempo está trabajando en el mundo en la prevención del VIH y Onu-Sida, había propuesto incluirlo en el sistema educativo, pero desde una mirada que promoviera la salud integral, y en ese contexto desarrollar todos los elementos para poder insertar allí la prevención del VIH-SIDA. Este es un proyecto que desde los organismos internacionales viene de largo tiempo, pero nunca se había podido consolidar.

En este sentido cuando estuvimos en el primer encuentro, en marzo, en Buenos Aires ya teníamos planificado este Encuentro para julio. Sería como un embrioncito y la gente encontró muy importante la construcción de este proyecto que después se aprobó. Porque muchas veces la no continuidad, o las dificultades se han dado cuando los proyectos surgen desde arriba. Esto fue visto como una inquietud. Y para este encuentro nos habíamos planteado –docentes de Paraguay, el Ministerio de Educación y Cultura, que participó en el Encuentro de Brasil, que también está integrado al Programa– la posibilidad de participar para ir viendo la experiencia. Nos decían que íbamos a poder reunir a más de 400 docentes en las vacaciones de julio. De todo eso somos concientes, pero asumimos el desafío. Y en verdad el desafío no tendría ninguna validez si no tuviera el respaldo y el apoyo de la presencia de todos ustedes. Este proyecto no andaría y esta es la fuerza que tiene y sí uno de los elementos básicos es saber que es muy posible que en el futuro–con este proyecto y también con el apoyo del Fondo de Población de Naciones Unidas– podamos seguir intensificando los vínculos con los países del área para intercambiar experiencias y así continuar avanzando.

Investigaciones nacionales sobre salud sexual y reproductiva en la adolescencia



Psic. Alejandra López¹
Dr. Carlos Güida²
Psic. Gabriela Olivera³
Doctoranda Teresa Herrera⁴

Psic. ALEJANDRA LÓPEZ: Mi presentación estará centrada fundamentalmente en el trabajo de investigación que realizamos desde el equipo de la Cátedra de la Facultad de Psicología.

Dra. TERESA HERRERA: Soy socióloga, me dedico a la investigación tanto en el ámbito académico como en el privado. Les presentaré una investigación que realizamos entre dos ONG, Aire.uy, que integro, e Iniciativa Latinoamericana.

Dr. CARLOS GÜIDA: Soy médico de profesión, pero no ejerzo. Trabajo como docente en la Udelar hace muchos años y ahora en el campo de la investigación en salud sexual y reproductiva, enfocada en los estudios de masculinidad. Formo parte del equipo asesor de la Intendencia Municipal de Montevideo en la construcción del Segundo Plan de igualdad de oportunidades y derechos para mujeres y varones.

Psic. ALEJANDRA LÓPEZ: El área de investigación o la línea de investigación que desarrollamos desde la cátedra, tiene para nosotros un doble cometido que es fundamental. Por un lado el cometido de conocer y de comprender mejor y más la realidad en la que pretendemos trabajar que es el campo de la sexualidad, la salud reproductiva, los derechos sexuales y reproductivos, el género. Pero no se trata de conocer y comprender más y mejor por un mero ejercicio académico, sino conocer y

1. Psicóloga, Directora MYSU Alejandra López
2. Médico, especialista en el campo de Salud, Género y Derechos, con especial énfasis en Salud Reproductiva y Sexualidad. Autor de numerosas publicaciones en la materia.
3. Licenciada en Psicología.
4. Ver capítulo: *El sistema educativo ante los problemas de la niñez.*

comprender para que estos resultados de investigación, estas evidencias científicas puedan ser de utilidad para distintos actores, fundamentalmente para aquellos que tienen que tomar decisiones en esta agenda, para aquellos que intervienen profesionalmente con las poblaciones, profesionales de la salud, de la educación. Y también para otros actores que juegan un rol muy importante como son las organizaciones no gubernamentales que no solamente generan conocimientos sino que también usan, en el sentido de hacer uso de una evidencia para orientar y reorientar mejor sus prácticas de trabajo. Entonces para nosotros la investigación tiene un cometido fundamental que es ofrecer insumos de calidad técnica, de calidad profesional, resultados de investigación que puedan ser utilizables por distintos actores para el trabajo que desarrollan. Y particularmente en el campo de la sexualidad, la salud reproductiva, los derechos, la adolescencia. Saben muy bien que este es un terreno en el cual es muy fácil, o muy tentador tal vez, deslizarse a intervenciones más moralizantes que profesionales. Es decir, hablar más desde los valores morales, desde los propios criterios que son muy respetables, por cierto, el de cada quien, pero hablar más desde allí que desde un conocimiento de lo que al otro le sucede, de lo que necesita, de lo que está pasando para poder comprender mejor y hacer intervenciones más ajustadas. Entonces esta tensión entre la intervención moralizante y la intervención profesional es un límite muy complejo de manejar cuando trabajamos con la subjetividad humana y particularmente con el campo de la sexualidad y las decisiones en materia de sexualidad y reproducción.

La cátedra, por su perfil profesional y por el perfil de quienes la integramos, y por una opción también, genera fundamentalmente investigación de corte cualitativo, esto supone un tipo de investigación que junto con la investigación cuantitativa nos pue-

den brindar un acercamiento más complejo a la realidad. Entonces la investigación cualitativa para nosotros es realmente importante porque nos permite adentrarnos, aproximarnos a lo que los sujetos, los otros sienten, piensan, viven cómo significan los acontecimientos, cuál es el sentido que le dan a sus prácticas, cómo resignifican sus trayectorias vitales. Y esto es posible, desde nuestro punto de vista, cuando uno desarrolla un tipo de investigación que está centrada en los sujetos y en el discurso de los sujetos y en la construcción de los significados que las propias personas hacemos sobre nuestras realidades. Esto rompe con alguna dicotomía de que solo la realidad es aquella realidad objetiva, y sobre esto se ha dado un debate, especialmente en el campo de la seguridad ciudadana. Hay quienes dicen no, las estadísticas dicen que no hay más robos, pero la gente siente que sí los hay. ¿Cuál es la realidad?, ¿lo que la gente siente o lo que las estadísticas dicen? Tal vez la realidad sean las dos cosas, tal vez los robos estén descendiendo, pero la sensación térmica, es que la peligrosidad es mayor o que hay más. Este es un debate muy interesante, pero nosotros hemos hecho esa opción para comprender mejor qué pasa con la vida sexual, con las trayectorias sexuales de las personas, cómo viven estos acontecimientos, entrar a ese campo del conocimiento por el enfoque, los enfoques de las metodologías cualitativas que nos permiten recuperar la palabra del otro. En estos años de creación de la cátedra, se desarrolló y pudo publicar todo lo que ha investigado. Y eso es una gran satisfacción cuando este país publica muy poco lo que produce, se produce mucho y se publica muy poco y por lo tanto se difunde poco, se conoce poco. Desde que creamos la cátedra hemos hecho investigaciones sobre servicios de salud, particularmente en salud sexual y reproductiva como es este estudio del año 1992, todos ellos incorporaron o estuvieron dirigidos a población adolescentes. En este caso incorporaba población adolescente.

Este es un esfuerzo de lo que nosotros empezamos a hacer en el año 2003 que son los encuentros universitarios sobre género, salud y derechos sexuales y reproductivos que fue el primero, donde se presentaron varios trabajos de investigación nacional en distintos temas de esta agenda. Este es un estudio específico sobre adolescentes y sexualidad, es un estudio retrospectivo de 1995 a 2004, que se hizo en Uruguay desde los actores gubernamentales, los no gubernamentales, la academia en términos de investigación, y cuál había sido el tipo de cobertura y la calidad de la cobertura de los medios de comunicación escrita sobre la sexualidad en la población adolescente.

Este es un trabajo del año 2006, que es el proyecto *Género y generación en reproducción biológica y social de la población uruguaya*, y cuyos estudios cualitativos estuvieron bajo la coordinación de la cátedra; uno de ellos tiene que ver con maternidad y paternidad en la adolescencia.

Este es el segundo encuentro universitario; el del año pasado estuvo centrado específicamente en los avances de la investigación nacional. Y esto son las investigaciones que están finalizadas, que estamos ahora trabajando para su publicación. Hay un estudio específico sobre adolescentes y servicios, son en realidad tres estudios que se presentaron al llamado a las actividades de investigación científica de la Universidad y fueron aprobados y ejecutados. El primero es un llamado a investigación para jóvenes investigadores sobre servicios y embarazo en la adolescencia. El segundo tiene que ver con varones. El tercero tiene que ver con mujeres y aborto. Y actualmente estamos trabajando en este último estudio que iniciamos en 2007 sobre varones y aborto.

Es muy difícil sintetizar los distintos hallazgos que nos dan estos estudios, porque tenemos algunos estudios específicos, como ese libro rojo; con ese nombre se conoce

el de adolescentes y sexualidad. Todos los estudios abarcaron población adolescente, tenemos también información que surge de los demás estudios sobre temas específicos. Quería señalar, antes de compartir algunas cosas, resultados muy generales. Es decirles que la cátedra además de hacer una opción metodológica por la investigación fundamentalmente de corte cualitativo, también hace una opción teórica conceptual que no es una opción solamente teórica y conceptual, es también una opción política, epistemológica respecto a cuál es el marco que sustenta el desarrollo de nuestras investigaciones. En este sentido anoté algunas viñetas de lo que nos parece central ahora, que están además en sintonía con lo que se trabajó a lo largo de este encuentro; compartimos el enfoque que la comisión le dio a los lineamientos programáticos para la educación sexual en varios sentidos. Por un lado, en términos de posicionarnos desde una perspectiva que considera la sexualidad humana como una construcción socio-histórica y cultural. Y esto que dicho así puede ser compartido, comprendido rápidamente y aceptado, sin embargo a la hora de cuando esto se traduce en términos de prácticas, en términos de abordajes, se torna bastante más tensa la situación, no es tan sencillo sostener y posicionarnos desde una perspectiva en donde la sexualidad es una construcción socio-histórica y cultural. Es un proceso complejo en el cual nuestra sexualidad está enraizada, determinada y a su vez es producto del tiempo histórico en que vivimos. Ustedes tuvieron una conferencia del profesor José Pedro Barrán que justamente abordaba esto, cómo los sentidos, los significados, las prácticas y los discursos en relación a la sexualidad se han transformado y se transforman y que por lo tanto no podemos ver este terreno como una foto fija, y que esto nos interpela en términos también de nuestra flexibilidad conceptual, de nuestras herramientas cuando trabajamos en la intervención directa, ya sea desde el campo educativo, pedagógico,

ya sea desde el campo sanitario, o en el terreno de la investigación social. Es decir, considerar que la sexualidad es una construcción socio-histórico cultural nos desafía en varios planos, es un postulado teórico pero que interpela a la hora de la práctica concreta de la intervención, qué significa intervenir desde esta perspectiva.

Por lo mismo entendemos de que es necesario el desarrollo de la investigación interdisciplinaria. Y acá también entramos en polémicas con colegas con quienes tenemos algunos matices en el sentido de considerar que la sexualidad no es propiedad de ninguna disciplina, sino que es un campo de intervención y de producción de conocimientos interdisciplinarios, donde necesitamos del aporte de la historia, de la educación, de la psicología, de la antropología, de la política, de la sociología, de la medicina. Considerar que no hay una disciplina reina en el campo de la sexualidad, sino que es un terreno en el que necesitamos de la apertura disciplinaria de los distintos campos del conocimiento. Es una postura polémica y que puede confrontarse con algunas otras perspectivas que consideran que la sexualidad es objeto de estudio de una disciplina, pero desde nuestra perspectiva no es así. No me detendré en eso, pero sí importa que tengamos presente que necesitamos echar mano a herramientas que provienen de distintos campos disciplinarios para comprender mejor este terreno altamente complejo de lo humano, como en la sexualidad, y altamente específico en términos de relaciones sociales. Uno puede decir, bueno, la sexualidad en la dimensión de las prácticas y de los discursos y de los significados es un producto altamente específico de las relaciones sociales. Las prácticas sexuales en ese sentido son prácticas sociales específicas, donde hay un intercambio específico distinto al que existe en otras dimensiones de la vida cotidiana.

Lo tercero que quería señalar es que nuestro enfoque tiene que ver con una opción

también teórica, metodológica y política que es la perspectiva de género. Esto también lo trabajaron, pero consideramos que es impensable analizar el campo de la sexualidad humana sin comprender cómo los significados asociados a la sexualidad, las prácticas sexuales de las personas y los discursos en relación a la sexualidad están determinados y son elaborados por un sistema de género que coloca determinadas prohibiciones y permisos para mujeres y para varones, postula modelos hegemónicos de lo que es ser una buena mujer y lo que es ser un buen varón y también de lo que es tener un buen desempeño como mujer y como varón en relación a la sexualidad. Por lo tanto para nosotros no es un dato más las relaciones de género, son parte central de nuestro enfoque cuando analizamos resultados de investigación, pero más aún cuando nos formulamos las preguntas de investigación.

Finalmente, nos parece medular la intervencionalidad en el análisis con otras dimensiones que son también centrales en la construcción de la subjetividad y de las sexualidades, como la pertenencia a un sector socioeconómico. Podemos hablar de sector socioeconómico, de clase social, porque son categorías distintas. Una cosa es ser mujer blanca pobre, ser mujer negra pobre o ser mujer blanca de sectores medios o altos de la sociedad. No es lo mismo ser homosexual que heterosexual. No es lo mismo ser adolescente que ser adulto. Todas estas dimensiones hacen a relaciones de poder dentro de la sociedad. Saben bien que nuestras culturas se han construido desde un modelo hegemónico de poder centrado en el hombre blanco, burgués, adulto, heterosexual y que desde ese modelo androcéntrico se ha construido incluso el pensamiento científico. Muchas veces cuando quienes trabajamos en estos temas decimos niñas y niños, a veces resulta medio cargoso y pesado, nosotras y nosotros, todas y todos. Pero si no insistimos

Primera Relación Sexual

Promedio inicio sexual: 14.44 años

Varones: 14 años

Mujeres: 15 años

1 de cada 5, tuvieron su primera relación sexual antes de los 14 años

Compañero/a Primera vez

Varones	Mujeres
48% novio/a	86% novio/a
26% amigo/a	7% amigo/a
23% pareja ocasional	4 % pareja ocasional

con el cambio en el lenguaje –que tienen sus significados– el lenguaje significa, el lenguaje produce subjetividad, produce conocimiento, posiciona la realidad. Y si yo siempre digo “todos” seguramente masculinizo el ambiente y seguramente le estoy hablándole a todas que son maestras, diciendo los maestros y son todas maestras, por poner un ejemplo muy cotidiano.

Quiero señalar que para nosotros es central también considerar el campo de la sexualidad humana en sus dimensiones erótico placenteras y reproductivas como un campo en el cual las personas pueden tener o no tener condiciones para ejercer sus derechos, a vivir esa sexualidad de manera plena en función de sus creencias, en función de sus propios valores y para tomar las mejores decisiones en materia de sexualidad y reproducción, en función de sus propias creencias y de sus propios valores. Es decir, el campo de la sexualidad humana, fue históricamente considerado como algo íntimo, personal, privado e hizo que no se consideraba un asunto público, político y social, donde el Estado tenía un rol a cumplir en términos de garantizar las mejores condiciones en términos de equidad para que todas las personas –sin discriminación de ningún tipo, ni de edad, ni de orientación sexual, ni de sexo, ni de condición socioeconómica, opción religiosa, etcétera– pudieran ejercer esa sexualidad y tomar las decisiones en esa materia. También en la reproducción contando con las mejores garantías y las mejores herramientas de información y de educación. Este proceso está en construcción social y políticamente

y hoy no están dadas hoy esas garantías para que todas y todos podamos ejercer estos derechos, menos aun la población adolescente y joven, que es tal vez la más vulnerable en este terreno de la sexualidad y la reproducción. Porque no solamente convive con las tensiones vinculadas a las relaciones de poder basadas en el adulto centrisimo, somos los grandes quienes podemos decir qué está bien y qué está mal para un adolescente, además la sexualidad adolescente se asocia a la peligrosidad, al problema y por lo tanto lo que prevalece son los enfoques de riesgo; cuidemos que no se enfermen, que no se contagien. Y no los enfoques de promoción de derechos.

Cuando nosotros estudiamos 10 años de investigación en Uruguay en materia de salud sexual y reproductiva en adolescentes nos encontramos con muy escasa publicación y fundamentalmente con grandes vacíos. Y esto nos llama la atención por un lado y por otro nos interpela. Qué poco que producimos, por lo menos que poco publicamos en relación a este campo, y por lo tanto desde qué lugar intervenimos, si no lo hacemos tomando en cuenta el conocimiento de lo que les pasa los adolescentes. ¿Desde qué lugar lo hacemos?, ¿desde lo que a nosotros nos pasó como adolescentes?, ¿de lo que nuestros abuelos o abuelas nos contaron que les pasó a ellos como adolescentes?, ¿de lo que creemos que es lo mejor para los adolescentes? ¿Desde qué marco de intervención?

PANELISTA: Veremos los resultados de esa encuesta de menos de 500 casos acá,

Motivo Primera vez		
Motivo	Varones	Mujeres
Amor	29%	64%
Atracción / Deseo	63%	25%
Curiosidad	17%	21%
Presión Prueba de amor	3%	6%
Por obligación	0%	3%

hay 350 casos de varones y mujeres entre 13 y 17 años.

La primera relación sexual. Una de las primeras cosas que indagamos fue el promedio de edad de la primera relación sexual. Un 44% de encuestados de 15 años, ya tuvieron relaciones sexuales y un 56% no. El promedio general de inicio sexual estuvo en 14,44 años, en tanto que el promedio en los varones da 14 años y el de las mujeres 15 años. Uno de cada cinco tuvo su primera relación sexual antes de los 14 años. Dentro de esos 350 casos encuestados, se detectó un inicio a los 6 años, que obviamente se trató de un abuso, dado que cuando se le preguntó la edad del compañero sexual nos enteramos que tenía 44 años. Y hay varios casos de 11 años, de 12 años y en general cuando se hace el cruce se ve que en su gran mayoría son casos de abuso y no de una primera relación sexual.

¿Con quién tuvieron la relación la primera vez? Una investigación que había hecho previamente Iniciativa dio algo bastante parecido y ahora se volvió a repetir. Y tienen que ver con cómo se vive la sexualidad de forma diferente entre varones y mujeres, con los roles de varón y mujer dentro de las relaciones sexuales y con cuáles son las percepciones. En esta parte de la muestra no detectamos casos de homosexualidad, hay solo heterosexualidad, en su mayoría contestaron que su primera relación ocurrió con una novia/novio, esto es porque la encuesta era tanto de varones como mujeres

y además porque nosotros no preguntamos solamente si se tienen relaciones hetero u homo, ellos contestaron lo que ellos quisieron. Mientras que menos de la mitad de varones dice que tuvo su primera relación en su mayoría con una novia, las mujeres en un 86% las tuvo con el novio. Lo que ocurre es que para las gurias es el novio en la mayoría de los casos. Mientras que para el varón, desde su perspectiva, es una amiga. ¿Qué es lo que tenemos acá? Un 26% con amigas y si miramos es casi la diferencia que tenemos entre uno y otro. Los varones en un 23% se iniciaron con una pareja ocasional y sólo un 4% lo hicieron con una pareja ocasional. En realidad son los mismos gurises que están teniendo relaciones con las mismas gurias. Incluso algo que ni siquiera mencionamos acá es, por ejemplo, la iniciación con trabajadoras sexuales, que es mínima y cada vez es menos frecuente en el caso de los gurises.

Las razones. ¿Por qué tuvieron relaciones la primera vez? Otra vez: los varones por amor un 29%, las mujeres 64%. Los varones, atracción, deseo, 63%; las mujeres 25%. Curiosidad, acá está más o menos parejo. Presión, la famosa prueba de amor, un poco más baja para los varones, parece que hay mujeres que están presionando a los varones, mujeres un 6%. Y por obligación 0% de los varones y un 3% en las mujeres, esto es lo que tiene que ver con las situaciones de abuso de las cuales ya hablamos (ver cuadro).

¿Qué pasa con la edad de la pareja en la primera vez? Recién anticipaba algo, en general, sigue siendo muy tradicional que las mujeres tengan relaciones con varones mayores, cosa que ocurre en otras edades, también ocurre en la adolescencia. El 10% de las parejas tiene más de 20 años –estamos hablando de una muestra hasta 17 años– y el 10% de las parejas, es lo que decía recién, situaciones obviamente de abuso encubierto. Para los varones en general la

pareja es de la misma edad o menor, sólo en el 3% de los casos la pareja es mayor. Es decir que hay una reproducción clara de lo que son los patrones tradicionales de relaciones que se dan entre los adultos.

Anticonceptivos. El 84% de los varones declaró que había utilizado algún método anticonceptivo la primera vez y el 89% de las mujeres también. Y en la última vez sube al 94% en los varones y al 86% las mujeres. En los varones se da un poco más alto porque evidentemente en algunos casos se ve que la primera vez los agarró un poco desprevenidos, cosa bastante habitual. Pero veremos las diferencias que hay en el tipo de método que se utiliza que realmente es muy interesante. Tenemos la primera y la última vez (ver cuadro). Los varones en su primera vez utilizaron en un 98% métodos anticonceptivos y mayoritariamente optaron por el condón, en tanto que la última un 95% lo utilizó. Un 75% de las mujeres lo utilizaron en su primera y un 59% lo hicieron en la última. En tanto, el 11% empleó pastillas en su primera vez y 36% en la última. El coito interrumpido que fue usado por una minoría ante todos los demás métodos. Pero esto se relaciona con la primera pregunta. Si creo que me estoy acostando con mi novio, que es una pareja estable, pienso que no tengo necesidad de usar algún tipo de precaución. En cambio si yo sé que me estoy acostando con alguien ocasional, con alguien que en realidad es nada más que un amigo, etcétera, sí uso algún tipo de precaución. Es decir que estamos viendo cómo las mujeres siempre son las más desfavorecidas en términos de las relaciones sexuales.

Por último, por supuesto que en esta encuesta también preguntamos sobre violencia. Y simplemente un titular porque no hemos profundizado, pero el 28% reporta algún tipo de violencia entre los que tienen pareja, o una relación de pareja. Nosotros como son adolescentes preguntábamos:

Uso de Anticonceptivos por sexo				
Tipo de AC	Varones		Mujeres	
Condón	1era: 98%	Última: 95%	1era: 79%	Última: 59%
Pastillas			1era: 11%	Última: 36%
Coito Interrumpido	1era: 2%	Última: 2%	1era: 6%	Última: 3%

¿Alguna vez te ha pasado algo de esto con tu pareja, o con quien estabas en relación? Entonces mayoritariamente lo que tenemos son insultos y gritos seguidos de tiró y rompió, y de violencia física y sexual. Esa está alrededor de un 10%.

Recién comenzamos a analizar los datos de esta investigación, pero no queríamos dejar pasar esta instancia sin compartirlo con ustedes, porque a través de un instrumento en el fondo bastante sencillo los gurises se expresan más que si tienen alguien delante que les está preguntando. En líneas generales las relaciones entre hombres y mujeres siguen las pautas de las generaciones que las anteceden. Están educados por nuestras generaciones y eso es realmente lo que nos debe preocupar y alertar.

PARTICIPANTE: Quería agradecer el aporte y hacer una pregunta. ¿Cómo interpreta la encuestada y el encuestado adolescentes los términos que se le preguntan en la encuesta?

Psic. ALEJANDRA LÓPEZ: Creo que los resultados de los estudios cualitativos y de los cuantitativos son distintas formas de aproximación al conocimiento de la realidad. No creo que haya mejores o peores, son complementarias. Perfectamente uno tiene una posibilidad de aproximarse a la realidad a través de las encuestas. Uno tiene que analizar muy bien los sesgos que el investigador o la investigadora puedan introducir, en el diseño de la muestra, en la elaboración del formulario de encuesta

o en la pauta de entrevistas —cuando son en profundidad—, así como también en cómo se analiza el material. El trabajo cualitativo es más artesanal en ese sentido, pero es un trabajo en el que uno tiene que analizar los sesgos que introduce, lo que corre riesgo de introducir en todo el proceso, desde que diseña el estudio, lo implementa y analiza, el proceso de análisis de sus resultados. Por lo tanto, puede o no estar sesgado el estudio que presenta Teresa Herrera, como pueden no estar sesgados los estudios que hacemos desde la cátedra si los investigadores —que además de ser profesionales— somos mujeres y varones y que en el campo de la sexualidad somos seres sexuados como cualquier otro ser humano. No tenemos muy presente esta dimensión que uno pone en juego cuando trabaja en el campo de la investigación o en cualquier campo de la intervención profesional.

¿Qué quiero decir? Ya sea en el campo de la investigación cualitativa, o en la investigación cuantitativa, si hay algo de lo que los investigadores tienen que elaborar muy bien es a sí mismos como elementos de trabajo, como herramienta. Y esto implica hacer un análisis de la implicación personal permanentemente. Porque de lo contrario, puedo sesgar desde el comienzo hasta el final, o en algún momento del proceso, para que ese estudio tenga validación, lo que se llama la validación interna y externa, y si sus resultados sean resultados científicamente confiables, tengo que, entre otras cosas, también trabajar cómo pongo en juego mi subjetividad a la hora de diseñar un instrumento de formulario de encuesta, una pauta de entrevista, o vincularme con un adolescente en una entrevista en profundidad. Esto se aplica también, por cierto, al campo de la práctica profesional, ya sea en un consultorio psicológico, en un aula, o en un consultorio ginecológico. Esto me parece que implica a cualquiera que interactúe con otro ser humano en este terreno.

PANELISTA: Estoy totalmente de acuerdo con lo que dijo Alejandra López, hasta ahora. Sólo para complementar. No hay mejores o peores investigaciones, lo que pasa que sí hay aspectos que deben ser medidos de una forma o de otra. Estoy especializada en comunicación y siempre digo que la comunicación es un proceso que amerita análisis cualitativo. Porque la comunicación es un proceso demasiado complejo como para medirlo en una respuesta de una encuesta. Ahora, si tengo que hacer un estudio de prevalencia debo recurrir a una encuesta. Tenemos que tener claro que a veces hay cosas que a rajatabla significan aproximaciones metodológicas diferentes. Conozco investigaciones cuantitativas muy bien hechas e investigaciones cuantitativas horriblemente mal hechas. En realidad todos los aspectos que mencionó Alejandra López, tienen que ver con la rigurosidad de la investigación, con cómo se maneja la subjetividad del investigador. El problema es que en nuestra ciencia somos a la vez sujeto y objeto de análisis, y esas cosas también tenemos que tenerlas claras, manejarlas. No es que haya una mejor que la otra, lo que hay son estrategias metodológicas que en algunos casos sí son mejores que la otros. Si mido magnitudes, tengo que tener una estrategia cuantitativa y una muestra estadísticamente representativa. Pero si mido el proceso de la comunicación, como decía antes, tengo que hacerlo desde una forma totalmente distinta de preguntar en una encuesta si le gustó o no le gustó algo que vio en la tele.

Dr. CARLOS GÜIDA: Tenemos una gran batalla contra el sentido común, tanto los estudios cuantitativos como cualitativos y la rapidez con la que interpretamos y llevamos a nuestro terreno las conclusiones. Si me plantean que el 10% de los varones y las mujeres no usan preservativo, considero que es una información grave, para otro es 10%, porque en ese 10% se van a producir eventos vinculados al cuidado que después,

cuando uno lo mira desde una dimensión epidemiológica o poblacional, tienen una incidencia brutal. También quiero referirme a la resistencia que muchas veces existe a la cultura en general y en cada uno de nosotros cuando la información no coincide con un orden establecido. Pondré un ejemplo en relación a la violencia doméstica. Más del 90% de las situaciones de violencia doméstica van dirigidas hacia las mujeres. Pues es algo impresionante la resistencia que levanta cuando se plantea. ¿Y los hombres? Sí, hay un 3%, 4%, de hombres, en todas las culturas se ha medido más o menos estas proporciones, pero no se puede asimilar. Parece que hubiera algo en el sistema y en el orden de las relaciones de género que coloca una vez más como victimarias a las víctimas y coloca cualquier situación que desde cualquier disciplina, estudio cuantitativo, cualitativo, venga a cuestionar investigaciones muy bien hechas, pero lo que pasa es que esa investigación duele, está colocando sobre la mesa situaciones que son muy complejas, que nos atraviesan, como mujeres y varones en la vida cotidiana. Entonces tengo que negar esa investigación, tengo que negar esos resultados y decir, la realidad es mucho más compleja, porque conozco a alguien a quien le pasa algo diferente. O sea, ese trabajo de poder mirar la propia implicación, lo que le mueve a uno como investigador, como sujeto investigado y como persona, ciudadana y ciudadano, los resultados tienen una dimensión política, una dimensión ideológica, una dimensión de cambio y de cuestionamiento al sentido común.

PARTICIPANTE: Una pregunta a la Mesa. Se habló de pareja estable, ¿quién garantiza, en jóvenes, la salud estable de uno u otro, porque de repente una pareja de jóvenes se une y dice “somos estables”, pero, ¿el análisis de VIH, por ejemplo, se está haciendo en carné de salud? ¿Quién nos garantiza la salud del uno como del otro?

Dra. TERESA HERRERA: Justamente, usamos ese término como alternativa para que los gurises lo marcaran porque queríamos medir cuáles son sus percepciones. Pero ciertamente en esas edades, más que en ninguna otra, es muy difícil hablar de parejas estables. La estabilidad puede ser 15 días, un mes, una semana. Lo interesante es ver la perspectiva de ellos, es ver cómo ellos marcan en un lugar donde está previsto decir: ¿Tuviste la relación con quién, con tu pareja? Entonces están todas las alternativas y son ellos los que denominan pareja estable, y eso es lo que nos tiene que preocupar e interpelar. Porque como muy bien decís, ¿qué es pareja estable a esas edades? Y es lo que motiva que haya desprotección, que a lo sumo se tome un anticonceptivo, pero que no se use un preservativo, etcétera, entonces esas son las cosas sobre las que tenemos que trabajar, despertar conciencias, problematizar a los gurises sobre esos temas. Porque están planteando cosas que a la luz de la experiencia se sabe que no son así.

Psic. ALEJANDRA LÓPEZ: Yo pensaba, la adolescencia como categoría específica, como tramo específico evolutivo del desarrollo humano es una categoría que se construyó igual que la infancia. Se construye con el advenimiento de la modernidad. Y se construyó como una forma de transformación de las sociedades y con un mandato diferencial para mujeres y para varones. Mientras para las mujeres ese tiempo de espera entre la infancia y la adultez es la preparación para la maternidad y el ser esposa, para los varones es la preparación para el trabajo, esto tiene que ver con los roles genéricos más puros y duros. Entonces esta cuestión del amor romántico, tan propio de las mujeres, el sentimentalismo, para unir cosas de la vida cotidiana, por algo también las telenovelas tienen un *target*, un público fundamental que son las mujeres. Esta cuestión del amor romántico, de que será mi novio para toda la vida y

con él me voy a casar y voy a tener hijos. Esto no solamente está en la expectativa de muchas adolescentes, está también en las expectativas de muchas madres y de muchos padres de esas adolescentes. A este muchacho me lo traés cuando estés segura de que es tu novio, no me traigas a cualquiera con el que saliste un día. Esto lo escuchamos todo el tiempo.

En el año 1990 empecé a ejercer la docencia en el Centro de Formación y Estudios del Iname, en aquel momento, en el Cenfores. Como docente en capacitación de los funcionarios. Y después en el año 1992 tomé la titularidad de la materia sexualidad de la carrera de Educación Social que ejercí hasta hace dos años. Pero ese cargo en la capacitación de los funcionarios me permitió viajar mucho por el interior y en Montevideo también, trabajando con los hogares de internados, como se llamaba en aquel momento, para mujeres y para varones, separados, salvo la comunidad terapéutica —que era una experiencia mixta— el resto eran separados por sexo. Recuerdo que una vez, les pregunté a los funcionarios qué pensaban sobre la sexualidad de las adolescentes y de los adolescentes, ellos pensaban que estos jóvenes tenían vida sexual activa. Segunda pregunta, y si tuvieran vida sexual activa, ¿dónde ejercerían esa vida sexual? Recuerden que son jóvenes que viven dentro de la institución. Acá no, fue la primera respuesta. Si acá no, ¿dónde? Ah, no es problema nuestro, segunda respuesta. Empezamos a trabajar y una de las cosas que los propios funcionarios empezaron a poner sobre la mesa, era su preocupación porque esas adolescentes, o esos adolescentes, tenían su vida sexual en espacios públicos, en playas, en plazas, expuestos a los riesgos de la Policía, de bandas de jóvenes. Y de hecho en algunos casos habían sido reportados a la Policía por atentado violento al pudor y demás. Es una norma de consenso social, está bien, pero al mismo tiempo estos adolescentes inician su vida sexual en

algún lugar. Nos interpela mucha cosa, esta cuestión de que los padres transmiten a las hijas adolescentes, “a ese novio me lo traés cuando sea un novio de verdad”, como si los otros fueran de mentira. Interpela esta categoría de que es estable, ¿estable para quién?, ¿para una madre, para un padre, para una hija adolescente? Estable para esa joven, para su compañero sexual o para su novio. Creo que la categoría de estabilidad nos desestabiliza a todos. Porque no hay un criterio único.

PARTICIPANTE: Soy docente del INAU y afirmo que ahora, en julio de 2007, sigue siendo igual. Lo mío es una manera de reflexión para compartir con las compañeras y los compañeros. Me pareció importantísimo, en la medida que va transcurriendo el seminario, con todas las ponencias, pero a su vez pensando en nuestras propias prácticas. Confrontando esto que tú decías de la tensión que existe entre la intervención moralizante y la intervención profesional, cómo se habla. Cuando empezamos este seminario, en general, pensando en la incorporación de la educación sexual, en cómo instrumentarla y cuáles son los obstáculos. Lo primero que me parece a mí que surgía era el tema de la familia, ¿qué va a pasar con la familia? Pero a medida que transcurre el seminario empezamos a pensar como obstáculo para tener en cuenta la propia institución educativa. Ya la familia casi no la mencionamos. El equipo gestor, la dirección, nuestros propios colegas, por lo que nos ocurre, vuelvo a lo cotidiano. Por ejemplo que no ocurra más que a un varón de 14 años, las docentes no le dirijan más la palabra, o como pudo explicitar una docente, “no te voy a hablar más porque no asumiste la paternidad, porque acá todos sabemos que vos sos el padre”. Entonces pensamos en la institución educativa cómo vamos a ser señalados, mirados, llevaremos estos videos que mostramos acá, estaría buenísimo. Pero a medida que ahora nos adentramos en la institución educativa y

sigue transcurriendo el seminario, estamos pensando en las otras áreas profesionales. El otro día mencionaba los centros de salud, los médicos, los ginecólogos, los psiquiatras. ¿Qué es lo que ocurre? Ocorre, como me pasó antes de venir a este seminario. Una adolescente mamá al levantar a su hijita en la casa del padre fue golpeada y recurrió al liceo, llamamos a la emergencia. La doctora, mirando la cara hinchada de la chica, dice: “Bueno, m’hijita, un poquito de hielo, porque una cachetadita ¿qué te va a hacer?”. Entonces pensamos que en esto de instrumentar hay otro obstáculo y creo que la institución educativa tendrá que coordinar, si existe una red barrial, desde qué lugar nos vamos a parar todos para hablar, con el centro de salud, con el Centro Comunal. Y sigo pensando qué pasa en el interior, porque trabajo en la capital, ¿qué pasa en los poblados donde hay menos recursos? Era una reflexión.

Dr. CARLOS GÜIDA: No puedo dar la respuesta porque sería una omnipotencia masculina típica, pero sí plantear que creo que estamos en un momento de inflexión, que esto de sentir miedo es algo que viene de larga data, que quienes nos hemos involucrado en la tarea educativa en los liceos acompañando a docentes, a directores y a directoras. Lo hacíamos muchas veces con la mejor buena voluntad, capacidad, pero a la vez sintiendo casi un sentido de clandestinidad y transgresión, que nunca se sabía muy bien de dónde iba a venir una suerte de censura. He pasado por situaciones de censura de todo tipo, donde una directora y una inspectora me interpellaron porque una persona muy conocida en los medios, que es líder de un movimiento de diversidad sexual, había mostrado un libro mío en la televisión, un libro que habíamos escrito con el profesor Gomensoro. Por lo cual me hacía sospechoso, como en los mejores tiempos de la dictadura, de tener una opción sexual que no era la políticamente correcta, de estar en intercambio con personas de

movimientos gay, etcétera. Y dismantelaron entre la directora y la inspectora una actividad prevista con las Naciones Unidas, desconvocaron a los padres, a los docentes, de una forma prácticamente irreconocible, y eso fue en el año 1998 en Montevideo.

También he visto situaciones muy interesantes en Florida, La Floresta, Colonia, donde directores y docentes se empoderaron y generaron propuestas muy unidos con los estudiantes y los docentes con comités de gestión; hicimos cosas sumamente interesantes. Siempre estaba la sanción atrás. Creo que esto del momento de inflexión, de pensar que desde el gobierno, de la nueva administración, nos apoya se puede, tenemos libertad, nos confronta con nosotros mismos. Generalmente los temores los dejamos en los padres, o en la prensa que puede llegar a publicar, pero gran parte es lo que nos está movilizando en esta inseguridad de ser pioneras y pioneros.

Psic. ALEJANDRA LÓPEZ: Agregaría a esa reflexión que es absolutamente importante intervenir en el campo de la adolescencia y particularmente en el campo de la sexualidad y de las decisiones sexuales, reproductivas de las y los adolescentes. Uno tiene que saber que interviene, ya sea cuando hace investigación, cuando trabaja profesionalmente de manera educativa sanitaria, desde el lugar que ocupe, uno tiene que saber que está en un terreno de conflicto y de tensión en términos de las sociedades. No encontraremos unanimidades. Estamos intentando construir por lo menos ciertos consensos, que no es lo mismo. El consenso de que los adolescentes son seres sexuados, reconozcamos eso y que el Estado tiene un rol a cumplir, brindar servicios específicos para la población adolescente, incorporar la educación sexual en las currículas, esos consensos. Estos terrenos de conflictos y de disputas ideológicas, políticas. Es acá y es en el mundo así. No es que sea un rasgo privativo de Uruguay. A Uruguay

le sucede lo que sucede en muchos otros países donde trabajar en esta agenda de temas –para quienes lo hacemos desde hace 20 años– es como que nos consideraran marginales. Para poder legitimar lo que decíamos teníamos que poner todos los libros arriba de la mesa, las investigaciones. La Organización Mundial de la Salud respaldándonos, porque de lo contrario los comentarios eran, bueno, esa es tu opinión personal, sobre todo cuando uno hace además investigación cualitativa que no trae cifras, ni porcentajes, trae palabras, contenidos en términos de significado. Y aun trayendo resultados de prevalencias o de incidencia de determinados fenómenos, de magnitudes, también. Esta es la historia de la sexualidad, es lo que nos han enseñado quienes se han dedicado mucho más antes que cualquiera de nosotros a trabajar estos temas. Hoy es un tiempo histórico con mejores condiciones. Está el Estado reconociendo que ha tenido una omisión, y una omisión que no es menor. Uruguay ha firmado compromisos internacionales, es signatario como Estado de compromisos internacionales en donde esos compromisos establecen que el Estado uruguayo debe hacer todos los esfuerzos a fin de garantizar los derechos de todas las personas y, en particular, los derechos sexuales y reproductivos de la población adolescente. Y ha estado omiso, eso es así. Están empezando a dar los primeros pasos, tanto a nivel de la salud como a nivel de la educación. Y sí, sin duda que las barreras de las que se hacía mención son barreras que van a provenir desde distintos frentes, y hay que saber que esto es así, uno no juega solo este partido. Van a ser barreras de tipo sociocultural que vendrán de familias resistentes y habrá familias que recibirán esto con muy buen agrado, porque no saben cómo tramitarlo dentro de ellas, y porque entienden que la institución educativa juega un rol central en la educación integral de sus hijos. Y hay quienes pondrán resistencias, ha pasado en Argentina hace poco, que hay familias que

firmaron objeción de conciencia en la ciudad de Buenos Aires porque no querían que a sus hijos se les incorporara la educación sexual en las aulas.

Estas cosas pueden llegar a pasar, u otras formas de expresión de barreras para que esto se desarrolle y camine dentro de las propias estructuras de las instituciones educativas, a nivel de los medios de comunicación locales. Es cierto que las barreras están, pero también están las posibilidades de revertirlas. Porque también es real que el sistema educativo en esta batalla no está solo, esta es una agenda que hace muchos años otros actores –fundamentalmente de la sociedad civil, desde las sociedades de profesionales y desde la academia– venimos reivindicando. También es cierto que el sistema educativo tiene su fortaleza interna, tiene sus debilidades en algunos frentes, pero también hay fortalezas externas que tienen el compromiso de seguir batallando para que esto se traduzca efectivamente en una realidad. Obviamente que no será un camino libre de piedras, de contradicciones, o de conflictos. El que piensa que en este terreno transitará así tiene que desilusionarse pronto, porque si no se frustrará enseguida. No será así. Pero bueno, hay que estar preparados para eso. Siempre fue así en este campo y en todos aquellos campos que apuntan a transformaciones sociales profundas, importantes. Es un desafío fantástico. Y contarán con muchos de nosotros para acompañarlos en este proceso.

PARTICIPANTE: Quiero destacar la investigación del Dr. Carlos Güida, me pareció muy interesante el seguimiento que hizo de adolescentes varones. Hay mucho dicho e investigado en relación a las adolescentes embarazadas y cuando se piensa en el embarazo adolescente automáticamente se piensa en la niña, en la jovencita. Las interpretaciones a veces psicoanalíticas en relación a las niñas es como el miedo a crecer y otras más. Con los varones esto

de querer salir de casa me pareció de lo más interesante, sobre todo porque cuando aparece el embarazo es la pareja la que se embaraza. Me quedé pensando si la cantidad de trabajos que hay sobre el embarazo adolescente pensado desde lo femenino, desde la figura de la mujer, no tendrá que ver con nuestra cultura y la importancia que se le da al rol de la madre, como una variable interviniente. Me pareció muy interesante el seguimiento del embarazo adolescente a los padres varones.

PARTICIPANTE: Se hablaba de lo institucional. Trabajo en los dos subsistemas. Nunca como este año me tocó percibir, escuchar, ver a tantas compañeras víctimas de violencia doméstica. Los comentarios que hacen a veces en voz baja y a veces en voz no tan baja, cuando cuentan sus propios apaleos domésticos. Y este año en el que además se tocó el tema de una adolescente víctima de violencia doméstica, y cómo hace el cuerpo docente cuando el mismo orientador, la persona adulta, es víctima de violencia doméstica y no está dispuesta a tomar actitudes frías de, obviamente, esta situación social y de ese miedo que tiene la mujer. Es difícil para esa persona orientar a una adolescente. Y que además en el interior no hay juzgados ni jueces de familia como en Montevideo. La ley de violencia doméstica obliga al juez letrado o penal de turno a intervenir. Pero a menos que la mujer esté prácticamente internada, o el niño esté internado, él decreta órbita policial y listo. En el interior es un poco complicado y en algunos departamentos como el de Rivera –en el cual las mujeres pelearon durante tanto tiempo una comisaría de la mujer, para encontrarse con que aumentaron el número de denuncias gracias a la Comisaría de la Mujer– no se soluciona absolutamente nada más con eso, porque los jueces son los mismos.

A nivel docente preparémonos para frustrarnos un poco. Y aún no me queda claro

cómo hacer para no ser el tercero, que plantearon el otro día, el que calla. Cómo ser para empezar a ser un tercero que ayuda. No es nada claro eso, sobre todo con un Estado que quiere seguir escondiéndose, porque en realidad, ¿qué pasa si detectamos un adolescente víctima de violencia doméstica? Nadie quiere tomar esa papa caliente, el INAU no quiere meterse, porque no le importa, ya tiene bastante con lo que tiene. No es ser quijotes, es saber que esto no es una cuestión de la educación y que el sistema político que nos aplaudió tanto el otro día en el Salón de los Pasos Perdidos en realidad tiene un montón de proyectos de ley quietos y muertos por allí.

PANELISTA: Este planteo es medular. Simplemente diré dos o tres cosas sobre el tema. La primera es mencionar cómo hacés alguien para ayudar cuando en realidad, en el caso de las mujeres golpeadas o en el caso de las mujeres víctimas de violencia doméstica ni siquiera ellas mismas están logrando obtener ayuda.

Además de investigar este tema hace muchos años, yo he sido víctima de violencia doméstica. Y les puedo asegurar que no es nada fácil salir solo, es más, es imposible salir solo. Tiene que haber una convicción personal de la mujer de salir de la situación, sin duda, porque si no es prácticamente imposible. Pero tampoco es fácil salir si uno no tiene redes. Y las redes son la familia, los compañeros de trabajo, no son solamente las instituciones. Y cuando yo decía el otro día que hay que meterse, lo decía porque la espiral de violencia es una espiral que uno no nota cómo empieza, y no se da cuenta cuándo empieza, porque un día tolera un grito, otro día tolera que no me dejen ir a ver la familia, otro día tolera en aras de la armonía, la tranquilidad, lo excusa diciendo que estaba nervioso. Y un buen día, la última etapa, es el golpe, no es la primera. Entonces ahí es donde todos tenemos una responsabilidad.

Es cierto que en el interior están re mal, y he recorrido el interior con este tema y además, quienes integramos la Red de Violencia, conocemos al dedillo todo el tema que hay con los juzgados y sus problemas. Pero así como hay muy malos profesionales, de esos que miran para el otro lado y no cumplen con su deber legal de denunciar –porque ya a esta altura no es una materia opinable– es un deber legal de un médico cuando toma contacto de este tipo de cosas y de los funcionarios públicos, en cada lugar del interior hay capital social. Hay gente, instituciones, muchos profesionales y mucha gente que está dispuesta a colaborar. Insisto, de esto no se sale solo, se sale con redes. Y tampoco se ayuda solo, se ayuda compartiendo con otros, buscando a quien esté dispuesto a también dar una mano, a colaborar quien conozca del tema, llamando a Montevideo y molestando todo lo que sea necesario, el 0800 4141 es un teléfono que funciona en todo Uruguay, molesten, llamen, bloqueénlo. Cuando nosotros hicimos los programas de abuso sexual ese teléfono se bloqueó y se logró mucha cosa a partir de eso. Hay que hacer ese tipo de cosas, también hay que presionar. Aprender que uno tiene que presionar. ¿Cómo vas a ayudar a un adolescente que está viviendo un problema cuando tu lo estás viviendo desde el mismo lugar?

También creo que cuando hay docentes que están viviendo ese problema, el resto de los compañeros, juntos, tienen que ayudar y tienen que meterse, no queda otra. No meterse a lo loco, porque a veces el meterse a lo loco puede provocar situaciones peores. Consultar con quien sabe, con quien está al tanto de cómo son esos temas, empezar a meterse, y a veces no es meterse directo, es meterse a través de un familiar, buscar distintas estrategias. Pero es esencial pensar en eso. En esto es como aquella vieja frase, nadie se salva solo, nos salvamos todos juntos. Entonces armar redes, muchas redes, públicas, privadas, de todo tipo. No sólo

quedarse con lo público, también buscar las organizaciones, instituciones que hay en Rivera.

PARTICIPANTE: Una pregunta a la Dra. Cerruti. La labor del docente en el aspecto de la sexualidad, ¿no debería extenderse al INAU, más allá de que hay maestros y psicólogos que no sé si brindan esa cobertura? Porque es muy común que las chicas, con permiso o sin permiso, salgan a la calle y muchas veces ejerzan el trabajo sexual para obtener dinero para ir a un baile, para comprar bebida. Y después lamentablemente con el correr de los años las vemos destruidas y ejerciendo el trabajo sexual.

Dra. STELLA CERRUTI: Es una pregunta difícil para poder contestarla en dos o tres minutos. Nosotros dijimos, desde siempre, que el tema de la educación de la sexualidad es un tema de todos los niveles y de todos los espacios de la sociedad, desde distintos lugares, desde distintos ámbitos. Siempre dijimos que el trabajo del sistema educativo no iba a ser ni monopólico ni hegemónico. El sistema educativo no tiene, en absoluto, el monopolio de la educación sexual. Lo que dijimos, es que el sistema educativo no puede ser omiso desde su propio espacio a abordar esta temática. Esto que usted plantea, por supuesto, seguramente desde la sociedad civil, desde otras instituciones públicas y privadas habrá que trabajar y en el ámbito de los derechos de seguir en este proceso de educación sexual. Pero el tema específico que usted plantea trasciende la educación sexual. Me parece que aquí estamos hablando de una problemática que tiene que ver con situaciones sociales, con otras condicionantes y no es exclusivamente desde la educación sexual que puede evitarse situaciones de esta naturaleza.

El otro día sí hablamos de la temática de lo que es el comercio y el abuso sexual, de la falta de posibilidades que tienen muchas y muchas personas que tienen que acceder a

este ámbito de las relaciones sexo-genitales como forma de vida. Entonces nos merecemos y la sociedad merece, una mirada de conjunto. Este es un tema complejo. Es un tema incierto. Hubiera querido también contestarle al colega de Rivera, y creo además que no hay caminos. Y una de las peores cosas que podríamos hacer sería resignarnos. Tenemos que buscar dentro de nosotros, en el colectivo, buscar y pelear. Todo, en general, se consigue desde un lugar de lucha y desde un lugar de pelear por lo que uno quiere, por lo que uno entiende, por lo que uno sueña.

Este es un tema difícil, incierto, pero lo que sí quería decir, un poco referido a la temática que hablamos hoy, que si bien antes, o en otro momento, nos podían decir que éramos utópicos—cuando no ectópicos—creo que en este momento tenemos un marco jurídico normativo que nos apoya. Tenemos un marco basado en los derechos de los niños y de los adolescentes. Tenemos un marco basado en los derechos humanos y estará en cada uno de nosotros saber si estamos o no dispuestos a defender este ámbito de derechos con fundamentación y también con diálogo si es necesario.

Dr. CARLOS GÜIDA: Creo que estamos, en los últimos años, viendo una etapa de destape y una serie de situaciones sociales que muchas o muchos no podían identificar como problemáticas de ese Uruguay batllista, ese Uruguay igualitario y que un día descubrimos que los problemas no eran puntuales y de unos pocos, sino que era de muchísima gente. Y como las soluciones son complejas en los temas abordados, es imposible pensar en no capacitar al personal policial de la Escuela Nacional de Policía, o a los equipos de salud en todas las policlínicas del país, a los propios docentes, las propias escuelas. Pero cómo luchamos contra un imaginario que tiende, en este aspecto específico, a colocar en un lugar a las mujeres y en otro lugar a los varones, y

hay que actuar esos papeles. Entonces eso está presente en cada CAIF que uno recorre, donde los padres piden que haya un baño separado para niños y niñas a los 2 años, no vaya a ser qué... Y el presupuesto del CAIF no da para estar construyendo dos baños. Hay madres y padres enojados. Hay que generar estrategias tácticas, reunirse con madres y padres, a conversar, a eludir los miedos. Está en cada uno de nosotros cuando felicitamos al nene porque dice que tiene dos novias en la escuela. Está en el fútbol infantil. Está en todas las manifestaciones culturales. Para lo cual también hay un mercado, todavía hay grandes superficies de supermercados que tienen juegos para niñas y juegos para niños. Y si no prueben ustedes que una niña quiera comprar un auto, un autito en una juguetería, probablemente le digan: ¿Pero no querés ver las muñecas? Prueben de que el regalo de cumpleaños de otro amiguito, de otra amiguita no sea del color clásico, ¡qué despiste tiene la vendedora, y qué despiste tenemos todos ante una situación así!.

Porque hasta las cosas mínimas, cómo cruzamos las piernas, de nuestra gestualidad, están marcadas por barreras culturales muy rígidas todavía. Sin embargo creo que hay muchas posibilidades por los sistemas informales y los sistemas formales de generar alternativas. Y los docentes son de las personas más creativas. Porque cuánta creatividad hay que tener cuando los recursos, por ejemplo de la enseñanza no están y hay que inventar hasta un pizarrón, o hay que inventar las tizas. Eso ha sido histórico y fue un trabajo de creatividad permanente de los que ejercemos la docencia.

El 24 de julio, paso el aviso, de la explanada de la Intendencia va a partir el colectivo de afrodescendientes, de varones afro descendientes, tambor en mano, para plantear que en sus comunidades el tema de la violencia doméstica es un tema grave, ni más ni menos que en los otros colectivos. Pero como

colectivo de afro uruguayos van a marchar. Y eso, que fue una idea de la Unidad temática afro descendientes de la Intendencia, y el intendente dice, yo participo. Muestra una forma de incidencia diferente, no es un decreto municipal. Se van a acercar las personas que creen que dentro de ese colectivo y dentro de todos los colectivos eso está presente. Y quizá en muchas plataformas sindicales y gremiales estos temas, más allá de lo salarial –que es un tema central para todos– también tendrían que ir apareciendo paulatinamente.

Como colectivo docente también tenemos instalada la violencia doméstica hacia compañeras, hacia algún compañero, y eso tiene que estar presente en el debate. No podemos convivir con estas cuestiones todos los días, o hacernos cargo de la angustia de cada chilín que sospechamos que tiene este problema. Tampoco podemos quedarnos solos con esta angustia y hay que cruzar y caminar

esas cuadras hasta el centro de salud y decir, acá hay un cambio, acá hay un protocolo que a todas las mujeres mayores de 15 años se les va a preguntar de una manera pausada, paulatina, si está atravesando una situación de violencia doméstica que hasta ahora no existía. He visto mujeres yendo a parir al Pereira Rossell con la cara rota y que los equipos de salud estuvieran concentrados en el útero y en el bebé. Porque meterse con la violencia implicaba una denuncia, implicaba ir al juzgado, implicaba que podía ser amenazado. De esas impunidades, inmunidades estamos hechos también. Además de la solidaridad, del respeto, hay muchas cuestiones que nos caracterizan como uruguayas y uruguayos, de esas otras cosas estamos también atravesados. Y creo que este intento y esta cruzada que Stella encabeza es una buena forma de, como colectivo docente, empezar a afrontar esas temáticas. No tenemos todas las respuestas, pero las iremos construyendo.

Derechos Humanos y diversidades

Mtra. Lilián Celiberti¹

Psic. Bruno Ferreira²

Ed. Juan Pedro Machado³

Sra. Ana Ma. Martínez⁴

Sra. Gloria Alves⁵

Coordinación: Prof. Virginia Cardozo



Mtra. LILIÁN CELIBERTI

Algunas reflexiones vinculadas a los DD.HH. y la diversidad

La primera reflexión es esta pregunta acerca de si es necesario educar en derechos humanos que, seguramente nos la hacemos todos los días en las aulas. Pienso en los contextos sociales con fuertes procesos de exclusión, donde el ejercicio de derechos es un desafío permanente, nadie más que nosotras y nosotros, desde las aulas, desde el trabajo cotidiano sabemos eso. Si todas las inequidades sustentadas en prejuicios se convirtieran en actitudes que la mayoría repudia, no estaríamos llamados a discutir nada, dice Beatriz Sarlo. Estamos llamados a discutir, justamente, porque el prejuicio forma parte de la construcción cultural en la que nos hemos educado, pero también en la que vivimos. Y cada una de nosotras y de nosotros somos reproductores de esas actitudes y de esos prejuicios, muchas veces sin pensarlo, y eso es lo que vamos a tratar de analizar para decir y ver que educar en derechos humanos supone una actitud de deconstrucción de aquellas cosas que hemos internalizado respecto a nuestra visión de la otra, del otro, de los otros.

Debemos preguntarnos por la definición de lo humano. ¿Cómo se ha construido lo humano a través de la historia? Y aquí quiero hacer dos precisiones y una digresión sobre todo en relación a nuestra formación como

1. Maestría en Educación y Sociedad de la UCU-DAL. Coordinadora de Cotidiano Mujer.

2. Docente Facultad de Psicología, Facultad de Humanidades y codirector del Centro de Estudios de Género.

3. Miembro de Mundo Afro.

4. Integrante de la Brújula Queer.

5. Presidenta de la Asociación de Travesti del Uruguay.

docentes, la tenemos completamente interiorizada. Aunque nos duela, dice Graciela Sapriza en un análisis del racismo en Uruguay y en el mundo, José Pedro Varela en la legislación escolar en 1876, influido por el pensamiento positivista, sostuvo que la idea de la igualdad de las razas era falsa. Y yendo más lejos, el argentino Domingo Faustino Sarmiento alabó el exterminio de los guaraníes en la guerra del Paraguay, o de los gauchos cuya sangre sólo servía para abonar la tierra. Y esto forma parte de nuestro acervo cultural. Estas afirmaciones del pensamiento positivista han imbuido toda la cultura educativa, los textos, las formas en las cuales incorporamos, por supuesto que no podemos afirmar, ni nadie afirmaría hoy lo de Sarmiento de esa forma, ni afirmaría de la misma manera y con las mismas palabras lo que en 1876 decía José Pedro Varela. Pero yo quería relacionar esto con la definición de lo humano, la construcción de lo humano ha sido y es una construcción histórica permanente. Porque no todos los humanos han sido considerados humanos.

Y en esta construcción histórica nos encontramos con este enorme desafío de aceptar la ampliación del concepto de lo humano, justamente a todas las personas, a todos los sujetos, a todos los actores. Y tal vez este es el principal eje de la educación en derechos humanos.

De qué forma se posiciona la escuela en relación a la desigualdad y la diferencia. Aquí me gustaría hacer una precisión también en cuanto a los conceptos. Ustedes saben que las palabras y los conceptos también se ponen de moda, y entonces hablamos de diversidad equiparando o subsumiendo la desigualdad en la diversidad. Y es una importante precisión porque la diversidad podría estar simplemente partiendo del hecho de que todas las personas somos diferentes. Pero la diversidad conlleva también una forma de desigualdad que

ahora vamos a tratar de analizar, porque no todas las personas tienen la posibilidad de definir y definirse a sí mismas frente a los otros. La escuela, y esto también es importante porque la escuela es una institución normativa, es una institución reproductora de la cultura, muchas veces niega o hace invisible la desigualdad. Esto también viene del pensamiento positivista del siglo XIX, y está imbuido también en nuestra cultura, de considerarnos, sobre todo en Uruguay, una sociedad integrada e integradora, una sociedad de iguales, una sociedad donde la diferencia también por eso es mal vista, o es considerada un elemento negativo.

La clasificación de la población escolar conforma formas de exclusión, indisciplinados, desertores, desmotivados, problemáticos, etcétera. Muchas veces las estrategias siguen siendo homogeneizadas en torno a una solución técnica, cuando en realidad los problemas no tienen nada de técnicos e interpelan acerca de una pregunta mucho más profunda que es: ¿Para qué educamos?, ¿qué esperamos de ese proceso educativo? Por lo tanto la siguiente pregunta es cómo puede contribuir la escuela en el desarrollo de identidades diversas siendo una institución nacida para normalizar. Y cuando acá decimos normalizar estamos partiendo de una serie de categorías conceptuales en las cuales la educación está centrada, o parte de la base de la integración de la formación de futuros ciudadanos y ciudadanas, que deja fuera la consideración de lo que ese sujeto es en realidad, de dónde viene, su historia, sus culturas, sus formas de pensar. La normalización supone pasar de la barbarie a la educación y está compuesta por esas parejas dicotómicas en las cuales se basa justamente todo el pensamiento positivista. Guacira López Louro, una pedagoga brasileña que trabaja e investiga sobre sexualidad y educación, plantea la forma en que las más diversas culturas hacen de

nosotros y construye con nosotros patrones de moralidad, de higiene, de salud, de belleza, de vigor. Y esos patrones no son ajenos al grupo al que pertenecemos. En estos procesos de identificación es donde atribuimos también las diferencias. Quien no se ajusta a ese patrón –de niña, de niño– con determinadas conductas, determinadas formas de actuar, determinadas formas de vestir, porque nada es ajeno, nuestro cuerpo es parte del habla, la forma en que nos vestimos, en que nos paramos, en que hablamos, en que nos entonamos, forma parte de esos sistemas de clasificación. Esas clasificaciones no aparecen a través exclusivamente del lenguaje, aparecen en las formas subjetivas en que nos relacionamos con esos cuerpos que hablan. Y, por lo tanto, cuando establecemos que un niño o una niña es lindo, feo, es obediente, desobediente, estamos aplicando ese acervo cultural ya que traemos de las formas de clasificar a los humanos.

Las diferencias no son neutras en la sociedad, se inscriben en un sistema jerárquico de clasificación implicada con las redes de poder existentes en la sociedad. Cuando en la escuela se dice, esa niña es un marimacho; cuando un niño o una niña le dice a otro, marica. En esas formas están expresadas relaciones de poder, de exclusión y muchas veces para los docentes, no es fácil intervenir. En este punto sí me detengo en un aspecto que hemos considerado que no es nuestra responsabilidad, intervenir en esos preconceptos, en esos prejuicios y en esas formas de violencia simbólica de la cual la escuela es un ejemplo cotidiano. Basta con que tengamos el oído atento y la mirada certera para recoger miles de testimonios diarios en nuestras prácticas de aula. El tema es, ¿debemos intervenir los docentes?, ¿de qué manera?, ¿cómo?, qué pasa frente a esa perturbación, porque eso es establecer la norma, repetir la norma, consagrar la norma. Y esta pregunta tiene que ver, la voy a retomar al final con

algunas propuestas en relación a nuestro rol, en el sentido del cambio profundo de la educación, pero sobre todo más que de la educación, del sentido del ejercicio real de los derechos humanos en el aula.

Entonces, cómo se establecen estos patrones de belleza, de salud, de la norma aplicada, en este caso en la institución escolar, podríamos hablar de la cultura en general. Los grupos sociales que ocupan posiciones centrales normales, sea de género, de sexualidad, de raza, de clase, de religión, etcétera, son aquellos que tienen la posibilidad no sólo de representarse a sí mismos, sino también de representar a otros. Cuando se dice el hombre, para definir a los humanos es una forma de subsumir el hecho de que la humanidad está compuesta por hombres y mujeres. Y así sucesivamente. Por lo tanto nuestro lenguaje es una prisión y también una disputa, porque por algo tratamos de cambiar ese lenguaje.

El cuerpo es una fuente de diferencias y también de desigualdades. El racismo y el sexismo son desigualdades que han sido naturalizadas. ¿En qué sentido?, en que se considera que tales comportamientos corresponden a una mujer y que tales otros corresponden a los hombres y que si se es blanco o negro, eso define el lugar a ocupar en la sociedad. Tenemos el lenguaje, voy a decir solamente algunos ejemplos, pero todavía decimos, trabajar como negro, y eso forma parte de nuestro lenguaje cotidiano. Nuestro lenguaje es profundamente racista, de la misma manera que es profundamente sexista.

Entonces, durante siglos la definición del sujeto relevante fue un recorte de poder del círculo androcéntrico. Los criterios de pertenencia ponían las condiciones normativas del sujeto moral, para el sujeto moral está la teología. El sujeto epistémico, es decir aquel sujeto del cual la ciencia se ocupa, y el sujeto de la ciudadanía del cual

se ocupa el derecho. Ninguno y ninguna de los expulsadas y expulsados por esa normativa, participaba en la definición de las reglas. Y este es uno de los centros que ha empezado a cambiar y por eso hoy, en este espacio, tenemos una mesa con actores que definen y se definen y toman la palabra para decir quiénes son. Y por lo tanto, hablar desde sí mismos en esta construcción de los expulsados de la ciudadanía, de lo epistémico, de la teología en la definición de sujeto.

Incorporar entonces los derechos humanos en el trabajo pedagógico y en la práctica en las aulas supone una propuesta educativa centrada en las personas como sujetos de derecho. Pensar en una metodología que coloque los derechos humanos como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje es un desafío teórico, conceptual y supone analizar y deconstruir los sistemas clasificatorios y prácticas discriminatorias implicadas en las relaciones entre los sujetos en el aula.

En qué medida el tránsito por la institución educativa se constituye en una experiencia significativa para los sujetos, para las niñas, los niños, los adolescentes, las jóvenes, los jóvenes. O sea, una experiencia que crea significados, significados para sí mismos, significados para sus vidas. La educación en derechos humanos define un campo amplio que abarca lo curricular, la cultura institucional, la evaluación, la práctica educativa. Se trata de definir qué tipo de experiencias, conocimientos y aprendizajes consideramos sustantivos para aquellos sujetas y sujetos de la educación.

¿Qué necesitamos para el cambio educativo? Primero recuperar la dimensión subjetiva y emocional de esa práctica. Segundo, hacer de la justicia y el respeto ejes centrales que sustituyen la piedad. No se trata de tener lástima de la otra o del otro, ya sea porque es pobre, porque viene de

un hogar carente, sino de otorgarle y darle el espacio al ejercicio de sus derechos. Las dimensiones de la justicia que quisiera resaltar son dos, el reconocimiento de la otra, del otro, en su singularidad y la dimensión inconmensurable de su humanidad. Diana Maffia dice jamás podemos del todo definir a la otra y al otro, aun cuando tengamos muchos elementos de sus vidas. Y esto es importante porque apunta centralmente a romper estos sistemas de clasificación donde creemos que nuestra mirada permite rápidamente decir, aquí están estos, aquellos otros; si no poder aceptar que el reconocimiento supone un principio de la justicia. Y, por supuesto, el segundo principio de la justicia es la redistribución de los bienes materiales y simbólicos que hacen posible que esos sujetos puedan realizarse. Toda experiencia educativa debe partir de los conocimientos que los sujetos tienen, sus creencias y universos simbólicos para ponerlos en diálogo. Nos construimos como sujetos en un proceso de múltiples influencias que desbordan, contaminan, apoyan o destruyen los efectos, la escolarización. Muchas veces tenemos que luchar como enemigo principal contra la apatía y la desafección como uno de los principales problemas, en particular, para los adolescentes y para los jóvenes.

¿Hay una asignatura llamada derechos humanos? Esto también es una pregunta recurrente cada vez que se piensa en la reorganización del currículo. Los derechos que no se ejercen no se pueden enseñar, por lo tanto la práctica del aula desde el principio al fin es un ejercicio de derechos humanos. ¿Cómo vivenciar el derecho a tener derechos? La necesidad del cambio de la cultura escolar, la relación entre los actores, entre estos y el conocimiento, ¿qué experiencias son significativas? Tenemos que hacernos esa pregunta, ¿el racismo es significativo?, ¿el sexismo es significativo?, ¿la distribución sexual del trabajo es significativo? La violencia, el consumo,

la visión, el estereotipo, el prejuicio y así sucesivamente. Cuando tenemos que definir los contenidos y la currícula completa estas preguntas tienen que ser elementos importantes en la práctica diaria. Porque todos sabemos que los docentes vivimos permanentemente acosados por las cuestiones del tiempo, el tiempo de nuestra organización cotidiana, de los controles normativos, etcétera. Sin embargo vale hacerse esta pregunta, si queremos que la escuela sea una experiencia significativa, significativa, marcadora de la búsqueda, de la ampliación de lo humano, tenemos que ser capaces de traer lo humano al centro de la experiencia educativa. Y esto significa revalorar en la práctica cotidiana aquellas cosas, aquellas incertidumbres que hoy acosan a cada uno de nosotros, no sólo a nuestros alumnos. Todos somos, en cierto sentido, en este contexto actual de la humanidad, vulnerables frente al dolor, frente a la incertidumbre, pero es esa tal vez vulnerabilidad la que nos puede colocar en la posibilidad de un diálogo entre pares. Un diálogo entre pares supone reconocer que la otra y el otro tienen no sólo su derecho de existencia, tienen fundamentalmente algo para darme, para decirme, para cuestionarme y para interpelarme. En esta Mesa escucharemos a estos expulsados de la ciudadanía, que han hecho el gran aporte hoy a la humanidad que es el replantear las condiciones humanas desde las cuales pensar otros mundos posibles, otros mundos habitables donde el centro de ese mundo y de esa habitabilidad sea nuestra condición de cuestionar toda forma de exclusión.

Psic. BRUNO FERREIRA: Una pequeña reflexión acerca del tema que nos convoca hoy acá, es decir derechos humanos y diversidades. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de derechos humanos? Parecería una pregunta obvia, en tanto cualquiera diría, bueno, derechos humanos tiene que ver con distintas declaraciones que surgieron a

partir de la Segunda Guerra Mundial, los distintos convenios, resoluciones de organismos internacionales, etcétera, que han sido recogidas en muchas cartas magnas, en la legislación de muchos países, que implica que todos los seres son iguales y que no hay diferencias por razones raciales, culturales, etcétera. Han sido recogidas y siguen siendo recogidas en textos de distintos organismos, tales como ONU, Mercosur, entre otros.

Sin embargo, parecería que esta definición de derechos humanos, en donde de alguna manera se consagra que todas las personas son iguales y que tienen los mismos derechos no es en realidad tan así.

Si una persona plantea: quiero formar otro tipo de familia. No, usted no puede. Con una persona del mismo sexo, no, tampoco puede porque no está contemplada. Una persona puede decir, bueno, yo soy una mujer lesbiana que quiero adoptar un niño, no, tampoco puede porque no está contemplado.

Entonces, a toda esa declaración de principios consagrados a nivel internacional, mundial, regional y nacional, vemos que se le va retaceando poquito a poco un montón de aspectos y de usos y de validez por supuesto a la hora de poder reconocer determinados derechos.

Una frase de Hanna Arendt, dice: *Estar privado de derechos humanos es fundamentalmente estar privado de un lugar en el mundo, que vuelva significantes las opiniones y eficaces las acciones.*

Es una frase muy fuerte. Es decir aquella persona que de alguna manera está privada de derechos humanos, evidentemente que si su discurso no está reconocido a nivel de los derechos humanos y sus derechos no son reconocidos, difícilmente su discurso va a ser reconocido, va a ser legitimado, o

sus propias prácticas por supuesto. Esto en cuanto a los derechos humanos.

En cuanto a la diversidad me gustaría hacer una pequeña precisión. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de diversidad? Porque acá a nivel discursivo, académico, científico, psicológico, antropológico, hay muchas discusiones acerca de qué podemos considerar diversidad. Diversidad en el terreno sexual, ¿qué sería? Desde mi punto de vista diversidad sexual serían todas aquellas manifestaciones erótico-afectivas que tienen que ver con la orientación, orientación de género, identidad de género, que de alguna manera se oponen, o se separan, de un modelo hegemónico. ¿A qué me refiero con modelo hegemónico? Porque mucha gente puede decir, bueno, modelo hegemónico también es parte de la diversidad. En lo que a mí respecta creo que no, ¿a qué nos referimos con modelo hegemónico? Esto es el modelo heterosexual, partiendo de un determinado modelo de varón, que es un varón blanco, de clase media, heterosexual, etcétera. De alguna manera no estaría incluido dentro de lo que se llama diversidad, ¿por qué? Porque toda la diversidad se ha tenido que constituir por oposición a ese modelo. Esto es, hay una lucha que viene ya desde muy atrás, pero básicamente de la década de 1980 y principios de los 1990, y que recién es a partir de la década de los noventa cuando los discursos de la diversidad han empezado a hacer oír su voz. ¿Por qué?, porque justamente es una de las características, digámoslo así, de la posmodernidad. La lógica heterocentrada no tiene que ver con una orientación sexual. Esto es, no es que la persona heterocentrada es una persona heterosexual solamente, o exclusivamente. Esta lógica heterocentrada de alguna manera está metida en la cabeza de todas y de todos. ¿De qué manera está metida? Está metida en la manera en que yo me defino, siguiendo con la idea de las diversidades, en función de lo que no soy.

Pero si me defino en función de lo que no soy, tengo dentro de mi cabeza un modelo de referencia, es el modelo hegemónico. Por lo tanto si me defino desde lo que no soy, de alguna manera estoy validando el modelo de referencia. Esto quizá sea un poco complejo, pero bueno, a veces esto ha sido como una traba, un obstáculo para muchas y muchos teóricas a la hora de definir, sobre todo de los grupos, las lógicas identitarias, o posidentitarias. Es decir, cómo puedo yo reivindicar una serie de derechos si no puedo tomar como referente el modelo hegemónico; porque si lo tomo como referente de alguna forma lo estoy validando.

Esta parte en realidad tiene que ver con la lógica heterocentrada. ¿Esta lógica heterocentrada a través de qué se sustenta? De los distintos discursos, a través de los distintos aparatos ideológicos. Esto en el sentido de Althusser, Estado, Iglesia, familia, escuela. Quiere decir que hay una construcción, un determinado modelo que desde quienes lo ostentan, quienes son los sujetos del discurso en una determinada época o momento histórico llevan adelante y tratan de producir y de reproducir por los distintos aparatos ideológicos que están creados a este fin. Por supuesto que acá la educación quizá tenga el papel fundamental, sobre todo en estos momentos. A partir de esto, este discurso hegemónico no sólo hace eso, sino que de alguna manera relega al campo de la invisibilidad a todas las demás. Tampoco se puede usar la palabra variante, es decir, a todo el espectro de la sexualidad o de la diversidad sexual, que por cierto es muy amplio. Imaginemos un escenario como este y que por un momento apagamos todas las luces y que solo queda prendido el foco que está encima mío, por ejemplo, todo el resto queda oscuro. Ahora, la pregunta es, ¿el resto no existe?, ¿o es que ha sido oscurecido durante muchos siglos? En la medida que yo me ilumino y me autoproclamo como el único modelo

válido y posible, en este caso el modelo hetero-centrado, dejó por fuera todas las demás posibilidades erótico-afectivas y de configuraciones familiares también. Esto ha pasado durante dos o tres siglos, de hecho, pero es uno de los fenómenos de la posmodernidad, que hizo posible que nuevos discursos surjan y que nuevos actores sociales se subjetivicen. Esto es hoy, ya no es posible sostener, epistemológicamente hablando, un único discurso, o un único modelo de varón, o de mujer, o una única manera de formar una familia, o de configuración sexual, o familiar, sino que muchos discursos son posibles en la posmodernidad.

Quisiera retomar acá el tema del racismo. Indiscutiblemente ya es difícil escuchar frases tan descarnadas como, los negros vayan a no sé dónde, matemos judíos, matemos lesbianas, etcétera. Es verdad, no se dice, pero sin embargo cuando uno da talleres, o cuando uno está en charlas, o cuando uno trabaja a nivel de procesos grupales, existe un discurso que es el discurso políticamente correcto; de hecho acá yo la verdad que tuve la ocasión en los grupos que trabajé en los talleres esta semana, acá estoy viendo unas caras conocidas, trabajamos esto del discurso políticamente correcto y el otro discurso. El discurso políticamente correcto es aquel que todas y todos decimos, el todas y todos también es una modalidad políticamente correcta. Decimos, bueno, todos somos iguales ante la ley, más allá de que seamos blancos, negros, indios, heterosexuales, *gay*, bisexuales, intersexuales, transexuales, transgéneros, más allá de la edad que tengamos. Pero esto es un nivel del discurso. Ahora cuando nosotros empezamos, que este es un hábito que tenemos mucho los psicólogos, a rasquetear un poquitito en este discurso más manifiesto, nos aparece el otro discurso, el otro nivel discursivo, que es el nivel de lo no dicho. Pero que es fácil, sale muy fácil a la luz. Sale a través

de chistes, de determinados insultos, del propio lenguaje. Porque el propio lenguaje –uniendo la lógica al poder que se hablaba antes– el propio lenguaje implica, habla, produce y reproduce determinados desequilibrios de poder. Esto es, no es equivalente la palabra hombre a la palabra mujer, por ejemplo. No es equivalente la palabra blanco a la palabra negro, o a la palabra indio. No es equivalente la palabra heterosexual a la palabra homosexual o bisexual. La diferencia como tal, desde este modelo heterocentrada, es concebida como equivalente, sino que la diferencia es decodificada como inferior. Y aquí se me ocurre una frase de una de las obras de Foucault que hace referencia a lo siguiente. Dice Foucault: este modelo hegemónico nunca prohibió, o nunca ocultó, o invisibilizó totalmente todas las distintas realidades sexuales. Sí es verdad que iluminó determinadas partes del escenario, pero hablaba de esas partes oscuras del escenario. Pero, ¿cómo hablaba de esas partes oscuras?, ¿o del resto de las sexualidades? Hablaba desde la otredad, o sea desde lo otro, desde lo raro, desde la clasificación. Es decir, desde la clasificación, desde la patologización, desde la perversión, o desde la discriminación. Y esto es todo un desafío que tenemos, porque este discurso hegemónico lo tenemos muy metido todavía en nuestras cabezas, por más que digamos que no, por más que tengamos años de trabajo a nivel psicológico, sexológico, terapéutico, o de grupos, posgrados o lo que sea, siempre a todas y a todos se nos escapan frases, o se nos escapan prácticas muchas veces, u observaciones, o manejos corporales que tienen que ver justamente con esto, con estas lógicas heterocentras en este caso.

¿Qué se entiende por diversidad en el marco de lo que es llamado posmodernidad, para algunos autores llamado modernidad tardía? A partir de acá, ¿cuál sería el desafío entonces? Ya tendríamos más o menos claro

entonces qué son los derechos humanos, qué es la diversidad, cómo se articulan los derechos humanos con la diversidad.

A partir de acá surge otro tema, todas y todos los que estamos acá somos docentes, ya sea a nivel primario, secundario, UTU, universitario, y nosotros tenemos que ser conscientes de que indudablemente reproducimos estas prácticas a nivel de las aulas, a nivel de lo que comentamos o de lo que no comentamos. Y nuestro papel, como productores o reproductores de este sistema y esta lógica heterocentrada, es absolutamente decisivo. ¿A qué me refiero con esto? Si yo mañana soy maestro de escuela, profesor de UTU, y estamos hablando de las familias por ejemplo, imaginemos que estamos en Primaria. Y dibujamos un modelo de familia que tiene que ver con mamá, papá, un nene o una nena, un perro, una casita, lo que nos enseñaron en la escuela más o menos a todos. Yo con eso de alguna forma estoy invisibilizando otras realidades. Y acá quiero entrar dentro de un tema que es el famoso tema de la violencia simbólica, que desde mi punto de vista y sin minimizar a la violencia física, es todavía más difícil de sacar y las huellas todavía son más profundas porque evidentemente la violencia simbólica se ejerce por canales muchas veces muy sutiles. Es decir, no es algo que uno explícitamente vea, la violencia física deja huellas, deja marcas. La violencia simbólica muchas veces no deja marcas.

En el centro de estudios, el año pasado, justamente se dio la ocasión de que trabajáramos con varias parejas de mujeres que tenían hijos. Ellas nos comentaban de alguna manera la dificultad que tenían estos hijos, al ser hijos de dos madres, al ingresar en el sistema educativo formal y cómo el sistema educativo formal evidentemente no los expulsaba desde lo explícito, pues está mal. Por lo tanto desde lo políticamente correcto el sistema edu-

cativo les hablaba de que por supuesto que iban a ser incorporados, de que para ellos estaba fantástico el tema de la diversidad, y que todos somos iguales, etcétera. Sin embargo en esas tres parejas, que tratamos el año pasado, una de ellas que tenía un niño muy pequeño, este empezó a presentar diversos síntomas. Cuatro años en un preescolar y empezó a presentar un cuadro de enuresis y se orinaba en la cama. Entonces la maestra dijo que, a partir de esto, este niño probablemente le esté pasando algo. Un día estuvieron dibujando lo que es la familia, y la maestra dijo, bueno, niños, vamos a dibujar a papá y a mamá. Este nene evidentemente dibujó a sus dos mamás, a lo cual la maestra le dijo, no fulanito, yo te pedí que dibujaras a tu mamá y a tu papá. Fulanito que era tan pequeño con 4 años, le dijo pero yo tengo dos mamás. La maestra dijo tú tenés que tener un papá también. El nene siguió insistiendo que no, que tenía dos mamás. Consecuencia, la maestra, que tenía un discurso tan políticamente correcto, de alguna manera se ve que le tocó algo en ese momento a nivel afectivo, algo le movilizó la postura de este niño pequeño, fue a hablar con la directora y la directora también dijo, ah, no, yo tampoco, esto no tiene nada que ver conmigo. Llamaron a la psicóloga de la escuela, porque ahora tenemos psicólogos en todos lados. La psicóloga de la escuela le hace una especie de pequeñas pruebas a este niño, unos tests, y le dice, bueno, ¿qué pasa con tu papá? Y el nene sigue insistiendo, no, yo tengo dos mamás. La psicóloga eleva un informe del que después tuvimos la ocasión de ver una copia, un informe muy “científico”. Se hablaba de que este nene, en este caso, tenía problemas con las identificaciones maternas y paternas, que probablemente tuviera problemas con las identificaciones masculinas a largo plazo, en tanto estaba creciendo en una familia que estaba formada por dos mujeres, etcétera. A partir de acá la directora ¿qué hizo con esto? La Di-

rectora llamó a las dos madres y les dijo, miren, pensando en el mejor bienestar de fulanito, creemos que es necesario que lo trasladen a otra escuela, ya que nosotros no estamos capacitados para esto.

A raíz de eso las dos madres consultaron con nosotros en el Centro de Estudios de Género, fue una de las primeras parejas de mujeres que tuvimos, parejas de madres en este caso. Porque evidentemente dijeron, ¿qué hacemos con esto? Porque el discurso es de un nivel de violencia impresionante, si bien está revestido de un discurso políticamente correcto, de “yo lo hago para ayudarte”, por eso es más difícil desmontar este tipo de discurso. Y nosotros mismo pensábamos en el Centro después cuando hicimos la evaluación de la primera entrevista, decíamos, bueno, ¿qué hacemos con esta situación? Porque, por dónde se empieza a trabajar este tema. Es decir, tenemos como varios puntos y varios enfoques y modalidades de abordaje para este tema. Nosotros dijimos, ¿en quién nos centramos?, ¿nos centramos en las madres? Porque desde los discursos más psicoanalíticos o psicológicos tradicionales que hoy todavía son hegemónicos en Facultad de Psicología dijimos, ¿qué pasa con estas madres que de alguna manera no pueden empoderarse?, ¿qué pasará a su vez con sus identificaciones, con su lugar como mujeres en el mundo, etcétera? Pero siendo un poco más complejo, y partiendo de otras lógicas, haciendo abordajes más complejos, más a nivel de sistemas, o de subsistemas, decimos, bueno, estas madres no están inmersas en cualquier lugar, no están en Copenhague, están inmersas en un barrio, en una realidad, en una cultura, en un país en donde obviamente no tienen legislación atrás que las respalde. Alguien me podrá decir, bueno, la legislación no es todo. Por supuesto que no lo es todo, pero la legislación también produce subjetividad. Es decir, construye realidades. ¿A qué me refiero con esto? Que existe

una legislación, por ejemplo, que dice que dos madres por ejemplo pueden adoptar un niño, constituir nuevas familias. Yo, mujer lesbiana por ejemplo, en el caso de ellas, si fuera a este preescolar, yo podría decir, oiga, acá hay una ley que me ampara y me protege, usted no puede hacerme esto. Pero esa legislación no existe, eso por un lado. Entonces dijimos, dónde nos posicionamos, ¿Hablamos con la directora?, ¿hablamos con la psicóloga?, ¿hablamos con la maestra? Es decir, hay varios niveles. Y esto también surgió el otro día, en los talleres que tuve oportunidad de estar como tallerista. Es decir, ¿cuál es el rol de la maestra o del docente en todo esto? Porque muchas veces la docente o el docente dice, no, esto escapa a mi marco legal, yo voy a hablar con la directora, resuelve la Directora, yo en realidad estoy en una institución muy jerárquica, etcétera, no tengo nada que hacer con esto.

Sin embargo este no saber qué hacer ya es un hacer. Es decir, en la medida que yo le digo a alguien, yo no te reconozco como subjetividad válida, no podés estar acá, o no puedo solucionar tu problema, de alguna manera estoy justamente en este sentido haciendo más de lo mismo, esto es reproduciendo esta lógica heterocentrada de la que hablábamos antes. Y esto es todo un entrampado. Porque cuando estábamos en el penúltimo taller, los materiales sobre el cerebro del varón, el cerebro de la mujer, los discursos científicos, que son muy complicados muchas veces de deconstruir qué hay detrás de un discurso científico. Como dice Sábato en una obra que se llama *Hombres y engranajes*, no hay ciencia, ni ningún discurso científico escéptico. Es decir, todo discurso científico está revestido de alguna ideología previa que lo preexiste, valga la redundancia. Es decir, si yo intento demostrar a través de una encuesta, por ejemplo, que las personas gordas por ejemplo tienen menor nivel intelectual, probablemente lo logre,

¿se entiende? ¿Por qué lo logro?, porque en definitiva, y esto tiene que ver con los procesos de investigación, con las pautas de investigación, he estado en varios equipos de investigación y esto sale a la luz, tiene que ver hasta con la manera en que se elabora una pauta de investigación. En el momento que yo hago una pregunta y no otra, ya estoy, de alguna manera, dejando traslucir determinada ideología. En sexualidad por ejemplo, supongamos que yo hago una pregunta básica, no es lo mismo que en un ítem de investigación ponga que estoy tratando de investigar por ejemplo en relación al autoerotismo, cuantas veces, o si se masturba la gente, qué porcentaje por ejemplo. No es lo mismo que yo le pregunte a alguien, ¿usted se masturba? A que yo pregunte, ¿cuántas veces se masturba usted por semana? Es decir, yo estoy buscando lo mismo pero lo busco de diferentes maneras, por lo tanto el resultado va a ser diferente en función de lo que estoy buscando y la elaboración que hice de las pautas.

Quería leer una frasecita muy corta que hace referencia también a un libro de Diana Maffia, que dice así, en relación a las diversidades, esta frase la cita Mauro Cabral: Los registros de la historia social de la medicina, y yo agregaría de la psicología, son usualmente realizados por quienes la practican, por trabajadores sociales o por investigadores, sus víctimas o quienes reciben tratamiento dejan pocas crónicas, los enfermos, como los pobres, los marginados, dejan pocos archivos tras de sí. Y aparte es una frase muy fuerte pero responde a la realidad. Nosotros hemos sido construidos y construidas desde estos discursos hegemónicos que no vienen de cualquier lugar, vienen de aquellos que sustentan el poder. Y que todavía hoy, muchas veces, como apareció en los talleres lo que hablábamos el otro día, nos impone, Si lo dijo el psicólogo tal, o el psiquiatra cual, o el investigador tal, será verdad.

Quisiera terminar con un capítulo que es en referencia a las propuestas. Nosotros como docentes, educadores y educadoras en general, ¿qué podemos hacer frente a todo esto?, ¿vamos a cambiar el sistema? En lo inmediato no. ¿Podemos cambiar el sistema jerárquico en el cual estamos inmersos? En lo inmediato tampoco. Entonces quizá el trabajo pasa, al menos desde lo que nosotros pensamos en el Centro de estudios, pasa básicamente por trabajar lo actitudinal, y este es un punto muy importante. Es decir, que más allá de que indiscutiblemente tiene que haber una base teórica, tiene que haber un conocimiento, tiene que haber formación teórica, pasa por lo actitudinal. Es decir, cómo me paro yo frente al tema de la sexualidad, cómo habilito o no habilito nuevos escenarios para que diferentes discursos y diferentes subjetividades se desplieguen en ese salón o en esa aula de clase. Cómo me posiciono cuando hablo de sexualidad por ejemplo, cómo pongo mi cuerpo, cómo pongo mi cara, si me pongo rígida o no. Este es un tema muy importante en la medida en que la sexualidad, y en mi modesta opinión, evidentemente no todos estamos capacitados justamente para abordar la temática de la sexualidad. ¿Por qué?, porque la sexualidad no sólo es interdisciplinaria, sino que aparte nos interpela a nuestra propia sexualidad. En la medida que nosotros no tengamos elaborada nuestra propia sexualidad, nuestros propios mitos, tabúes, prejuicios, podemos repetir como loros un discurso políticamente correcto acerca de la diversidad y la tolerancia, el respeto, y que los géneros son iguales y que mujeres somos iguales a los varones. Pero va a haber un proceso en el cual si eso nosotros no lo tenemos procesado a nivel de nuestra vida, de nuestra historia, de nuestra propia sexualidad, eso se traduce en que el mensaje que llega al otro o a la otra va a ser un mensaje contradictorio, es un mensaje ambiguo. Por un lado yo estoy diciendo que sí, que tenemos que ser más amplios en

nuestra sexualidad, pero lo estoy diciendo desde un manejo corporal rígido, o desde una posición o actitud como de duda.

Y otro tema es el tema de las redes. Creo que es muy importante, esto también surgió mucho, por lo menos en los talleres en los cuales yo estuve. Es decir, la importancia de que muchas y muchos compañeras, docentes, que estaban en estos talleres, hablaban de la necesidad de que haya redes y grupos de apoyo, más allá de lo institucional. Hay veces que la propia institución, no importa si es Primaria, Secundaria, UTU, no interesa Universidad –no interesa– no puede dar respuesta a todas las realidades que se le aparecen al docente en el aula. Y creo que este es un tema muy importante, contar con equipos indudablemente interdisciplinarios y también contar con redes. Redes de apoyo en donde si yo por ejemplo soy docente no importa de dónde, y mañana me viene por ejemplo una pareja de madres, o se me aparece una nena, un nene que me dice yo tengo dos papás, o dos mamás, que esto no sea la dimensión desconocida. Estamos hablando de que hay mucha gente que vive en modelos de familia que no son el hegemónico, que viven con el padre o sólo con la madre, con los abuelos, o con los hermanos, o con dos padres o con dos madres, todas las variantes afectivas y familiares que queramos. Que nos podamos posicionar desde algún lugar y decir, bueno, yo no voy a reproducir lo que reprodujo esta maestra de preescolar que yo les comentaba, o esta psicóloga, o esta directora. Porque mi lugar no es este en definitiva, mi lugar es de alguna manera habilitar el surgimiento de nuevos discursos, y sobre todo descentrarme, sacarme de la cabeza esta lógica hegemónica de que hay un modelo que es el único posible. Cuando esta lógica, estos discursos llevan no más de un par de siglos, como dice Foucault, pongámosle, sí, desde 1700, y entender que definitivamente la diversidad como

tal implica múltiples manifestaciones erótico afectivas, múltiples formas de relacionarse, de unirse, múltiples formas de demostrar el afecto. Y quisiera terminar con una frase que dije también antes, de una película de Pedro Almodóvar que es *Todo sobre mi madre* en relación al tema de la diversidad. El personaje trans de la película que se llama Agrado, en la parte final de la película dice: Porque uno es más auténtico cuanto más se parece a lo que ha soñado para sí mismo. Y creo que un poco esto es lo que nosotros tenemos que hacer como docentes, ayudar o facilitar que todos esos discursos y todas esas personas se encuentren a sí mismas y a sí mismos.

Ed. JUAN P. MACHADO: Por suerte parte de las ideas que uno elabora a través del tiempo y de tanto interactuar, cuando nos ponemos a trabajar casi ni hablamos y componemos algunas bases de trabajo. Entonces mucho de lo que dijeron los compañeros referido a cuáles son las bases de las ideologías que construyeron estos países latinoamericanos, son también muchos de los conceptos en los que estamos trabajando permanentemente desde la perspectiva del concepto de lo afrodescendiente. Nosotros nos posicionamos como los otros. Existe un concepto centralizado de una sociedad, nosotros somos los otros. La sociedad construyó estas sociedades latinoamericanas construyó sus propios yo, su propia personalidad, su propia estructura, su propio centro y nosotros somos los otros.

Indefectiblemente las comunidades afro y las comunidades indígenas se presentan en el discurso público antihegemónico, no formamos parte de la hegemonía. Somos resultado de esa construcción hegemónica. Por lo tanto cualquier cosa que digamos, indefectiblemente va a componerse en una postura antihegemónica. Para que podamos entender la construcción de la presencia de

los afrodescendientes en América, tenemos que partir de algunos conceptos que son básicos. Un concepto básico es el racismo, una ideología básica es el racismo. ¿Por qué?, porque si no entendemos y no partimos del concepto de racismo, difícilmente vamos a entender el resto de la estructura sobre la cual se compuso la presencia de los afrodescendientes o de los africanos esclavizados acá en las Américas. Y a partir de esa presencia se construye todo un formato de relaciones de poderes donde somos los otros, los que están allí permanentemente en la sombra.

Algunas corrientes de pensamiento, como el positivismo, muy arraigadas en nuestra sociedad, en nuestros pensadores –algunos muy destacados y realmente emblematisados en la construcción de la democracia, particularmente en el principio de siglo– indefectiblemente fueron también quienes pusieron la plataforma para solidificar algunos elementos compuestos por el racismo. El racismo no es discriminación, el racismo es una ideología. Y este es un concepto que nosotros tenemos que entenderlo con total claridad. ¿Por qué? Porque las ideologías, particularmente el racismo, no desaparecen. No desaparece cuando desaparece el factor, porque ha ido construyéndose con un otro sobre el cual nosotros no queremos igualarnos. La idea de la construcción de las razas, un elemento que no existe desde el punto de vista biológico y tampoco genético, pero sí desde el punto de vista social. La idea de la construcción de las razas es un elemento que fue esencialmente una idea soportada en la construcción del poder. Entonces cuando estamos hablando de racismo estamos hablando de poder.

Introducir en el espacio educativo que el racismo es una ideología resulta fundamental. Porque eso nos llevará a nosotros como educadores, ir a las raíces de esta construcción para entender cómo se transforma día

a día, cómo tiene modificaciones, cómo se presenta de diferentes formas y hoy por hoy uno no necesita pegarle a una persona para decir que es racista, no necesita aislarlo como el caso de Sudáfrica. No necesita poner aquellos perros ni todas aquellas cosas que usaron en Estados Unidos. Quizás a veces los medios de comunicación y la presencia de estas acciones tan agresivas nos colocan en la posición de catalogar que nuestra sociedad no es racista, o que no existe racismo, que no fue construida en base a una ideología racista. La ideología que construyó al otro y lo depositó allá. Sin embargo el racismo tiene esa capacidad de transformarse y adaptarse a las sociedades, pero siempre está presente.

La presencia de los afrodescendientes en todas América es una consecuencia del racismo. La trata esclavista, si bien fue esencialmente sobre la comunidad africana, incluyó también hindúes, chinos y japoneses. La historia de la esclavitud de los japoneses en Perú es altamente significativa, incluso porque ellos tienen toda una construcción de cómo el mismo racismo va construyendo dentro de las sociedades una cuestión que se llama con frecuencia el endorracismo. Entre los mismos discriminados se genera un “quedate allá”.

Hay ciertos elementos en los que permanentemente insistimos, este concepto de la racialización de las poblaciones. No existe racismo, pero sí existe el tufo social que permanentemente coloca al individuo con características físicas diferentes, dotando a esas características físicas diferentes de elementos intelectuales y de elementos morales heredados por su cuestión genética.

Es importante que coloquemos al eje del elemento racismo como un elemento a tener en cuenta en el momento que nosotros debemos observar la situación de las poblaciones afrodescendientes para interseccionar dentro de nuestro espacio docente.

Durante casi 400 años, millones de afrodescendientes, en el caso de Uruguay miles de afrodescendientes, trabajaron de forma gratuita para formar el fundamento económico de estos países. La trata esclavista generó el fundamento económico de los países europeos, particularmente los que hicieron la primera y la segunda revolución industrial se sustentaron en la trata esclavista y en el trabajo de los esclavos. La trata esclavista, el trabajo gratuito, la desafrikanización de los africanos acá, el desconocimiento, la ruptura de la identidad, la ruptura de la pertenencia, la exclusión del individuo, de aquellos elementos simbólicos como son las estructuras políticas constituyen una incidencia tan grave dentro de la personalidad de los afrodescendientes, tan determinante, que colocamos como otro factor fundamental en esta cuestión de considerar la presencia de los afrodescendientes en América, las reparaciones. Por suerte ahora la sociedad nuestra ha tenido un reflotar del concepto de las reparaciones porque a los compañeros que estuvieron en situación de prisión durante la dictadura, se les está otorgando una reparación.

Esto para nosotros es muy importante. ¿Por qué? Porque si hay algo que es absolutamente reactivo para cualquier situación y cualquier tratamiento de cualquier espacio político nacional, internacional, organismos, lo que sea, es el tema reparaciones. Una sociedad uruguaya para entender que debe reparar a alguien tiene que entender primero que ofendió a ese alguien. Y, lamentablemente, aquí, en Uruguay, todavía no entendemos cuánto se ha ofendido, cuánto incide el problema de la esclavitud en las poblaciones afro descendientes. Entonces el concepto de reparación para los afrodescendientes es algo que está ahí. Pero para quienes somos contra hegemónicos, tenemos una pata bien sustentada en entender que estas construcciones de nuestra sociedad fueron hechas con un poder muy

importante en la exclusión, en el racismo y nosotros colocamos la otra pata, que es la necesidad de las reparaciones.

Estos dos polos son fundamentales para construir cualquier participación en cualquier espacio que queramos tener, y de ahí sale todo lo demás. De ahí aparece la discriminación. De ahí, de las reparaciones aparecen las acciones afirmativas, o las acciones positivas. Nosotros vamos construyendo el concepto, la idea, el discurso, para poder confrontarnos a este sistema hegemónico que nos ha colocado en un determinado lugar y de ahí no salimos.

Los discursos oficiales son construidos de acuerdo a la conveniencia y al momento que viven los países y los gobiernos. Luchamos permanentemente para visibilizar la situación de los afrodescendientes, no sólo acá, sino en América Latina también. ¿Por qué? Porque con frecuencia, incluso connotados presidentes nuestros, los últimos de la dictadura para acá, han salido fuera del país a decir que en Uruguay, por ejemplo, no existen afrodescendientes y que los indígenas habían desaparecido. Los indígenas. Ahora, tengo el último informe del Instituto Nacional de Estadística que se llama *Perfil demográfico, socioeconómico de la población uruguaya según su ascendencia racial*. Este será presentado próximamente en Montevideo y está hecho en base a la encuesta continua de hogares, que ahora se llama encuesta continua de hogares ampliada. Está trabajado entre el Instituto Nacional de Estadística, el UNFPA, el Fondo de las Naciones Unidas para las Poblaciones. Esto es un dato oficial que dice que en Uruguay por autorreconocimiento existe un 9,2% de afrodescendientes, alrededor de 300 mil individuos, y un 4%, alrededor de 90 mil individuos, que se consideran descendientes de indígenas.

Definitivamente tenemos un problema. En nuestros textos estos individuos están

ausentes. ¿Cómo hacemos para recomponer? ¿Cómo hacemos para integrar a los individuos de Artigas, de Salto, Río Negro, con una fenotipia indígena clara, que están escondidos ellos mismos dentro de ellos mismos porque es imposible presentarse en la sociedad? El individuo no se presenta, no aparece dentro del esquema de la gran reproducción de las ideas que es el sistema educativo, su figura no aparece allí y cuando aparece está estereotipada. Acá tenemos una cuestión que a ustedes y a nosotros en algún momento nos tocará lidiar con esto, cómo resolver un tema que históricamente ha estado oculto. Los otros en la sombra, como decía el compañero. Es una realidad, no son inventos, son datos estadísticos y datos que en algún momento, ya sea el presidente de la República o sus ministros van a tener que tomar como referencia.

Cuando hablamos de trabajar directamente sobre el sistema educativo, tenemos una pretensión muy fuerte de incorporar al sistema educativo y, particularmente al sistema de formación de docentes, aquellos elementos que consideramos como aportes de las colectividades afro dentro de la construcción de las naciones latinoamericanas, y que no refieren exclusivamente a la participación en el Ejército, que es una cosa bastante común, sino otros componentes. Por ejemplo el componente del tiempo. Hay un estudio hecho por el maestro Héctor Florit que le pedimos en el año 1994. Ese año hicimos un seminario sobre discriminación en el Uruguay en el Edificio Libertad. En esa época era presidente el Dr. Luis Alberto Lacalle. Florit hizo, porque él era maestro itinerante, un test en 20 escuelas, Montevideo e interior, donde encontró que el niño afrodescendiente es el más violento dentro del sistema de estructura de la clase, es el que pretende irse siempre al fondo para desordenar, etcétera y es el individuo que mantiene una atención muy corta en el espacio educativo.

Ahora, la pregunta es, si esta cuestión que las culturas afroamericanas insisten en tener, como es el uso del tiempo en forma mucho más circular, no involucra a este niño en su hacer dentro del sistema del aula. Reivindicamos que las culturas nuestras son, básicamente en el sentido de circularidad, del uso del tiempo mucho más armónico, no tan frontal, no tan “necesito llegar en determinado tiempo y en determinada forma, sino estoy perdiendo”. Y es interesante que los niños negros dentro de ese espacio se vuelven rápidamente violentos. Ahí hay también un proceso de construcción que estamos tratando de poner arriba de la mesa como elemento de duda, por lo menos. Creemos que aportamos una forma de administrar el tiempo diferente.

La singularidad dentro de las culturas africanas es hartó vista. Ustedes ven por ejemplo, si les gusta la música, verán que las músicas básicamente africanas siempre son un cuadríto, el candombe es un cuadríto, se repite permanentemente. Si ven las danzas africanas, también. Si ven el proceso religioso africano, también. Este proceso de la circularidad nos da el concepto del elemento holístico donde todo tiene que ver y todo vuelve al principio y no es que no tenga fin, sino es un continuo. Ese proceso del continuo, de sentir que uno va en un proceso de construcción mucho más laxo, mucho más armónico, incluye un elemento que es la familia, la relación con la familia.

Entonces dentro de la sugerencia que nosotros hacemos, o hemos hecho dentro del debate educativo, está un fuerte acento en la construcción de ese nexo entre lo que es el sistema educativo, el educador, el niño y la familia, entendiendo que el currículum debe ser parte de esa construcción del día a día. No podemos agarrar al niño y meterlo cuatro horas acá, tratar de construirle un no sé qué y el individuo 20 horas allá en su

familia haciendo otro no sé qué. Entonces creo que sería un gran avance hacia esa construcción de un espacio de respeto a lo diverso, justamente esa aproximación a la familia. Este individuo, acá aislado es un dato, pero estamos frente a otro problema, el hecho de que somos un país al menos multiétnico. Somos multiétnicos y aparte somos pluriculturales. ¿Por qué?, porque existen culturas que están invisibilizadas, pero que están vivenciadas en esas familias. En esas familias, yo hablo con autoridad de lo afrodescendiente, pero deberíamos pensar también en la cuestión de lo indígena.

Otro concepto que queremos dejar sobre la mesa es el formato de cómo aproximarnos a la diversidad dentro de los espacios, incluso de la educación. Es muy frecuente, y particularmente dentro del espacio político, que quieren colocar a todas las personas que se entiende como los otros, los diversos vamos a decir así, dentro de un paquete solo. Tuve una entrevista con una persona de Consejo de Secundaria hace un año. Estábamos con toda esa historia de la asamblea para discutir la ley de educación. Fuimos a hablar con ella porque estábamos construyendo algunas relaciones en el norte del país con las universidades de Rio Grande do Sul, donde tratamos de ingresar el tema del estudio de la aproximación del docente con el estudio directo de las culturas africanas, particularmente en la zona de frontera, entre Brasil y Uruguay. Teníamos pretensión de ingresar algunas cosas dentro de lo que era el bagaje del currículum. La señora nos dijo que si fuéramos a observar todo lo que la gente nos trae, sería inabarcable, porque tuve una entrevista hace dos días con los armenios y es una complejidad. Si vamos a ingresar todo lo que nos traen tenemos que hacer cuatro currículas. Le dije, bueno, tendremos que hacer cuatro currículum.

O sea, si vamos a lograr que nuestra sociedad sea lo que es, probablemente este

formato que tenemos que producir, va a tener que recomponerse. Creemos que es conveniente pensar en una educación que piense que acá existe una multiculturalidad. Y que se construyan estos individuos con su cultura, con su forma, y entonces empezamos a reflexionar cómo podemos interseccionar estas culturas, la interculturalidad. Probablemente en ese cuadro encontraremos un Uruguay más natural. Hay una propaganda que se llama “Uruguay natural”. Bueno, acá tenemos un Uruguay más natural. Pero, entonces parto de un elemento básico, es necesario reconocer que los otros son parte del todo. Nosotros deberíamos dejar de ser los otros, todavía lo somos.

Y por último, tenemos que hacer un reconocimiento a lo que es la administración actual, o lo que nosotros llamamos el gobierno actual, los administradores del Estado de hoy, en cuanto a cómo han facilitado determinadas puertas para que podamos tener acceso a interactuar en diálogos que en otros momentos fue terriblemente difícil lograr. Eso ha sido un gesto que nosotros consideramos muy significativo, pero absolutamente escueto. Creemos que las transformaciones sólo son posibles si hay un compromiso profundo y real de los gobernantes, de los técnicos, de las víctimas, en este caso, y de la población en general para que esas transformaciones se solidifiquen y tengan una situación de permanencia. Si no logramos eso en corto plazo, no nos preocupemos. Una cultura que llevó tanto tiempo como es excluir a la mayoría de la población. Construir este país llevó 300 años, no se reconstruirá toda una sociedad en un período corto.

Nuestro sistema educativo tiene una intención larga, va a llevar tiempo, pero es necesario que nosotros, a quienes nos ha tocado interactuar ahora pongamos esa semilla sobre la mesa. Y es un poco eso, dejarles la duda, o dejarles algunos temas

arriba de la mesa y procurar que ustedes mismos busquen en nuestras organizaciones o en nuestras personas, o en nuestros textos, algunas razones que puedan profundizar lo que hemos estado tratando de explicar.

ANA MARÍA MARTÍNEZ: Soy de una generación que hace 16 años que está activa en el tema de los derechos humanos. Me llamo Ana Martínez y soy una integrante de la Brújula Queer, y así como estoy yo en el grupo hay otra gente y tratamos de hacer esto en forma más colectiva. Después se puede aclarar un poco más qué es ser queer (*Queer en inglés, significa raro, distinto, diferente*). Pero de todas formas lo que en lo escribimos en el grupo da alguna explicación al respecto.

A través de una publicación feminista de Nicaragua, que Elvira Lutz hizo llegar a mis manos, conocí la frase de Michelle Foucault, desde la que define la sexualidad como la verdad de nuestro ser, la verdad de cada ser. Asocié inmediatamente ese significado con una respuesta obtenida en una encuesta realizada por Homosexuales Unidos en Plaza Libertad en tiempos de la segunda marcha del orgullo por 1994. Quedó grabada en nuestro *cassette* y en nuestros corazones la frase de un chico que nos dijo: ¿Si te roban la sexualidad, te roban todo, sin sexualidad qué somos las personas? Haciendo un taller en el IPA, una chica comentó la sexualidad es como cuando estás haciendo polenta, parece que está todo bien y sin embargo de repente empieza a saltar para todos lados. Me hizo mucha gracia este comentario donde se mezclaba la experiencia culinaria con la sexualidad.

Luis Pérez Aguirre en su libro sobre los derechos humanos, define a estos como relaciones reales entre las personas, y por tanto reclama un ámbito cotidiano de respeto y no como nos han querido hacer

crear que hay que recordar su existencia solamente si se trata de crímenes de lesa humanidad o a partir de algún motín en alguna cárcel. Aunque los crímenes de lesa humanidad, los motines en una cárcel, y todo cuanto sucede por dentro de una sociedad es causal y no casual. Alguien por allí dijo, creo acertadamente, que el grado de civilización de un sistema político se puede determinar visitando sus prisiones. Pienso que el hecho de poder comunicarse en directo con las personas que están allí sin libertad, como lo están haciendo las y los integrantes del área de estudios sobre las prisiones en Buenos Aires es un hecho que debe resaltarse. Y que nosotras y nosotros hoy podemos hacer un paralelismo para lograr entender qué significa sentir que se es lesbiana, *gay*, o trans para poner solo tres ejemplos, en un mundo creado por y para heterosexuales. Dentro del concepto de familia establecido por las religiones en general, estamos diciendo que quien ha estado preso es el placer. El placer de todas y todos. Preso en una estructura de poder en donde ciertos valores han primado, porque ello establece un patrón de comportamientos, conductas y roles sexuales y luego sociales. Dentro de estas religiones en general lo que no tiene una explicación racional se transforma en dogma. Es decir, en algo que no se puede cuestionar.

La libertad humana, es decir el deseo y la decisión hacen que no todas las personas tengamos determinada fe. Uruguay tiene un estado laico y de allí que se está buscando que algunas “prisiones”, entre comillas y sin entrecomillado algunas prisiones abran sus puertas. Por una cuestión de desigualdad de género las mujeres –y toda aquella persona que elija el género femenino para su vida y su expresión y su comunicación con otras personas– buscan liberarse de determinados lugares fijos, con argumentaciones políticas que poco tienen que ver con lo absoluto, y sí mucho que ver con la

diversidad, con la multiplicidad de voces y de pareceres.

Adentrándonos en el tema de esta Mesa podemos poner un ejemplo básico. Una sola persona heterosexual bi, u homosexual o transexual, es decir alguien abierto a relacionarse con otras y otros, con identidades de género en construcción. Una sola persona viviendo en un determinado territorio y sin comunicación directa con otra u otras no necesita de la existencia de los derechos humanos. Los derechos humanos, insisto, son, como dice Luis Pérez Aguirre, relaciones reales entre las personas. En abril de 2004 se trató en la ONU la propuesta hecha por Brasil acerca del reconocimiento de la diversidad sexual como un derecho humano, pero frente a presiones de la comisión cristiana de Estados Unidos, que es una especie de Opus Dei acá, y también de presiones ejercidas por los países musulmanes en donde la homosexualidad aún es delito, Brasil finalmente retiró la moción. En esa misma sesión realizada en Ginebra se extendieron los plazos y se está esperando que por la dinámica interna de Naciones Unidas algún país habilitado para tal fin lo haga. En Latinoamérica lo puede hacer Chile y también hay países asiáticos con esta posibilidad. De hecho ya están prontos los protocolos de reconocimiento de identidades sexuales y de identidades de género, es decir en pos del libre ejercicio de la sexualidad.

Pero más allá de esta dinámica internacional lo importante y fundamental es que la gente reciba el mensaje y comprenda que la sexualidad es la verdad de nuestro ser, la verdad de cada ser. Que ustedes las y los docentes serán encargadas y encargados de transmitir conocimientos a las niñas y niños, a las y los adolescentes, estén convencidos de este concepto. En algún momento, ya más tarde que temprano, pero obviamente en breve, la ONU lo recono-

cerá. No obstante en sí es solo un detalle, soy una convencida de que la gente sabe discernir con inteligencia. Ustedes, como docentes, están capacitadas y capacitados para decirle a las niñas y a los niños de Uruguay, y a las y los adolescentes de este país que una persona no puede ir en contra de su verdad. Y que incluso no tiene por qué hacerlo. La diversidad sexual humana ha existido desde siempre, y así como ser heterosexual es un derecho, también no ser heterosexual lo es. Es simple y creo que el movimiento queer, la teoría queer incluso dentro de su propia diversidad, tipo los análisis profundos de Michel Foucault acerca de por qué es lo diferente, lo que se discrimina, nos lleva a prestarle atención a una teórica que expuso por ejemplo que las lesbianas no son mujeres, qué frase. Pero es importante que ustedes la entiendan. Las mujeres no somos solo un cuerpo, una mente o un espíritu, o un género, o un lo que quieran. Pero el género, que es el deber ser de las mujeres, como el deber ser de los varones también, pero el deber ser de la mujer es el que está preso en esta sociedad de hoy. El género del varón en ciertos aspectos también lo está. Al día de hoy es positivo que podamos preguntarnos por ejemplo qué es ser mujer o qué es ser hombre.

Y quiero leerles de un libro de Luis Pérez Aguirre algo sobre esto y que dice así: “Pienso que es sincero reconocer que no sabemos en función del aporte de las ciencias, qué es ser varón o mujer, y esta ignorancia no tiene nada que ver con la pereza mental, ya que se ha recorrido de hecho toda la trayectoria científica. Es más bien el testimonio de que nuestro acceso a lo real, mediante el instrumental científico, no logra descifrar todo lo real, hace un corte en lo real, lo elabora como conocimiento dejando abierto lo real sin sentirlo dentro de un conocimiento. Lo que sabemos termina siempre en algo que ignoramos, capaz de ser interrogado, continuamente abierto. El

varón y la mujer no se agotan en la ciencia que tenemos de ellos, continúan siendo una pregunta. Además masculino no es sinónimo de varón, ya que puede haber masculinidad fuera del varón o sea en la mujer. Y femenino no es lo mismo que mujer, ya que puede haber feminidad en el varón. La identificación masculino-varón y femenino-mujer ha traído consigo numerosas discriminaciones y una comprensión de las relaciones y de la complementariedad varón-mujer en un sentido exterior objetivamente y casi casuística”.

Por acá anda Sartre también, Pérez Aguirre lo cita y dice que fue Sartre quien nos previno que al principio las relaciones entre el hombre y la mujer se toman como algo dado, que el vínculo aparece como natural y la esclavitud no se percibe. Me parece que en los siglos futuros se verá con asombro la manera como las mujeres son tratadas hoy en nuestra sociedad, asemejándose a la forma como vemos ahora el fenómeno de la esclavitud en la sociedad griega.

Vuelve Pérez Aguirre a decir: “Tanto la feminidad como la virilidad están presentes en cada ser humano. Existe un halo femenino en todo ser masculino como una presencia, una virtualidad viril en la mujer. Esto se aprecia en las investigaciones psicológicas de Jung, tal es así que la persona puede decirse plenamente humana como varón o mujer en la medida que haya llegado a armonizar en su interior esos dos componentes”.

Habíamos quedado en que podíamos llegar a preguntarnos qué es ser mujer y qué es ser hombre. Creo que lo aportado por Pérez Aguirre es absolutamente fundamental y de verdad que les sugiero a toda la gente que quiera dedicarse a la educación sexual en base a derechos humanos, que conozca el pensamiento de Luis Pérez Aguirre, que resulta fundamental. No se puede hacer

educación sexual desde los derechos humanos sin haber leído a Pérez Aguirre. El sistema en que vivimos nos da un molde de mujer, un modelo, un paradigma y se nos insiste cotidianamente con que ser mujer es sinónimo de ser mujer femenina y ser hombre es sinónimo de ser hombre masculino. También se nos insiste en que los dos sexos son opuestos, o en el mejor de los casos complementarios. Todo esto está muy bien si viviésemos en una sociedad de verdades absolutas o incuestionables, y si la sexualidad se ejerciera en función de fines únicamente reproductivos. Como las “lesbianas” en general no cumplen con estas condiciones, ya que son trasgresoras del género y del deber ser, es que Mónica aporta desde su consideración la libertad intrínseca de algunas opciones sexuales en detrimento de lo que se espera, sexual y socialmente, de las mujeres y también de los hombres.

Desde lo queer no se hace un *apartheid* con la heterosexualidad, sino que se la considera por dentro de varias opciones que tienen que ver con que el deseo y el erotismo de las personas se conjuguen como parte del verbo sentirse bien con la verdad propia de cada individuo. Ahora bien, avancemos un poco en este análisis y reconozcamos lo funcional al sistema en que vivimos que es la heterosexualidad. Reconozcamos que la familia no es solo la célula de la sociedad como habrán escuchado más de una vez, la familia en sí fue la encargada de imponer el orden jerárquico por dentro de un microcosmos. Para que ese microcosmos sea parte de un tejido social debe pasar de micro a macro, es decir desde lo particular y lo privado transformarse en general y público, aunque obviamente esto ha tenido sus limitaciones y se podría decir que ese plan de tradición judeocristiana no salió del todo bien. Y esto ha sido así porque sabemos que toda imposición conlleva un no a la libertad, a la curiosidad, a la diferencia, a la creatividad, a la pluralidad, a

la confrontación de ideas, a la diversidad y a los derechos humanos. Porque el no también ha sido más que nada a la verdad de cada ser.

Hace no mucho tiempo leí un reportaje a un pedagogo italiano que estuvo de visita en Uruguay, que dijo algo que nos llamó mucho la atención. Se preguntó qué es una niña, qué es un niño. Y yo quiero trasladarles esta pregunta. Creo que ustedes deben hacérsela. A su vez quiero decirles qué se nos ocurrió acerca de qué es una niña y qué es un niño con respecto a la educación y a la educación sexual. Una niña y un niño son dos grandes esponjas que absorberán la calidad del "líquido" que se les ponga cerca, absorberán como todas y todos, las y los aquí presentes, absorbimos cuando niñas y niños. Todas y todos somos el producto de nuestras familias, de las personas de nuestro entorno, de nuestras maestras y profesoras, de nuestros maestros y profesores, de un barrio, una ciudad, un departamento, una idiosincrasia nacional, continental y hasta mundial. De lo que hayamos extraído de ese contexto es como luego nos respetaremos o no. Tendremos en cuenta nuestra verdad o no. Valoraremos nuestro sentir o no. Seremos iguales a una supuesta mayoría o no. Y quizá, lo más importante, nos animaremos o no, a decidir sobre lo qué es mejor para nuestras vidas.

Avancemos otro poco y ya que las niñas y los niños han entrado en esta escena que estamos construyendo, preguntémosnos ahora, qué es la dignidad. ¿Qué es la dignidad en relación a la diversidad sexual? Y una más, ¿puede una persona tener dignidad, ser educada en derechos humanos, si no se le respeta su verdad?

Para finalizar, decirles que sobre sexualidad siempre es muy poco lo que nos parece que sabemos. Lo importante es mantenerse abiertas y abiertos a vivir las experiencias. Citaba al comienzo ese saber popular

que también hace a nuestras verdades, porque creo que es importante el sentir y no depender únicamente de lo intelectual. El sentir es fundamental en todo lo que tiene que ver con diversidad sexual y en todo lo que tiene que ver con sexualidad. El papel de ustedes como educadoras y educadores es rescatable desde lo previo, pero creo también que deberán considerar muy mucho que la libertad no es una palabra sin sentido, sino el ámbito desde donde desarrollar la verdad de nuestro ser, la verdad de cada ser como un verdadero derecho humano.

Sra. GLORIA ALVES: Soy Gloria Alves, represento a ATRA, Asociación de personas trans de Uruguay, integro la red Ros, red de organizaciones trabajando en Sida, la Comisión Honoraria de Trabajo Sexual, Ley N° 17.515, y soy representante en Uruguay de la Red Latinoamericana y del Caribe de personas trans, desde octubre de 2006.

Me toca compartir nuestras vivencias, las de las personas trans, travestis, transgénero, transexuales. Esas personas que muchas y muchos de ustedes, las y los maestros ven en sus escuelas de una manera diferente y en muchos casos han llegado a expulsar de sus colegios a niñas, niños por ser un tanto diferentes a otros, cuando solo son niñas y niños. Porque antes de llegar a una expulsión, o al acoso para que el niño deje de concurrir al colegio, no tomamos las mejores medidas. Y pongo ejemplos, conversar con sus padres y tener diálogos de entendimiento, o tan solo comprender a aquella niña o niño que hemos detectado a simple vista y lo vivimos a diario. Pues nuestros maestros son nuestros segundos padres y quienes deben tratar de encaminar nuestras vidas. Al principio, adquisición de conocimientos; pero sí en cambio sufrimos la discriminación de nuestros padres, hermanos y también de nuestros maestros y compañeros de

banco, allí quedamos muchos sin saber leer y escribir. Quien lo logra y llega a la Secundaria es más castigado aún, pues nuevamente en su adolescencia debe dejar sus estudios y luego ya no se llega a tener una buena formación y tampoco la opción de lograr emplearse ni oportunidades de completar estudios. Ocurre en Montevideo, la capital, pero es mucho peor en las escuelas del interior.

Luego al llegar a una edad muy temprana viene la migración; en nuestros propios departamentos se puede llegar a determinados actos por sobrevivir, y como única opción queda la prostitución, cualquiera sea, callejera u otras. Ser señaladas, discriminadas, miradas como que somos las culpables de lo que pasa en nuestro entorno y se olvidan que también somos ciudadanas, hijas e hijos de esta patria. Y lo peor, que somos personas porque solo hay un modelo de hombre y mujer. Las trans, hombres trans y mujeres trans, ¿alguno se acuerda de nosotros? Creo que hay mucho para cambiar y meditar, también para educar. Porque si solo la educación sexual serán los discursos de estos días, no creo que sea la indicada educación sexual. Dejemos las fobias, la transfobia, lesbofobia, homofobia y veámonos todos como seres humanos, unos diferentes a otros, pero con derechos iguales y no sólo obligaciones sin tenernos en cuenta para otras cosas útiles de la vida –trabajo, vivienda, derechos ciudadanos– y respeto por nuestros derechos. Sé que es muy difícil para ustedes el tener 30 o 40 chiquilines y a veces muchos más en un grupo, pero seamos más objetivos y más cuidadosos al haber ciertas cosas para con otros. Veamos la parte de igualdad de persona y si no la tratamos, respetémosla como tal.

PARTICIPANTE: Una breve reflexión sobre dejar ser y ser uno mismo. Pienso que para aceptar, entender, transitar por la diversidad, primero tenemos que trabajar

mucho por nosotras y nosotros mismos, para llegar a la esencia diversa, pero verdadera a quien todas y todos pertenecemos. Muchas veces realmente pienso que la cultura, lo que se ha denominado cultura para el mundo, y la educación formal muchas veces nos hace ciegos e ignorantes ante lo inmanente, lo perdurable y predominante en cada ser humano. Si realmente nos ponemos en un trabajo propio, llegaremos a entender, a aceptar y a poder trabajar desde un campo de la diversidad, aceptando y abriéndonos a nuestra propia diversidad. Y en definitiva –cuando nos reconozcamos diversas y diversos– podremos realmente ser mucho más felices e íntegros como personas.

PARTICIPANTE: Quería felicitar a los descendientes de africanos por su larga lucha, con referentes en la defensa de los derechos humanos en el deporte, en el arte que enorgullecen al mundo entero y aunque han sido despojados de su rico Continente por el colonialismo, no ha ocurrido así con su cultura que mantienen y afirman siendo en Uruguay representantes de lujo para la misma. Desearía de corazón que se hiciera todo lo posible para que no mueran más personas de vuestra calidad y calidez humana por los graves problemas de salud existentes en África.

PARTICIPANTE: Quería hacerle una pregunta a Juan Pedro Machado sobre el aporte afro e indígena en nuestra población, ya que manejó cifras que a mí, como docente de sociología, leyendo nuestros autores siempre se niega la importancia que tuvo en la conformación de nuestra población los indígenas y los afroamericanos. Si fueras tan amable repite esas cifras de incidencia en el origen de la población. Y para finalizar, no solamente en relación a lo que tiene que ver con el panel, sino a todos los compañeros que estamos acá vinculados a lo que acabamos de compartir, invitar a romper, a quienes no se han animado todavía estruc-

turas mentales por algún gesto, por algún comentario que se ha visto.

PARTICIPANTE: ¿Dónde están los datos de la investigación que hizo Florit?

Psic. BRUNO FERREIRA: Primero que nada quería decir sobre el tema de la política queer y las políticas llamadas identitarias, o hiper identitarias, dentro de las cuales estaría la LGTTTIB y queer. El tema es el siguiente, más o menos por los años ochenta se hablaba de movimientos gays o movimientos lésbicos, por ejemplo, para hacer referencia a todos los posicionamientos subjetivos y las reivindicaciones que había de cada uno de los colectivos, en este caso varones gays y mujeres lesbianas. Después se vio que esto de alguna manera también era más de lo mismo, es decir reproducía otras discriminaciones, en tanto qué pasaba con toda la gente bisexual por ejemplo, con toda la gente transexual, toda la gente trans, todas las personas transgénero. Esto es, transexuales, travesti, o transgéneros, que no estaban incluidas;, entonces luego la sigla pasó a ser LGT, T de travesti en principio y que es inter sexuales y B de personas bisexuales. Luego, más adelante, unas personas dijeron, bueno, bárbaro, pero nosotros no estamos incluidos en la sigla, que eran por ejemplo las personas transexuales, entonces pasó a ser LGTTB, y recientemente, hace un par de años o menos, otras personas, las transgénero dijeron, nosotros no estamos incluidas en la sigla, por lo tanto la sigla pasó a ser LGTTTIB, esa sería más o menos su definición. Y la palabra queer tiene que ver básicamente con posiciones, llamadas posidentitarias que surgieron más o menos por en la década de los noventa donde en primer lugar tenemos movimientos queer, y tenemos dentro de sus máximos expositores o dentro de muchos de sus exponentes que nos vienen a decir que esto de las identidades cerradas, estáticas no son tal, sino que lo que existen son

posicionamientos, o devenirse subjetivos, es decir alguien deviene lesbiana, deviene heterosexual, deviene gay en función de dónde se posiciona su deseo, dentro de lo que serían flujos de intensidad.

ANA M. MARTÍNEZ: Es bastante difícil hablar sobre una teoría queer que tiene miles de autores y autoras y se puede simplemente de pronto hacer un abecé de qué significa. En cuanto al tema del trabajo por la diversidad sexual hay dos líneas de trabajo básicas. Una es la línea LGTTTIB y la otra es la línea queer. Por ahí hay algunos pocos puntos en común y bastantes puntos de diferencia. Pienso, más que nada, que al día de hoy una mujer que se define como lesbiana, lo hace no solamente por su sexualidad, sino por su sensualidad y lo que quiere en la vida. Lo que quiere en cuanto a su inserción en la sociedad. Por ejemplo, si hay una lesbiana que en realidad quiere tener una pareja y que esa pareja sea reconocida a partir de una ley de concubinato, o de una unión de hecho, o de lo que sea, bueno, en realidad es lo que hoy en día se considera una lesbiana.

Digamos que el movimiento queer aplica como cosas si se quiere mucho más libre. Hay veces que se confunde lo queer con el anarquismo, y no es así. En el caso de la Brújula Queer podríamos llegar a definirnos las y los integrantes del grupo como gente de izquierda que no quiere el poder. Pero como queer quiere decir raro, si lo buscamos en el diccionario queer en inglés quiere decir raro, extraño y demás. Yo sé que puede llegar a sonar muy raro esto de ser gente de izquierda que no quiere el poder, pero es así. Y dentro de eso que se llama queer hay una gran diversidad de posturas. El hecho de ser queer significa que se es de tal forma y no existe más nada que eso. Yo he comentado con algunos compañeros y compañeras en cuanto al tema del activismo, por ejemplo, me identifico mucho con Judith Butler a pesar de que

está considerada como una de las teóricas queer y poco menos que es un sacrilegio lo que estoy diciendo. Soy más partidaria si se quiere, del análisis que hace Foucault en cuanto a la discriminación por lo diferente, como una cuestión en la que entran en juego las jerarquías sociales y demás. Soy mucho más foucaultiana que Judith Butler. Y por ahí de repente aparece una persona queer que me dice que estoy diciendo un disparate, que no puedo decir que soy queer si no soy de la línea de Judith Butler. Bruno llegó a mencionar otras autoras y otros autores, porque al día de hoy el movimiento queer en el mundo debe ser de los movimientos que proponen una revolución cultural que está más de moda, si se quiere, tanto en Estados Unidos como en Europa, y que en algún momento supongo que estará de moda acá en América Latina. Pero el tema no es estar de moda o no estar de moda, el tema es reconocer que la teoría queer, así como el tipo de trabajo de lo LGTTTIB, realiza desde una óptica de creer en que la sexualidad es de determinada manera o de determinadas maneras. Creo que el objetivo de LGTTTIB y queer no es igual. Creo que esto es mucho más profundo, pero tampoco quiero hacer una crítica de lo LGTTTIB que respeto como una línea también de trabajo en diversidad sexual.

Ser pansexual significa ser una persona de cualquier sexo y tener atracción hacia otra persona, no importa de qué sexo sea, no importa qué identidad de género tenga, eso es ser pansexual. En Estados Unidos se llama *sexblind*, que quiere decir sexo ciego, porque en realidad no importa lo que uno ve, sino lo que uno siente.

Ed. JUAN P. MACHADO: Florit efectuó un test a requerimiento de las organizaciones que integrábamos ese seminario de 1994. Se hizo en base a un cuestionario y estaba dirigido a los maestros. Se orientaba sobre el término discriminación, la percepción del maestro de esta, de la escuela,

tomando como referencia los niños afrodescendientes. Hubo una cantidad de datos allí, vinculados con la relación conductual del niño y los vínculos con su autoestima. Este material está en el libro *Racismo y derechos humanos en el Uruguay*, lo publicaron las asociaciones de Mundo Afro y fue escrito por Homero Rodríguez. También está en el portal www.mundoafro.org.

En cuanto a los datos hay dos fuentes que son importantes, trabajamos con la Unicef una cuestión que se llama guía afrodescendiente, que pueden encontrar en Internet, buscan allí guía afrodescendiente más Unicef y les va a aparecer. Es un material que tiene dos versiones, una que está en Internet y otra en un CD interactivo que puede conseguirse en las organizaciones Mundo Afro o pedirse en Unicef. Lo que hace allí es hablar de la situación, es una cosa muy compleja, pero está la situación histórica, socioeconómica, datos estadísticos, aportes a diferentes valores de cada uno de los países de América. En todos hay afrodescendientes, incluso en las islas del Caribe. Esa guía es un ejemplo bastante bueno incluso para la función didáctica.

En cuanto a los datos, trabajamos desde el año 1994 en el Instituto Nacional de Estadística para colocar la variable étnica o raza dentro de lo que era el censo que se iba a hacer en 1996. Estuvimos negociando dos años, no nos colocaron en el censo de 1996, pero finalmente nos ubicaron en la Encuesta Continua de Hogares que es un instrumento que tiene el INE para detectar los niveles de pobreza, de ocupación, de ahí sale el IPC y todos estos datos. El Instituto, por otro lado, es un órgano autónomo que tiene una relación directa de dependencia solamente con la Presidencia de la República, quienes trabajan allí son científicos, técnicos. O sea que es una cuestión muy académica.

La población descendiente de africanos en Uruguay está muy atomizada, hay una

gran concentración en Montevideo. Pero en el norte, por el lado de Artigas, Rivera, Cerro Largo y también en Rocha y Treinta y Tres, existe una presencia importante, así como en Tacuarembó y Durazno. Allí salió un dato muy significativo para ese entonces, porque decíamos que éramos como 200 mil afro descendientes y salió 164 mil que era 5,9. Pasaron 10 años y en 2006 volvimos a trabajar con el INE, que hizo el relevamiento en la encuesta continua de hogares ampliada –que básicamente se ocupa de aquellas poblaciones menores de 5 mil habitantes– de las que el sistema anterior no se ocupaba. Los pueblitos del campo en este caso son también objeto de estudio. En este que se hizo durante el primer semestre del año 2006 y el segundo de 2006 se está

publicando ahora con el título *Perfil demográfico y socioeconómico de la población uruguaya según la ascendencia racial*.

Esta cuestión de los datos, no sólo da cifras desde el punto de vista específicamente de la cantidad, la cuestión demográfica, sino que se pasea por la situación de educación, trabajo, salud e incluso algunas cuestiones vinculadas con la relación de pertenencia en cuanto a organizaciones. Es material es muy concreto y muestra la situación de exclusión y de precariedad económica que tiene la población afro. Lo que pasa es que allí los datos son muy duros, están exactamente con porcentajes y hablan de un nivel de pobreza muy alto, un nivel también muy alto de excluidos.

Educación Sexual: abordaje conceptual y metodológico



Integrantes:

Psic. Renée Behar¹

Lic. Isabel Rodríguez Lima²

M. Teresa Esperbén³

Coordinación: Dra. Stella Cerruti

Dra. STELLA CERRUTI: En el penúltimo día del seminario me acompañan Renée Behar, psicóloga maestra, docente, realmente una autoridad en Educación Sexual. Ha llevado la lucha desde el año 1957 por la educación sexual en nuestro país. También, a mi lado, Isabel Rodríguez Lima, licenciada, profesora de biología, trabajadora en el ámbito de la salud de la adolescencia y también con una trayectoria muy importante en el ámbito de la educación de la sexualidad como integrante de la salud y el desarrollo en la adolescencia. Junto a ellas nos acompaña la Prof. María Teresa Esperbén quien, desde el año 1985 con el retorno de la democracia, siguió el trabajo que había iniciado Renée Behar en la Comisión de Educación Sexual de la Inspección General Docente de Codicen.

Psic. RENÉE BEHAR: Se ha implementado la educación de la sexualidad en el sistema formal educativo nacional. Se dio, es un hecho. Es verdad que toda la vida es sueño y los sueños, sueños son; pero ésta es una realidad, increíble, una bella realidad. No estoy soñando. Esto es verdad, no tiene vuelta. Tengo que agradecer el poder asistir a esto, otros que han luchado tanto o más que nosotros no tuvieron esa dicha. Pero a los que tengo que agradecer, fundamentalmente, uno a uno, es a ustedes, que se han comprometido a tomar la antorcha, seguir adelante y no dejarla apagar. No es poca cosa, es un compromiso de vida, un com-

1. Psicóloga, maestra, docente.

2. Licenciada, profesora de biología, trabajadora en el ámbito de la salud de la adolescencia.

3. Profesora.

promiso con la nación, un compromiso con uno mismo. Un compromiso que sólo los docentes son capaces de hacer para llevar las cosas adelante. Esto no es un divague, y permítanme que les cuente algo. El otro día, cuando entré al Salón de los Pasos Perdidos, y vi el hermoso cartel que abrazaba la Mesa en donde estaban los disertantes, evoqué inmediatamente ese cartel que en el año 1957 hicimos docentes jóvenes. Aquel cartel que decía “La implementación de la educación sexual en el sistema educativo formal nacional”. Me recordó aquella noche del año 1957 en que esperábamos helados que cada diputado saliera para convencerlos nosotros, pequeños docentes, que había que mantener, en el nuevo programa educativo, la reproducción de mamíferos en 5º año. No tuvimos ninguna suerte, se eliminó, se sacó, una Rendición de Cuentas por medio tuvo la culpa, había que negociar ahí y había que conseguir su aprobación, y eso se logró a costa de la reproducción de mamíferos en 5º año. No se podía hablar de eso. Y también tuve una enorme emoción y una enorme indignación al acordarme de ese hecho, porque empecé a calcular y habían pasado la friolera de 50 años, que no es poca cosa. Claro que en aquel momento tenía solo un año de recibida. Entonces para calmar un poco mi ansiedad, porque eso me produjo una sensación de que lo que estaba pasando, ¿sería realidad o sería un sueño? Tantas veces nos dijimos: Lo logramos. Pero de un plumazo hacían que eso no se pudiera hacer. A veces fue una palmada en la espalda, “no se preocupe Behar, el programa se mantiene”, y al otro día el programa ya no estaba más.

Entonces para calmar mi ansiedad recordé tres hitos históricos. “¿Qué ha hecho la acción genital de los hombres tan natural, tan necesaria, tan justa para que no se atrevan a hablar de ella sin reparos y para excluirla de las conversaciones serias y regulares?”. Montagne, Ensayos, 1580. Un hecho. Algo más reciente, en agosto de 1910 en el Con-

greso Internacional de Higiene Escolar en París se recomendó lo siguiente: “Proponemos una educación destinada a activar la inteligencia y el sentimiento para dar conciencia a los jóvenes de ambos sexos de su responsabilidad sexual.” O la acción preclara de la Dra. Paulina Luisi, a quien he visto evocada desde el inicio en este trabajo, quien luego de asistir al Congreso de Estambul, el Congreso Internacional de los Derechos de la Mujer en 1935, vino y dijo lo siguiente: “A pesar de lo mucho que se ha escrito a la fecha, esta cuestión de tanta importancia permanece todavía en el dominio de las visiones teóricas de la enseñanza.” Y desde aquí le decimos: Paulina, hoy ya no es una visión teórica, es una realidad.

Considero que mirando las luces y sombras que acompañaron a esta historia de la educación sexual en Uruguay, me atrevo a decir que la sociedad uruguaya es resiliente. Resiliencia es un término que ustedes manejan muy bien. Desde que Michael Rutter en 1978 denominó a ese sector de la población que, recibiendo presiones, tiene la habilidad de crearse y de salir adelante a pesar de todo, de construirse como persona. El concepto de resiliencia nos permite, a los educadores muchas veces en el día a día, observar cómo los niños, sienten que la escuela es el paraíso, el lugar donde se sienten queridos, donde se sienten personas. Y eso es el apoyo principal. Los constructores de esa resiliencia son los docentes, sin lugar a dudas.

Nuestra sociedad es resiliente, no hay vuelta que darle, en este tema por lo menos. Por lo menos durante 50 años, que son los que yo he acompañado, ha resistido el olvido, la ignorancia, la indiferencia de las autoridades de turno, y hoy las cosas han cambiado. Por eso no podemos creer, por eso nos parece mentira estar acá y sentir que la llama que se prendió hace tanto tiempo, siga adelante. Y esto de hoy es posible gracias

a que muchos educadores apostaron a los imposibles. Y acá estamos, reunidos para lanzarnos, no alegremente, sino lanzarse con responsabilidad, con conciencia para hacer un trabajo histórico. Es un momento realmente esencial, importante, en la historia de la educación.

Para enfocar el marco teórico de la educación de la sexualidad tenemos que precisar primero el concepto de educación, después vamos a hablar del enfoque axiológico y después vamos a hablar de ustedes.

Cuando uno revisa el concepto de educación, se encuentra con teorías, enfoques múltiples, y eso no es una contra, está bien que sea así, que muchos se ocupen de decirnos qué es educación. Y cuando uno lee, lee y pasa muchos años y sigue viendo aportes nuevos de corrientes nuevas, a veces no tan nuevas, renovadas, he tomado el camino de afiliarme a cualquier definición de educación que tenga en cuenta estos elementos. Que la educación se considere participativa, permanente, autogestora, criticista, mediaticizada por el afecto y signifiante. Vamos a ver qué quieren decir esas cosas. Ya que me han permitido encarar este tema tan querido, yo diría que cuando hablamos de participativa, todos ustedes saben a qué nos referimos. Pero yo sé que de esto que voy a hablar capaz que cualquiera de ustedes a su vez podría decirme mucho. Pero, ¿saben qué? Yo quise sintetizar en estos elementos esenciales, como cuando uno está enseñando un concepto, y los profesores de filosofía acá me apoyarán, y daremos las notas esenciales para poder redondear el concepto.

Cuando decimos participativa, nos estamos oponiendo a aquella postura del educando pasivo y el maestro con toda la autoridad enseñando. Participativa es porque el alumno se transforma en un actor principal, y eso es lo que todos queremos, la tarea en grupo, la tarea en equipo, el saber que uno

aporta algo, pero que al lado mío otros también me están apoyando y desde enfoques totalmente distintos están ayudando a que esto, que yo estoy produciendo, salga en buena forma. Eso se aprende desde el preescolar, desde la educación inicial, y es un aprendizaje de vida. Porque tanto en el campo educativo, como laboral, el poder trabajar con otro al lado implica ya asegurarse un éxito. Pero también importa la comunicación y el diálogo, ya que cuando hablo de una educación participativa, está implícito que a veces ayuda el reunir todo en un pensamiento. Aunque esto se ha reiterado, nosotros los educadores sabemos que la reiteración, no el machaque, sino la reiteración no está mal. La memoria fue denostada durante muchos años en la educación, pero no es cierto, la memoria es una gran ayuda. Yo no podría estar acá si no tuviera memoria, si no me acordara, y no podría estar contenta si no tuviera memoria, si no me acordara de los avatares que desde el año 1957 hemos pasado.

Entonces esa comunicación, ese diálogo, el saber y tomarse tiempo para escuchar al alumno, aunque tenga 3 o 18 años. No importa, es fundamental el escucharlo. Escucharlo a veces cuando enredado se acerca y no sabe qué decir. El otro día en el consultorio le decía a un adolescente de 17 años, ¿por qué no le decís esto que pensás a tu profesor? Y me dijo, no, yo no hablo con los profesores. Puede ser un problema de él, no de los profesores, pero tenemos que favorecer la comunicación, favorecer ese diálogo. Sé que hay que correr de una clase a otra, salir apurado, angustiado, pero debemos tener un minuto para mirar y ver quién quiere hablar para tenderle ese puente todos los días.

Permanente, ¿qué quiere decir educación permanente? Desde que nacemos hasta que morimos estamos aprendiendo. El día que uno diga, yo no aprendo más, dejamos de ser seres humanos, nos transformamos

en una cosa. Aprendemos siempre de todo. Aprendemos de los niños de 3 años. Aprendemos de los de 18. También aprendemos del entorno. La educación tiene que ser permanente, no alcanza con los 12 años oficiales, o los 15, o los 20, siempre podemos dedicarle el tiempo a que cada uno de nuestros educandos se convenza de que tendrá que seguir aprendiendo siempre, desde la gestación, no desde los 3 años. Aprender es tan básico como cada una de esas necesidades primarias que a veces nos desespera al ver que nuestros alumnos tienen frío, o cuando tienen hambre y nos decimos, por favor, tengo que darle algo, porque sin esa necesidad básica satisfecha puedo hacer nada. El aprender es eso, una necesidad básica. Y es permanente en la travesía de la vida, sin ninguna duda.

Ya dijimos que es participativa y que es permanente. Vamos a ver qué quiere decir autogestora. Es autogestora porque tenemos que enseñarle a los niños los métodos para aprender. Como educadores estamos muy limitados en la capacidad de enseñar, tenemos mucha competencia, incluyendo el Google. Google podría ser una competencia capaz que decente, pero hay muchas indecenas, enfrentamos mucha competencia que quiere enseñarles cosas a nuestros niños, a nuestros adolescentes. Tenemos que demostrarles que ellos pueden aprender por sí mismos, y eso es muy importante. La educación autogestora le permite tomar decisiones, y ese es el camino indudable para regular el crecimiento interior, tampoco es poca cosa, participativa, permanente, autogestora, criticista. Esta es la que más me gusta, enseñar a tener un sentido, solamente los autoritarios quieren que lo que ellos dicen sea aceptado sin crítica.

Nos duela o no nos duela, aceptamos las críticas porque creemos que en la palabra criticar está la palabra crecer, está la palabra libertad, todo lo que implica ser críticos. Y cuando el alumno te dice, “Pero eso no es

así”. A uno se le mueve el piso, “Por favor, ¿cómo no es así?, lo digo yo”. Con toda la omnipotencia que nos da el ser docente. Pero después vemos que nos equivocamos, y el día en que a mi vez aprendo a decir, “Sí, me equivoqué, tenés razón”, ahí estoy cabalmente educando. Pero si yo digo “No, esto es así porque yo lo dije, y nada más”. Puedo agarrar mis pilchas y mandarme mudar, porque ya no soy más educador. Criticista, el aprender que enseñar es aprender a ser crítico. Y ese es el camino a una de las cosas más importantes que tiene el hombre, la libertad.

Dijimos participativa, permanente, autogestora, criticista, y ahora mediatizada por el afecto. Nada se puede hacer en el ámbito de un aula sin afecto. Solamente a través del querer podemos enseñar. A veces nos dan rabia los chiquilines, claro que sí, vamos a no pensar que estamos en un limbo, nos da rabia cuando nos miran desafiantes. Pero tengo que ver si ese desafío está en querer embromarme, o en que tal vez está molesto, que no entendió bien lo que dije. Pero si yo quiero a ese alumno, capaz que lo puedo ver, capaz que puedo llamarlo aparte, quizá que le puedo tender ese puente que él no se anima a transitar. Capaz que le doy la mano y le digo “¿qué te pasaba?”. Entonces puedo decirle “ya te entendí”. Y capaz que al otro día ese chiquilín tiene una actitud distinta. Es muy fácil, yo no puedo enseñar si no lo quiero. Nadie puede aprender si no quiere. Y el querer ¿qué es?, es el afecto. Está sustentado por una sola cosa, el afecto. Si yo quiero a esa persona le voy a enseñar. Si yo digo “este no sirve para nada, es un cabeza dura, no entiende nada”, se me acabó. También yo me acabé, se acabó una parte mía como docente. Tengo que seguir pensando qué recursos tengo para mediatizar por el afecto y enseñar.

Participativa, permanente, autogestora, criticista, mediatizada por el afecto y, la última, significante. ¿Qué quiere decir sig-

nificante? Cuando empiezo a pensar que el sujeto que tengo frente a mí es una creación única se alcanza ese nivel significativo. Aquel genetista francés Albert Jacquard, decía que, cada ser humano es una creación única, y es por eso que no quiero que se hable de la reproducción humana. Y les pido a todos los profesores de biología que no hablen de reproducción, la reproducción es sinónimo de fotocopia, cuando lo que hay en verdad es una creación. Siempre el entorno, la sociedad, va a modelar a esa persona de otra manera. Entonces significativo es darle un significado esencial a cada ser que tengo adelante mío. Y si pienso, este no es capaz, bueno, pero no es capaz en su derecho a no ser capaz. Este es muy bien dotado, en su derecho a ser atendido en tanto muy bien dotado. Este está triste, el derecho de estar triste, porque yo tengo que tratar de que no lo esté, que por lo menos las cuatro horas, los cuarenta minutos que esté acá no esté triste, que esté bien, después el mundo dirá.

Hemos bajado mucho la omnipotencia. Los maestros de los años sesenta –yo me recibí en el 55– cometimos un grave error, creímos que cambiábamos el mundo con la educación, y así peleamos, y así luchamos, y así nos dimos de cabeza contra los muros, pero no estuvo mal del todo. Pero no somos omnipotentes, somos seres humanos únicos también, diferentes, pero seres humanos que estamos dando lo mejor de nosotros para los demás. Es una raza especial la de los docentes, sin duda. Y ahí me quedo ya, con qué es el concepto de educación, esas son las notas esenciales.

Habiendo puntualizado qué es educación, ahora tenemos que hablar del enfoque axiológico. No se puede hablar de educación, pero ¿por qué estaba hablando de educación?, porque estábamos hablando de educación de la sexualidad, o educación sexual como le dicen ahora. Educación de la sexualidad tiene que ver con educación.

Cuando hablamos de sexualidad tenemos que hablar de un esquema, de un aporte axiológico. No se puede hablar de sexualidad sin tener en cuenta valores. Pero entonces, ¿qué son los valores?, tan traídos y llevados por tanta gente y en nombre de los cuales se ha dicho tanta cosa. En realidad son guías que orientan las conductas de los seres humanos, esos son los valores. Cuando los chiquilines dicen “Quiero saber dónde estoy parado”, o uno dice, “No sé dónde estoy parado”. Es porque se escapó de mi vista ese eje que me conduce, que son los valores. Y la ética es el conjunto de reglas de orientación de la conducta a través de los cuales los seres humanos tienden a realizar los valores social y personalmente aceptados. Y ahí tenemos otra cosa. Los valores social y personalmente aceptados. Para que pueda ser social y personalmente aceptado tengo que poder usar mi sentido crítico.

La historia de la humanidad se ha preocupado por la transmisión de valores. Pueblos enteros, religiones, se preocupan por transmitir valores. Y cuando uno ve a los jóvenes padres buscando la escuela para sus hijos, dicen, “yo quiero que la escuela coincida con los valores que recibe en mi casa”. Y está bien. Entonces el tema es la transmisión de valores. El poder dar, desde el punto de vista cultural histórico, darle a los que siguen lo que nosotros tenemos. Pero ojo, porque ahí hay un deseo que tiene que quedar muy claro, no sólo en el campo de lo inconsciente de perdurar, de seguir. Pero cuando yo hablo de transmisión de valores es un paradigma que tendríamos que renovarlo, que revisarlo. Porque cuando hablo de transmisión, hablo de valores establecidos. Y cuando hablo de valores establecidos lo que quiero es transmitir tal como están. ¿Y qué le pasa?, no doy ni participación, ni capacidad de crítica, ni capacidad autogestora a quienes lo están recibiendo. Por eso educación y sexualidad van juntas. Porque en esta oportunidad quisiera sobre

todo señalar en este campo axiológico, la importancia que tiene en realidad en lugar de transmitir como un bloque, hacer una dialéctica entre los valores establecidos y los valores a promover.

Entonces al tema de la ética y el tema de los valores le doy una dinámica, una capacidad de cambio que solamente con este nuevo enfoque de la axiología puedo darle. Lo ven claro lo que es esa dialéctica entre lo que está establecido, lo que es, que nunca puede ser una verdad única e inmutable. Y lo que tenemos que promover para que en ese diálogo podamos decir, ahora yo sé lo que quiero, y eso también es importante.

Además, esa actitud de dialéctica entre los valores, ¿saben lo que nos permite?, crear valores nuevos. Y el crear valores nuevos es poder respetar lo que esa población que tenemos frente a nosotros que va creando valores, pero en una dialéctica permanente, entre lo que hay y lo que queremos promover, y la actitud crítica que me permita saber si lo que quiero promover es bueno o no es bueno, eso es muy importante.

Ahora estábamos hablando de un proceso intrapsíquico de los valores, pero no se olviden que el ser humano es un ser político por excelencia, como decía Aristóteles, un ser político, un ser que vive en función de vivir con el otro, nunca está solo, ni aun en la más tremenda soledad está solo. Entonces la sociedad y los valores. Tenemos que ver cuánto influyen los factores económicos en esa determinación de valores. La familia en crisis. La familia que se transforma en monoparental tantas veces y cuántas veces, y sin embargo tenemos que enfrentar esa situación con toda la inteligencia que la situación requiere. La cantidad de lugares que estamos visitando, que estamos viendo. Por ejemplo, el shopping es re cómodo, pero que sea el lugar donde mi hijo, en lugar de decirme “quiero ir al Parque Rodó”, diga “quiero ir al shopping”, ya ahí no está tan bien. ¿Por

qué? porque en el shopping camina y busca consumir y en el parque construye y busca crear. En los días de invierno no se puede estacionar en el shopping. Los padres no tienen otra. Tiene cierto sentido democrático, se puede ir por el shopping, caminar calentito y no comprar. Pero ojo, porque esa también es como una falacia, pero nos están mostrando, y diciendo consuma, consuma, consuma. Yo tengo este chiquito acá, “quiero, quiero”, “no, no te puedo dar”. Entonces los no lugares son eso. Los no lugares, decía un filósofo fantástico, es un aeropuerto, yo estoy por ejemplo en Hong Kong, pero puedo estar en Denver y es lo mismo, es el aeropuerto, el avión sale, nunca se encuentra una persona, sólo son carteles. No hay nadie que te diga, como en otra época, “Ay, estoy perdida, quiero ir a tal lado”, no hay nadie que esté al lado de uno para eso. En los aeropuertos usted está sola con los paneles, bárbaro, está bien, pero ¿qué me falta? El que me digan, “no se preocupe, usted no habla mi idioma, yo tampoco hablo el suyo”, pero esa palmadita que me diga “Estoy con usted, yo la voy a llevar, venga”.

Los chiquilines ahora no quieren eso, está bien, es bueno, pero ojo, que si están en un momento de una situación perdida y alguien viene y les dice, “yo estoy acá” les gusta, no puede ser que no les guste.

Tenemos la sofisticación mediática, qué rival poderoso porque nosotros decimos cosas, pero estos otros están metidos 24 horas adentro. Nosotros estamos cuatro horas o 40 minutos, pero esto está adentro de casa y está enseñando y desenseñando.

La sociedad nos da avances, avances científicos que nos dejan muchas veces descolocados, pero no nos tiene que dejar apabullados, tenemos que subirnos al carro.

Además, las crisis ideológicas. Las crisis ideológicas que hacen que muchas veces perdamos las esperanzas, perdamos las ga-

nas de salir adelante. Dije que iba a hablar de ustedes, pero para hablar de ustedes me voy a tomar la libertad de leer primero una carta que forma parte del libro *La travesía de la vida*, que se publicó en 1997 y que nunca se distribuyó en Uruguay. *La travesía de la vida* es una propuesta metodológica de educación de la sexualidad.

El género epistolar. Nosotros hemos usado el género epistolar como recurso didáctico. Entonces creamos cartas, esta es una de ellas, y la ponemos en un grupo de adolescentes y eso es un disparador fantástico para empezar a hablar de ciertos temas. Hemos utilizado el género epistolar en escuela de padres. Hemos publicado 20 cartas que semana a semana llegaban a un grupo de escuela de padres e iban viendo temas diferentes. Empiezo: Barra querida, como dice mi abuelo cuando se pone a chamuyar tango.

Ah, una explicación antes. Estos son dos hermanos cuyos padres se trasladaron al interior y dejaron a sus compañeros de Montevideo.

Recibimos la carta, alucinante. Qué bueno que contestaron todos juntos, se pasaron, no se imaginan el bien que nos hizo a Marce y a mí. La leímos juntos y la guardó ella desde luego. Y en un momento que la pesqué estaba en el cuarto y lagrimeaba, así son las mujeres. A decir verdad, a mí también se me hizo un nudo en la garganta cuando contaron lo de la negra, pobre, ojalá que el viejo se mejore y todo se arregle. Claro que yo me aguanté. A propósito de esto les cuento que en este liceo hay algo distinto que no teníamos allá, resulta que un día, después de la clase de historia, aparecieron dos tipas acompañadas del director, nos sorprendimos al verlas, eran veteranas, pero no sé, nos miraban de otra manera. Y ahí se descolgó el dire a decirnos que estas mujeres iban a trabajar con nosotros hasta fin de año. ¿A qué no saben a qué?, bueno, agárrense fuerte, sobre sexo. Se imaginan las

miradas y codazos, risas ahogadas y algunas se pusieron coloradas como la remera nueva de Nicolás. Y ahí nomás el dire las dejó. Se presentaron y nos dijeron que el sexo era algo muy importante que formaba parte de nosotros y era como un lenguaje que nos servía para comunicarnos. Nunca se me había ocurrido pensarlo así. La más joven, igual es una veterana como de 30 años, es bárbara, nos propuso un juego. Nos pusimos en grupos de seis y teníamos que decir qué era un varón y qué era una mujer. Parece mentira, en todos los grupos costó mucho y cuando nos reunimos nos dimos cuenta que nunca nos habíamos puesto a pensar de verdad. Que aquello de que las gurisas son débiles, sensibles, lloronas, y los varones fuertes, duros y no podían llorar, no era cierto. Nos dijeron que eran conductas aprendidas, se llaman estereotipos. Locos, no se asusten con la palabrota, son cosas que la gente y la TV nos meten en la cabeza y nos marcan. Miren un ejemplo, yo me hubiera largado a llorar como Marce cuando leyó lo del padre de la negra en la carta, pero me aguanté, capaz que si fuera mujer, bueno, paren la mano, tampoco la pavada, ya me imagino al gil de Rodrigo diciendo, el loco del Seba se volvió marica. Nada que ver, si vieran que los 80 minutos se nos pasaron volando y quedamos enganchados con las tipas. La semana que viene les cuento. Dice Marce que Jimena le escriba una privada a ella. Yo creo que todos podemos leer las cartas de todos, vean y después nos cuentan, por acá no hay acuerdo. Pancho, ¿cómo está Milu?, ¿siempre los acompaña? A veces pienso que si Milu fuera al liceo se sacaba 12 en todo, cuidalo mucho, es un perro bárbaro, los de acá son todos chotos. Un abrazo a cada uno y vuelvan a escribir. Chau.

P.D. Negra, fuerza que todo va a salir bien y tu viejo se va a mejorar. Sebastián

Esto es un tema que se entrega y después de ahí, es el punto de partida. Pero yo quería, para hablar de ustedes, hablar de esto, este

es el efecto que van a provocar ustedes en los chiquilines, algo distinto, algo diferente. Gente veterana, de 30 años, que viene a hablarnos de algo nuestro. La responsabilidad que eso implica. El sentido de que yo me voy a meter en un área adentro de ese chico y que tengo que estar sumamente capacitado para hacerlo. Pero como mi tiempo se terminó y los que me conocen saben que siempre termino tal vez como una forma de oximoron, aquella fórmula de retórica que es la de los contrarios, que cuando uno apelmaza a alguien después le tiene que dar algo un poco diferente y yo recurro a la poesía.

Les leeré un poema y con eso termino.

No estoy solo, maestro, profesor amigo.

Hoy me hablaste de amor y entendí mejor las ecuaciones.

Hoy me hablaste de mí, te sentí tan cerca y entendí lo que me decías de los genes.

Hoy me hablaste de comunicación, te sentí tan claro y entendí como nunca la clase de literatura.

Hoy me hablaste de derechos y entendí a todos.

Profesor amigo, hoy me hablaste de sexualidad y entendí la vida,

te entendí a ti, te vi tan diferente.

Atrinchero en el banco vi tu efusiva mirada que impregnó mi alma.

Me paré, fui hasta ti, enredoso, vacilante, y en rápida búsqueda encontré tu mano.

Profesor, maestro amigo, no estoy solo.

La poesía es de René.

Lic. ISABEL RODRÍGUEZ LIMA: Esto va a ser una especie de devolución del primer taller, a la luz de lo que ha estado sucediendo en esta sala a partir del 2 de julio.

En principio seguramente todos, cuando nos acercamos a esto, nos planteamos hacer

qué. Y siendo todos educadores, lo primero que nos planteamos es cómo hacer esto de la transposición didáctica, cómo prepararnos, y entonces ¿qué es lo que tenemos que enseñar? ¿Tenemos algo que enseñar? Esta sería una instancia de reflexión sobre la educación de la sexualidad. Asumiendo que la sexualidad es la dimensión que nos hace humanos. Escuchábamos a René Behar, cuando hace 50 años se peleaba para hablar de la reproducción de los mamíferos. Se imaginan que hablar de la sexualidad y entenderla como una dimensión absoluta y exclusivamente humana, vamos a ver además que esa dimensión absolutamente humana va más allá del sexo con que nacemos, de los genes con que nos construimos como modelo único y que se va modelando a través del proceso de socialización que adscribe, define, diseña de qué manera debemos ser hombres o mujeres, y nos da pautas, y nos impregna —desde el primer grupo que nos recibe en el mundo que es la familia— de valores, de creencias, de pautas de comportamiento y de sanciones. Nos gratifica o nos castiga según nosotros tengamos comportamientos que son los esperados.

Entonces abordar la educación de sexualidad, desde el punto de vista de la educación, de la educación que proponemos nosotros, tiene contenidos muy particulares y exige de nosotros, posturas, actitudes, también particulares. Porque es un tema controversial y donde nosotros nos incorporamos como ámbito de socialización, por los cuales se transcurre en la travesía de la vida y con los cuales no solamente debemos coexistir sino interactuar.

Está en juego algo que está en la discusión y en la reflexión en estos momentos y es cómo llegamos nosotros a esta instancia. Mabel Quintela, que nos ha mandado sus reflexiones acerca de este desafío, nos dice que la educación sexual, o de la sexualidad como nos gusta decir a nosotros, “no puede reducirse a una estrategia de transmisión del

conocimiento adquirido, para la adaptación a las nuevas condiciones del mercado, o el orden fáctico de los acontecimientos consumados”. Y aquí podemos recordar los aportes que nos hizo Markarian acerca del caos y de los atractores, lo que nos dijo Barrán acerca de cómo el desarrollo de las sociedades impone controles, pautas, modelos, y vamos a ver cuál es el reto de nosotros como educadores sabiendo que los roles asignados, los comportamientos asignados a hombres y mujeres, también implican la definición de espacios de poder. La dimensión política que tiene la educación y la educación y reproducción de los modelos, de los comportamientos adaptados y la otra, la que nosotros queremos, “la de restituir la misión liberadora en torno al logro de lo humano como humano, a la transformación de las relaciones del ser humano con su medio y con sus semejantes” (Mabel Quintela). Y yo diría acá, consigo mismo.

¿A quién tenemos que educar? ¿Quiénes son nuestros alumnos? ¿Qué hay detrás de una práctica, de un comportamiento, de una conducta? ¿Por qué hay, o por qué se expresa, o qué se expresa a través de un comportamiento? ¿Qué hay detrás de una actitud? Y ahí está toda la incidencia, todo el peso del proceso de socialización, peso que no es negativo, que es el grupo familiar y los grupos a los cuales nos vamos integrando en la travesía de la vida y donde nosotros formamos parte de un grupo privilegiado donde por otro lado debemos responder a la función que nos ha asignado.

Esto es el complemento de lo otro como lo señaló Renée Behar; nunca estamos solos y devenimos humanos en medio de los otros. Ese proceso de socialización nos da los elementos para la construcción de nuestra imagen y elementos valóricos para convivir, pero además para valorarnos nosotros mismos. Todo eso que es la construcción de la autoimagen y de la autoestima a través de la mediación afectiva. Esa primera me-

diación afectiva del grupo familiar, tenga la constitución que tenga, que son quienes nos prepararan en primera instancia para seguir y el segundo lugar de socialización que la sociedad previó, delegó, es el sistema educativo. En esta instancia la impregnación afectiva es la llave de oro para poder introducirnos en las otras etapas de la capacitación. Desde qué lugar nosotros, como educadores, intervenimos en este proceso. Y nos planteamos el para qué.

Aquí volvemos a esto de que dejamos de ser, o no queremos ser, la educación bancaria para ser la educación liberadora, como dice Paulo Freire. Educar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Esto es lo que nosotros procuramos en las estrategias metodológicas que vamos a llevar adelante. El encuentro con nuestros alumnos es un encuentro con consecuencias para ellos y para nosotros. Y a este encuentro uno va con sus propias expectativas, con sus propios proyectos, con sus propias intenciones. Y cuando decimos mochilas cargadas, a veces nosotros somos muy sufrientes, pensamos que la mochila cargada está cargada de piedras, la mochila cargada también viene con flores, tiene perfumes, tiene chocolate. Y en el aula hay tantos proyectos como participantes, pero también al aula llegan los proyectos, las intenciones de lo que está fuera del aula, a lo cual no tenemos que dejar nunca de considerar, en primer lugar la familia.

Ese ámbito de encuentro trascendente, tiene que tener conflictos. Porque si somos diversos quiere decir que no somos fotocopias. Y entonces en el planteo de la temática habrá distintas posturas y maneras de sentir el tema. Nosotros sabemos que cuando abordamos esto están los que se ríen nerviosos, están los que quedan trancados, están los que se ponen colorados. Con todos ellos nosotros tenemos que generar la práctica del manejo de los conflictos. Conflictos que no

se generan si tenemos que aprender una ley de geometría. Conflicto que no se genera si tenemos que estudiar el funcionamiento del corazón. Conflictos que pueden presentarse en algunas otras asignaturas como historia, cuando hay que ver desde qué óptica se mira, pero sobre todo gran conflicto cuando no se trata de los grandes valores, porque cuando hablamos de los principios en general todos coinciden. Cuando discutimos las normas, las pautas de comportamiento y, sobre todo, el efecto del control social. El control social es el que fortalecerá las actitudes. Y el control social se ejerce en el grupo. Nosotros tenemos que ver en el grupo educativo cómo se dilucidan lo que son las pautas que el grupo está controlando, en este caso el grupo de pares, y lo que de esa contienda puede salir como nueva situación, como nueva pauta de comportamiento y como nuevo elemento creativo de cambio que puede generarse en los grupos.

Por la trascendencia de la intervención educativa exige que sea pertinente, accesible y significativa. Por eso el sistema educativo de la enseñanza pública integra la educación de la sexualidad desde la educación inicial hasta el egreso en la enseñanza media. Esto quiere decir que hay temas diferentes en las diferentes edades, y, más que en las diferentes edades, en la conformación grupal, donde nosotros estamos trabajando más que en las edades cronológicas. Así hay temas que se pueden elaborar desde la transversalidad y hay temas que hay que traerlos para ser tratados. Por supuesto, no vamos a tratar por ejemplo un tema que es muy importante como es la respuesta sexual humana en 1^{er} año. Pero un chico no puede salir del sistema educativo sin conocer lo que es la respuesta sexual humana frente a todo lo que son creencias, prejuicios, mitos y tabúes que, de hecho, hacen que el camino a la vida de una sexualidad plena tenga tantos recorridos y tantas dificultades. Ustedes veían, en el informe de Teresa Herrera, cómo los muchachos

señalaban los temas de su iniciación sexual y la profundidad, o las dimensiones con que esa iniciación sexual fue vivida, unos desde una gran afectividad asignada normalmente a las mujeres y seguramente que también los varones lo viven, más allá de que no lo expresan, porque no se puede expresar también esa iniciación sexual; los marca y merecen estar realmente en mejores condiciones de conocerse a sí mismo y de conocer el encuentro con el otro, toda la riqueza del encuentro con el otro si ya previamente ha tenido la posibilidad de reflexionarlo. ¿Y cómo lo hacemos? Aquí está lo que ustedes han trabajado en el taller, cómo hacer, lo operativo. Primero nosotros, cada uno de nosotros debe reflexionar que somos seres sexuados, y reflexionamos que desde nuestra conducta, desde nuestros comportamientos, estamos dando mensajes acerca de cómo vivimos nuestra sexualidad. Cómo nos paramos nosotros a trabajar una temática tan conmovedora. Si nosotros ya no lo tenemos resuelto en nuestra cabeza vamos a tener muchas dificultades. Y si nosotros no tenemos resuelto que debemos dejar de lado el espacio de poder institucional y esperar que ese, ese rol de orientador, de ser confiable, sea otorgado (como es otorgado por los alumnos), nosotros no vamos a poder llevar adelante realmente una intervención educativa de calidad. No vamos a poder lograrlo, podemos hablar perfectamente de un tema, pero no más allá.

¿Para qué estamos todos acá? Primero para responder, y esto es muy importante, cuando algunos de nosotros hemos escrito en ese papelito que necesitábamos primero el apoyo legal de la ley para que refrende el derecho de niños y adolescentes. Existe la ley. La ley ampara y obliga al sistema educativo a abordar los temas de educación sexual, porque los niños y adolescentes tienen derecho a una formación integral, generando los ámbitos para abordar la sexualidad como componente y organizador de la identidad y del relacionamiento

consigo mismo y con los otros. Cuando vino el Ministerio de Salud Pública dijeron que tenían el Programa sobre drogas, el Programa de enfermedades de transmisión sexual, el Programa de embarazo precoz, todo eso, yo vengo de la educación para la salud. Todos esos elementos hacen a la educación de la sexualidad. Nosotros estudiábamos todo eso y decíamos, la droga es un auxiliar, un instrumento, un comportamiento de adaptación cuando la adaptación esperada es dolorosa. Algo pasa que hace que nosotros no podamos integrarnos y hacer una adaptación normal al contexto sociocultural donde estamos. Y hablábamos de qué estaría detrás, del porqué de los embarazos, y de por qué la gran accidentalidad de los adolescentes. Sobre todo la causa de muerte de los adolescentes estaba muy vinculada a lo que es el rol de género diseñado socioculturalmente. Entonces descubrí que detrás de todo eso estaba la sexualidad, de cómo nosotros nos comportamos como hombres y mujeres de acuerdo al diseño sociocultural del grupo de pertenencia. El poder cuestionarnos sobre eso nos dice que es posible realmente la promoción de la salud integral. Y por lo tanto, prevenir los comportamientos y conductas de riesgo implica centrarnos en educar lo que es esencial en cada uno de nosotros como personas. La educación de la sexualidad es, entonces, una llave maestra para promover la salud integral de las personas y mucho más.

Posibilitar la reflexión sobre sus expresiones en la vida cotidiana, el desarrollo de la autonomía crítica de los educandos, su construcción como seres libres, responsables de sus decisiones. Y esto es el otro elemento que nosotros tenemos que tener siempre en cuenta cuando abordamos esta temática, una actitud de respeto frente a los valores familiares de pertenencia sociocultural con que llegan los alumnos, respeto no quiere decirle darle valor, simplemente respetarla. En el proceso educativo, ámbito

para el cuestionamiento colectivo y la reconstrucción valórica personal, los niños y adolescentes no son terreno a desglosar y sembrar de nuevo. La construcción de subjetividades es un proceso complejo y nosotros aportamos desde el espacio educativo donde estamos interviniendo.

¿Cómo vamos a encarar esto? Se trata de generar un espacio democrático donde interactúan participantes diversos –diversos no iguales– y equivalentes y donde cada uno tiene lo suyo a decir. Y digamos que una de las técnicas más eficientes para el logro de estos objetivos es el taller como espacio pedagógico donde nos expresamos, donde confrontamos, donde argumentamos y donde se generan conflictos que hay que aprender a resolver. Porque este espacio pedagógico no es solamente un espacio para conocer, para informarnos, sino que además es un espacio para la práctica del encuentro con el otro. El ámbito educativo es el lugar asignado socialmente fuera del grupo familiar para la práctica de conocer y relacionarnos con los otros, para la construcción y el ejercicio mismo de ciudadanía.

Muchos de ustedes demandan recursos materiales o espacios adecuados. Ustedes también reclaman el compromiso institucional, fundamental. Ahora, ese compromiso institucional se alimenta de dos puntas. Una punta es la norma, el reglamento, la ley. La otra punta somos nosotros tratando de ganar el corazón y la cabeza de la institución donde estamos trabajando, y también de los padres por supuesto. Los recursos materiales los tenemos ahí. Renée hablaba de la caja que estaba 24 horas en la casa, y hay un refrán que dice que si no puedes con tu enemigo, únete a él y aprovecha su fuerza. Creo que el principio del karate es utilizar la fuerza del otro, nosotros podemos utilizar eso que está en todos lados, que está enviando mensajes tremendamente seductores, por supuesto. Pero que utilizado por nosotros podemos replantear. La carta que

acaba de leer Renée. Además cuando nos liberamos, cuando no tenemos que decir hay tantas horas para dar tal tema, hay que darlo en tanto y en tanto. Los docentes, hijos de la necesidad, como somos los docentes de Uruguay, los del tercer mundo y algunos del primer mundo, somos grandes creativos. Con estos elementos nosotros podemos trabajar. “Muchas veces el excesivo idealismo nos impide la gestión de lo cotidiano, menos maravilloso pero lugar de lo posible”. Cuando nosotros queremos la perfección, cuando queremos tener la última tecnología, no vamos a tener cañón, pero tenemos, y entonces sí hay que tener paciencia, hay que ver algún teleteatro algún día, y los programas que hay en televisión. La TV es una caja de ofertas para la educación, por los contra valores que plantea, hay que conocerlos y utilizarlos.

Generalmente cuando se trata de estos temas existe, por un lado los que vienen con expectativas, con la idea de que va a haber alguna fórmula, alguna receta. Y por otro lado, nosotros también tenemos idea, hay que dar algo, hay que dejar algo. Si “nosotros los de entonces, los que empezamos el lunes 2, ya no somos los mismos”, habremos logrado el objetivo central de este seminario-taller.

PARTICIPANTE: Lo que quería plantear son temores, si realmente estamos formados, si realmente llegamos a un grado de reflexión para poder llevar adelante este programa y cuánto más nos va a exigir este compromiso. Hablo desde mi lugar de docente y psicóloga, que a veces uno lleva mucho tiempo con el tema de las terapias personales y terapias a otras personas. Y siento que es un tema muy difícil, no imposible –pero creo que cada uno, más allá de todas las cosas hermosas que hemos escuchado y nos han brindado estos días y que agradezco realmente–, me parece que cada uno debería ponerse a pensar realmente en su propia vida y en sus propias opciones.

Psic. RENÉE BEHAR: Bienvenido ese miedo, porque ese miedo es el que da la posibilidad de la inquietud permanente de capacitarse. Si uno está reseguero y tranquilo de que todo va a salir bien, no estaría tan contenta. Pero tu miedo me gusta, porque quiere decir que está sembrada la semilla, de seguir cultivándose, de la autogestión, de poder seguir permanentemente estudiando, no se acaba nunca, siempre hay que estar aprendiendo algo nuevo. Está bien lo que te pasa, no te asustes.

PARTICIPANTE: Soy inspectora de educación especial, maestra educadora de adultos, había que evaluar y evalué. Cuando llegué, llegué de una manera, ahora salgo de otra. ¿Por qué lo digo? Voy a sintetizar lo que decían acá, soy yo y mis circunstancias. Mis circunstancias me llevaron a trabajar por el plan piloto de integración en el año 85-90, por la ley de los discapacitados. Enfrentamos mil y una cosas. Hemos hecho proyectos de MECAEP y de todo tipo tratando de establecer la inclusión. Hemos peleado por todos lados y queríamos convencernos de cosas y ver por qué la gente no cambiaba. Hoy, el hecho de reflexionar después de tantos días, me doy cuenta que lo que me faltaba y que nos faltaba a todos al trabajar era algo mucho más profundo, que ustedes hace 50 años ya lo avizoraban.

Psic. RENÉE BEHAR: Siempre que me enfrenté a estudiantes de magisterio les decía que nuestra siembra es una siembra al voleo. Nosotros tiramos los granos, pero no estamos como otros que plantan y quieren ver cómo va a crecer eso, nosotros lo tiramos. Y sabemos que de pronto uno va por la calle y te dicen “mi maestra de 6^o” y te dan un abrazo. Y eso es la mejor recompensa, los sueldos siempre fueron bajos, siempre, pero que se embromen los que nos pagan poco, es una pena que nos paguen poco. Pero ¿saben qué?, nunca reciben eso que recibimos nosotros, “mi maestra”.



La estrategia lúdica, aprendizajes significativos, valores y habilidades sociales en afectividad y sexualidad

Psic. Laura Morgade (INLATINA)¹

Integrantes: Psic. **Laura Morgade**, coordinadora del Programa de Sexualidad, Género y Diversidad de Iniciativa Latinoamericana (INLATINA), Lic. **Lilián Abracinskas**, co-coordinadora de MYSU, Mujer y Salud en Uruguay y la coordinadora ejecutiva de CNS mujeres por democracia, equidad, y ciudadanía; Psic. **Darío Ibarra Casals**, Espacio Salud, licenciado en psicología, especialista en educación sexual y especialista en terapia sexual, acreditado por FLACSO, maestrando en antropología social y política en FLACSO. Después tenemos por la Escuela de Enfermería de la Universidad de la República a la Magister **Lia Fernández**, acompañada por la profesora **Cristina Marquesano**, directora del Liceo N° 3 Dámaso Antonio Larrañaga, que en forma conjunta van a presentarnos la experiencia llevada adelante allí. Lia Fernández es directora de la Cátedra de Salud de niños, niñas y adolescentes de la Escuela de Enfermería. Luego nos acompaña, por SALUDARTE, **Rasia Friedler**, que es psicóloga, fundadora y directora de SALUDARTE. Ella es profesora universitaria responsable de la Cátedra libre de arte y psicología de la Facultad de Psicología de UDELAR. Tenemos también la presencia de **Mirta Ascué**, por SEXUR, compañera de trabajo de todos nosotros desde hace muchos años, enfermera, sexóloga, educadora sexual.

Coordinan: Lic. Graciela Fabeyro
Prof. M. Teresa Esperbén

1. Coordinadora del Programa de Sexualidad, Género y Diversidad de la Iniciativa Latinoamericana (INLATINA)

Quería contarles un poco dos proyectos que Iniciativa Latinoamericana ha llevado adelante desde el año 2004, uno de los cuales escucharon el viernes, a cargo de los testimonios de jóvenes que conformaron la Mesa de promotores juveniles. Nosotros en 2004 y en 2006 tuvimos a cargo la formación de estos promotores y promotoras juveniles en todo el país, el foco estaba en la salud sexual y reproductiva. El otro proyecto que se complementa es también conocido por muchos de ustedes, que es “Pintó cuidarse”, que también tiene foco en la salud sexual y reproductiva, en especial en la prevención del VIH-SIDA. Y sobre todo ahora ampliamos la temática en lo que hace a los derechos, en lo que hace al cuidado de la salud y al protagonismo juvenil.

Quería hacer énfasis sobre todo en los promotores juveniles. El objetivo general que tuvimos con estos jóvenes, fue formarlos como protagonistas capaces de llevar adelante acciones en promociones de salud. El foco estaba en la salud sexual y reproductiva. Y como objetivos específicos hemos perseguido, y seguimos persiguiendo, estos objetivos a través del proyecto “Pintó cuidarse”, fortaleciendo el rol como promotor juvenil e introducirlos en el diseño y ejecución de proyectos socioeducativos en la comunidad que residen. Ustedes se acordarán de las experiencias que contaban los jóvenes de Bella Unión, los jóvenes de Montevideo, y así

en distintas ciudades del interior. Hemos tenido la formación, abarcamos todo el país. Se hicieron los cursos en algunos departamentos y los jóvenes se trasladaban a esos departamentos.

La idea también, como otro objetivo fundamental, es poner en práctica estos conocimientos y tratar de lograr en ellos la capacidad de liderazgo. Y, ¿a través de cómo buscábamos que ellos protagonicen acciones de salud?, a través de ciclos, a través de proyectos, en los cuales estaban vinculados y eran destinados a sus pares. Son multiplicadores entre pares. Eso nos pareció una estrategia de trabajo importante que nos dio muchos frutos, logró mucho impacto. Es decir, capacitar jóvenes con este perfil de liderazgo para que ellos sean quienes después transmitan en su localidad, en su ciudad, a otros adolescentes y jóvenes esta propuesta de trabajo con esta metodología.

Los resultados que hemos alcanzado en 2004 y en 2006 y que continuamos durante 2007 año que todavía no tenemos resultados porque estamos en plena marcha.

En cuanto a los promotores en salud sexual y reproductiva hicimos 14 cursos en todo el país, con 410 jóvenes formados como promotores. Estaba previsto 280 jóvenes, y se enmarcó en una propuesta, un acuerdo de trabajo con el Ministerio de Desarrollo Social, a través de Infancia y Familia, y el Ministerio de Salud Pública en el Programa de Adolescentes. Es decir, fue un trabajo en conjunto, nosotros tuvimos a cargo la capacitación, pero fue un trabajo con los dos ministerios.

En su gran mayoría, como verán, eran mujeres y tuvimos 41 ciclos ejecutados. Estos ciclos que yo les decía que constaban en tres actividades de taller a pares y una gran movida comunitaria que estuvo protagonizada y creada por los propios jóvenes

participantes de estos ciclos de talleres y se invitaba a toda la comunidad a formar parte de esta movida. Esta tenía como eje la promoción de los derechos sexuales y reproductivos y algún tema que el grupo de promotores elegía.

Se hicieron 24 proyectos elaborados por los propios jóvenes acompañados por un adulto referente del equipo técnico, que también están a ejecutarse en 2007, por eso no tenemos aún resultados. Sólo en dos departamentos, como Rivera y Paysandú, ya se llevaron a cabo. Los proyectos tenían que ver con un tema también elegido por los jóvenes que rondaba en el tema de la salud sexual y reproductiva. Proyectos que duraban entre tres y seis meses, no eran actividades puntuales. Después se presentaron estos proyectos, la propuesta de trabajo, a fin del año pasado en diciembre aquí en Montevideo, en la Intendencia Municipal, donde se reunieron todos los promotores que podían venir con sus adultos referentes y presentaron, en una feria nacional, los proyectos.

Uno de los aprendizajes que pudimos ver es la importancia de trabajar intersectorialmente, interinstitucionalmente. Es decir, no quedarnos en trabajar cada uno, como decimos a veces los uruguayos, en nuestras chacritas, sino el poder trabajar articuladamente con las distintas instituciones involucradas, con transparencia, con un seguimiento técnico mutuo. Siempre estaban estos adolescentes acompañados por nosotros y también habían técnicos de los ministerios que también acompañaban la secuencia. O en el caso del proyecto "Pintó cuidarse" por ejemplo, es una alianza de trabajo con la Asociación Cristiana de Jóvenes, y con UNICEF. Entonces siempre trabajamos interinstitucionalmente, no en forma aislada. Eso nos ha dado un buen aprendizaje. Y por lo tanto tratar de aprovechar las mutuas competencias de cada sector.

Uno de los puntos importantísimos es la participación juvenil. Fíjense ustedes, de tantos jóvenes, porque entre los dos proyectos, “Pintó cuidarse” y los jóvenes en salud sexual y reproductiva, tenemos más de 800 promotores formados en todo el país. El 60% tuvo una permanencia durante todo el proceso, y la secuencia de actividades duraba todo el año. Imagínense que con exámenes en el medio, muchos estaban escolarizados, otros no, pero con muchas dificultades, a veces incluso para trasladarse a las reuniones. Es importante eso, tener en cuenta que más allá de muchos obstáculos personales, económicos y demás, o de lugares simplemente, porque a veces tenían que caminar cuadras para llegar al lugar de encuentro, de reuniones, durante todo el invierno básicamente, logramos un 60% de permanencia. Entre un 20% y un 25% asumieron actividades y roles de liderazgo entre pares.

Una cosa también importantísima fue que ellos destacaron –a lo largo de distintas y variadas evaluaciones que hemos hecho en el proceso a nivel oral y escrito– la importancia que le daban a su protagonismo, al tener un rol activo de decisión en la elaboración de proyectos, en las ideas desde cómo armar un taller, de la música que ponían, todo estaba absolutamente diseñado por ellos. Nosotros como adultos técnicos referentes acompañábamos, por supuesto, pero ellos eran los que diseñaban los esqueletos y la planificación de los talleres. Y eso lo destacaban como muy positivo.

A su vez, una cosa que también vimos, que no es menor, es la buena relación que hubo a nivel intergeneracional. O sea, el adulto acompañante, no tomando el rol protagónico, sino acompañando, también eso lo vimos como importantísimo. Es decir, salir de la cultura adultocéntrica y darle el protagonismo a ellos, pero siempre guiándolos, conversando, aterrizando a veces las ideas,

porque los jóvenes –con esa vehemencia propia de su edad– a veces tienen proyectos, ideas, que sabemos que pueden llegar a frustrarlos, pero lo conversábamos, lo negociábamos.

Sabemos que la participación juvenil, es tan importante como un factor protector y como una habilidad para la vida. Entonces eso es lo que a nosotros nos parecía esencial. Que ellos pudieran participar más allá de los logros conceptuales que podían alcanzar, tenían otros logros que eran la confianza en sí mismos, el hecho de poder elaborar y llevar a cabo una actividad. La posibilidad que tenían también de hablar delante de un grupo. Es decir, destacamos otras cosas más allá de la adquisición de conocimientos.

Otro elemento que pudimos ver en estas actividades es el hecho de que sabemos que en todas las localidades del interior, y aquí en Montevideo, tenemos técnicos muy capacitados. Entonces aprovechemos eso, aprovechemos a los docentes, aprovechemos a los educadores locales para trabajar articuladamente y no ir desde Montevideo en este caso, con la técnica del mosquito, que voy, dejo algo y vuelvo, o del paracaidista. Hay que articular, trabajar con los actores locales, capacitar en conjunto también a los técnicos de cada localidad y así poder tener un impacto mayor. No quería dejar de decir esto porque es importantísimo, es una metodología de trabajo que nos dio muchísimas satisfacciones en todo este proceso educativo.

Nuestra institución tiene una metodología que la identifica, que es la estrategia lúdica. Trabajamos en los contenidos, en este caso estaba compartiendo un proyecto de salud sexual y reproductiva, pero tenemos otros de salud en general, de la prevención del consumo de sustancias, el ambiente, diversas temáticas, todo a través de la estrategia lúdica, que no es el jugar por sí

mismo, sino trabajar en forma planificada en el uso creativo de dinámicas, ejercicios y juegos didácticos para lograr, además de conocimientos, ciertas habilidades y ciertas competencias sociales, además de la educación en valores.

Nosotros, sobre todo dentro de la estrategia lúdica, privilegiamos el juego didáctico, que entendemos que es una herramienta que habilita el diálogo, la inclusión de las distintas opiniones, facilita el trabajo en equipo, la cooperación, la habilidad para discutir, para ser críticos, para la resolución de conflictos. Porque cada juego que creamos –les traje un set para que ustedes lo vean– tiene objetivos específicos. Este set de juegos, fue creado a lo largo de estos tres años con el trabajo de jóvenes; la estética, el contenido, todo ha sido testeado y validado en estos talleres con más de 300 jóvenes. Este set de juegos, “Jugátela” fue lanzado el año pasado, en setiembre, aquí en Montevideo y nuestra organización hizo una donación al sistema educativo público, en Primaria, Secundaria y UTU, así que está a disposición. Son cinco juegos sobre sexualidad y afectividad, con una guía para el educador, con pistas de acción de trabajo, pistas para compartir. Cada educador lo adecuará a sus contextos, cada docente lo adecuará a los objetivos que se plantea en el aula, o en la comunidad, pero también está a disposición en nuestra organización. Como está este set, tenemos otros, jugar de esta manera, aprendiendo, con otros temas. Pero esto que quería compartir, que la metodología de trabajo, que es la estrategia lúdica, que a nosotros nos ha dado muchísimo, muchísimo resultado, sobre todo en el tema de la sexualidad y la afectividad que sabemos que es un tema a veces difícil de trabajar, lleno de valores, lleno –a veces– de prejuicios, de mitos. Entonces es una manera fácil de abordar, a través del juego, en subgrupos, con situaciones, con tarjetas que plantean determinadas situa-

ciones críticas o imágenes, de una manera divertida, de una manera respetuosa y más fácil de acceder.

Una cosa que también nos parece importante y vivaz, viendo y escuchando a los jóvenes que vinieron aquí a compartir con nosotros su experiencia, es que nosotros como adultos tenemos que desarmar cada vez más la cultura de la desconfianza en los jóvenes y armar la cultura de la confianza. Un poco nosotros estamos jugando con ese nombre porque es uno de los nombres que lleva uno de los juegos “Desarmando el género”. Cada vez más, como adultos, tenemos que darle a los jóvenes la oportunidad de que puedan ser protagonistas, de que puedan participar en el diseño y ejecución de distintas actividades de las cuales ellos son los destinatarios, y que podamos tener confianza. A lo largo de estos tres años con los promotores, fuimos a golpear liceos, UTU, escuelas y a veces los directores o las directoras nos cerraban la puerta, porque, si los adultos no pueden hablar de sexualidad, menos los jóvenes, nos decían.

Era muy difícil, los jóvenes a pesar de todo seguían adelante, seguíamos buscando y golpeando puertas para que ellos pudieran trabajar con sus pares, que era parte del proceso. Entonces me parece interesante que eso lo podamos, por lo menos, pensar.

La importancia de trabajar, articuladamente, asociarnos y no creernos omnipotentes, compartir el trabajo con otras instituciones, y en este caso tenemos 800 promotores formados, bueno, démosle la oportunidad. Todas estas capacitaciones van más allá de los conocimientos y tienen más que ver con las habilidades, con el conocer gente de su edad, de que sean sus propios compañeros los que les hablen de estos temas, con su misma forma de hablar. Lo que ellos consideran que les ha servido más y para qué. Y este es el

desafío que quería compartir con ustedes y que nos quedáramos pensando qué hacer para sostener, animar y continuar con este compromiso que los jóvenes asumieron y que seguro van a seguir asumiendo, y motivarlos a que sigan trabajando y que no se genere frustración como a veces ha pasado. Y que estos jóvenes no se olviden que van creciendo y después dejan de ser jóvenes y no van a poder seguir como adolescentes trabajando dentro de las instituciones a las cuales ellos pertenecen. Entonces qué hacer como adultos, para acompañarlos y no generarles más frustración.

Quiero compartir los spots publicitarios que ellos han hecho a través del programa “Pintó cuidarse”, donde tienen un eje en donde elaboran pequeños microprogramas por Internet que tratamos de utilizar. Es un nuevo lenguaje que ellos tienen, y como adultos tenemos que saber que es una manera con que ellos se comunican. Entonces uno de los proyectos es que elaboren programas con mensajes de salud. Están en vivo, *online*, en esas dos direcciones, incluso para que lo conversen y lo puedan compartir en sus clases y en sus aulas, o pueden bajarlo y escucharlo después.

La intervención desde la sociedad civil para garantizar los derechos



Lic. Lilián Abracinskas (MYSU)¹

Trataré de presentar qué hacemos las organizaciones sociales y desde qué conceptos.

Tengo la gran posibilidad de trabajar desde las organizaciones sociales y esto tiene sus problemas, pero también tiene una enorme posibilidad que es la libertad de hacer con tiempos reales que no son los tiempos que muchas veces se tienen desde el Estado. MYSU es una organización feminista no gubernamental cuya misión es promover y defender la salud y los derechos sexuales y los derechos reproductivos desde una perspectiva de género y de derechos. Suena fantástico como definición, pero también puede ser chino básico si alguien efectivamente no sabe qué son los derechos sexuales, los derechos reproductivos y qué importancia tiene encararlos desde una perspectiva de equidad de género y de generaciones.

Nuestros objetivos son incidir en las definiciones de políticas públicas. Realmente nos cansamos del trabajo de hormiga de uno más uno, más uno, y entendemos que esto es responsabilidad del Estado, por lo tanto es sustancial que este garantice las condiciones para que todas las personas puedan ejercer derechos y para ello tiene que elaborar políticas públicas. Para nosotros también es sustancial fomentar la formación profesional en las áreas de sexualidad, género, derechos y salud sexual y reproductiva, fundamentalmente porque ninguno de estos contenidos, aún hoy, están incluidos en las currículas de formación

1. Coordinadora de MYSU, Mujer y Salud en Uruguay y Coordinadora Ejecutiva de CNS Mujeres por Democracia, Equidad y Ciudadanía. Es técnica en Anatomía Patológica, Facultad de Medicina, ha cursado la Licenciatura en Biología también en UDELAR.

profesional de Uruguay. Por tanto cuando se empiezan a hacer políticas que requieren de estos contenidos, si uno no tiene dónde formarse es difícil que pueda aplicarlas e implementarlas.

También producimos y difundimos investigaciones sobre el estado de situación de los derechos sexuales y reproductivos en el país, fundamentalmente porque partimos de la hipótesis que se necesita tener evidencias científicas para definir, implementar y evaluar políticas públicas. Y esto es uno de los grandes déficit que ha tenido Uruguay. No es verdad que nunca hubo educación sexual, el problema es que nunca se sistematizó, nunca se le dio cuerpo teórico y nunca entró a la cancha grande de la educación.

Por otro lado, nos parece fundamental lo que decía la compañera de Iniciativa Latinoamericana, respecto a articularnos, nadie inventará la rueda y nadie puede cambiar la realidad solo, ni desde un solo lugar. Por lo tanto es sustancial y fundamental que trabajemos y lo hagamos coordinadamente.

Nuestras áreas de trabajo con la incidencia política, por eso muchas veces nos ven en la televisión peleando con los decisores políticos, son la formación, la investigación, la promoción, la consultoría y la asistencia técnica y también, desde hace unos años, trabajamos en la promoción de ciudadanía juveniles. ¿Por qué? Porque efectivamente además de que tienen derechos, ha sido una población marginada y excluida a la hora de tomar las decisiones políticas en Uruguay.

MYSU integra, a nivel nacional, la Comisión nacional de seguimiento Mujeres por democracia, equidad y ciudadanía, CNS Mujeres. Para integrar la Comisión Nacional de Seguimiento, que es una articulación de 58 organizaciones de mujeres de todo el país, se debe pertenecer a una organización social. Y este espacio cada tres años elige sus autoridades. He tenido el honor de ser

electa coordinadora ejecutiva, por eso comparto ambos espacios desde la Comisión Nacional y desde MYSU. Como propuesta, tenemos que trabajar en campañas públicas, porque efectivamente consideramos que es necesario trabajar el concepto de ciudadanía y que las personas en general, y las mujeres en particular, sepan que son sujetos portadores de derechos. Esas son las instancias que integramos a nivel nacional y regional como MYSU.

Por qué entendemos que la sexualidad finalmente ha entrado a las aulas por la puerta grande del sistema educativo. Porque desde la democratización del país, desde la salida de la dictadura, muchas veces hemos estado en espacios y en escuelas, y en liceos trabajando estos temas. Pero siempre era algo marginal, siempre era desde una intervención extra sistema educativo y siempre tenía como una cosa de *underground*.

Algunas de las razones que nos parecen sustanciales es que en estos años, y fundamentalmente desde la redemocratización del país, Uruguay, a pesar de su resistencia al cambio, ha ido procesando cambios en sus normas sociales. En ese sentido las organizaciones de mujeres y las organizaciones feministas hemos tenido mucho que ver en este cambio de normas. ¿Por qué?, porque no aceptamos más ser entendidas como sujetos no plenas de derecho, con una ciudadanía que ha debido conquistarse en cada paso. Las mujeres en el siglo XX logramos conquistar el derecho a la educación, al voto, a la participación pleno, a la patria potestad y, a pesar de que estamos a principio del siglo XXI, todavía no tenemos la igualdad de oportunidades y condiciones para estar en paridad con los varones. La sociedad pierde porque se pierde el aporte del 52% de su población y las mujeres sufrimos la discriminación por ello.

Sin duda que la influencia política de actores políticos, como el movimiento feminista,

el movimiento de mujeres, el movimiento de *gays*, lesbianas, transexuales, travesti, *queer*, etcétera, ha sido parte de este cambio de las normas sociales. Estamos acá porque asumimos la responsabilidad de ser partícipes de que hoy el sistema educativo uruguayo esté integrando estos temas.

También es cierto que hoy entra la sexualidad en las aulas del sistema educativo debido a la pandemia emergente, por la situación que genera la pandemia del VIH-Sida. Y muchas veces ha entrado por la puerta del terror asociando sexualidad a peligro, y no efectivamente trabajándola desde el concepto de derecho. Pero también es cierto que es gran parte responsable de que hoy la sexualidad esté en el sistema educativo. Y también hay una preocupación creciente en las dimensiones culturales de la salud sexual y reproductiva. ¿Por qué? Porque si bien se ha trabajado desde hace muchos años el tema del embarazo en adolescentes y el tema de la feminización por ejemplo de la pandemia del VIH-Sida, no se abatirán las cifras hasta que no se trabaje la equidad en la negociación sexual. Y esto significa fortalecer y empoderar a las mujeres y desarrollar relaciones hombre y mujer mucho más justas, más equitativas y menos transitadas por relaciones verticales de poder.

Y, por último, sin duda, hoy estamos todos acá porque existe voluntad política del gobierno para hacerlo. Y en ese sentido hay que aprovechar porque cambia cada cinco años, entonces no se puede desaprovechar ningún momento.

Esta nueva política sobre sexualidad cuestiona, sin duda, el modelo hegemónico y los estereotipos sexuales. Femenino y masculino adquieren dimensiones que no tenían hace unos años y ya no es tan fácil por suerte saber qué es ser mujer y qué es ser hombre en nuestra sociedad de hoy porque no existe un modelo único. Hay muchas formas de ser mujer y por suerte

también hay muchas formas de ser hombre. Yo siempre digo que la igualdad de oportunidades, es un tren al cual tienen que subirse los varones, porque dentro de unos años serán ellos los que estén reclamando estas condiciones.

Las nuevas políticas de sexualidad además aportan nuevas comprensiones sobre los mecanismos de poder tan complejos, superpuestos y muchas veces contradictorios que actúan a la hora de la vida sexual en particular. Estas nuevas políticas de sexualidad sin duda evidencian y denuncian el determinismo biológico. No es verdad que las desigualdades, las diferencias biológicas que tenemos entre hombres y mujeres justifiquen las desigualdades sociales que hoy rigen entre hombres y mujeres. También es cierto que ya no es más verdad por suerte para las mujeres, pero también por suerte para los varones, que la dominación masculina es un padrón cultural inmodificable. Si bien es cierto que está presente en todas las culturas, también es cierto que se puede cambiar esa dominación.

Tampoco es cierto que la sexualidad femenina deba estar subordinada a la sexualidad masculina, sí ojalá complementada y en ese intercambio las dos personas tengan satisfacción y respeto.

Por último la discriminación de la diversidad, es un atentado a los derechos humanos, ya no es una opción, sino que es efectivamente un acto y un comportamiento discriminatorio. Y la violación y el abuso no son normas naturales. La violación y el abuso son violación y abuso, y por lo tanto no deben ser tolerados desde ningún espacio de la sociedad. Y además por suerte las mujeres hoy somos protagonistas de la definición de nuestras necesidades y de los requerimientos que precisamos para ejercerlas.

Sexualidad y derechos van de la mano. Hoy por hoy los derechos humanos son

inherentes, universales, intervencionales e interdependientes. Y no es verdad que se otorgan y se quitan derechos. Los derechos se violan o se respetan. Y uno tiene que saber, cuando lo hace, que es responsable de un acto de violación de derechos. También es cierto que la reproducción y la sexualidad hoy están en el campo de los derechos humanos y los derechos sexuales y los derechos reproductivos son parte de los derechos humanos. Y no porque lo digamos las organizaciones feministas solamente, sino porque así fue consagrado en convenciones y conferencias del sistema de las Naciones Unidas, cosa que Uruguay ha ratificado en todas. Por lo tanto está obligado a cumplirlas.

Y también es cierto que actualmente las personas tienen derecho a vivir su sexualidad desde la libertad de elección, desde la igualdad de oportunidades y derechos y condiciones, con el respeto al derecho de las otras personas –esto es sustancial e importante– y sin sufrir discriminación ni violencia.

¿Qué nos une hoy a las organizaciones sociales y al sistema educativo? Incluir la sexualidad en el ámbito educativo tiene enormes e importantes repercusiones. Ya no se tiene que entrar a un aula sólo a cultivar mentes, también es importante cultivar cuerpos. ¿Por qué?, porque tanto alumnos como docentes son seres sexuales. Y algo que hemos tratado de negar toda la vida aparece hoy como un hecho evidente que además es digno de ser rescatado y respetado. La existencia de ese cuerpo trae legados sin duda de represión y de negación que deben ser enfrentados. Y esto nos hace bien a docentes y alumnos y por supuesto a la sociedad uruguaya en su conjunto. El placer hoy tiene lugar en el aula. El placer de todo tipo y también el placer de incluir la sexualidad a este espacio. Y el conocimiento comienza a ser una búsqueda que permite unir teoría

y práctica. No sólo se debe hablar de derechos sexuales y de derechos reproductivos, a veces es bueno ejercerlos. Y entonces en ese sentido también uno tiene que saber que cuando incluye sexualidad en el aula tiene que aprender a darse cuenta que van a ejercer su sexualidad, la están ejerciendo. Y lo peor que se puede hacer es negarlo. Y la pasión debería ser la mejor forma de enseñar a través de tener el amor a las ideas que se es capaz de inspirar. Esto son cosas que tenemos en común las organizaciones sociales y el sistema educativo, por eso deberíamos trabajar más juntos. Porque tenemos un marco teórico, ético y referencial que es el de los derechos humanos, porque la igualdad de oportunidades también se logra a través de la educación. Personas educadas tienen mayor capacidad crítica y mayores libertades para decidir. Además la educación para las mujeres es sustancial, esto es lo que nos ha dado el empoderamiento y la movilidad social. Y la libertad y la justicia son elementos y principios que nos parecen a ambos espacios sustanciales para efectivamente empoderar a las personas.

Como el cambio cultural es un compromiso y responsabilidad de todos y todas, es necesario pensar la sexualidad y la reproducción desde esta perspectiva de derechos y tratando de que las relaciones de poder entre hombres y mujeres sean más justas y equitativas. Es importante ampliar y profundizar, reconociendo los principios éticos de igualdad, pero también de diversidad, de universalidad, así como de individualidad. Es tan fácil y tan complejo como eso.

Y, por último, es sustancial la articulación de fuerzas, saberes, actores y experiencias acumuladas, porque esa sería una manera inteligente de abordar esta tan compleja como imprescindible tarea de incorporar la sexualidad a la vida educativa y a la democracia uruguaya.

Educamos en relación, experiencias en y para el sistema educativo



Darío Ibarra (Espacio Salud)¹

Espacio Salud es una ONG que trabaja a partir de tres áreas, salud mental, extensión comunitaria y salud sexual reproductiva y género. Esta ponencia va a consistir en dos partes, por un lado vamos a mostrarles qué hacemos y a partir de nuestra experiencia queremos transmitirles algunos conceptos. Pero traemos algo específico que queremos compartir y es “Educamos en relación”.

En estos años de trabajo en el área de salud sexual, reproductiva y género, hemos intervenido básicamente en tres áreas. La primer área de intervención tiene que ver con trabajar con organizaciones sociales y organismos del Estado, en formación de equipos de trabajo, con niñas, niños, adolescentes, madres y padres. Quiero ponerles algún ejemplo concreto para saber de qué se trata, un ejemplo es, una organización donde los chicos de la calle van y se quedan a vivir, con medio turno y con turno completo, o sea durante la noche hasta la adolescencia se quedan a vivir ahí. A nosotros nos llaman como ONG y nos piden una intervención para que trabajemos el área de la salud sexual del género con estos jóvenes, o con niñas y niños también, porque había de todas las edades. Y la directora nos pide que nosotros formemos, hagamos talleres con los jóvenes, utilicemos el dispositivo taller con ellos. A partir de este pedido hacemos un replanteo, trabajamos con todo el personal técnico y no técnico de la organización.

1. Licenciado en Psicología, especialista en Educación Sexual, especialista en Terapia Sexual, acreditado por FLACSO, maestrando en Antropología Social y Política en FLACSO. Coordinador docente de Cursos de Formación en temáticas vinculadas a la educación sexual, e integrante del equipo de dirección de Espacio Salud.

Trabajamos con las chicas, los chicos, y los adolescentes, pero también con todo el equipo técnico y no técnico, desde la cocinera hasta la directora, pasando por el que trabaja en el mantenimiento, con las educadoras, los educadores, los referentes básicos que están en trabajos específicos con los chicos. La directora nos dice, bueno, pero, por qué si en realidad los que van a hacer los talleres son justamente los educadores y las educadoras. Creemos que se educa en relación, en lo cotidiano. La cocinera mientras cocina y hace el trabajo cotidiano puede hacer intervenciones puntuales en relación a la sexualidad. Por eso creemos que es fundamental la formación de todo el equipo técnico. No hace falta utilizar el dispositivo taller para educar, porque educamos en relación, educamos en la clase de matemática, de literatura, de física. Si bien el taller es un dispositivo, es una herramienta que podemos utilizar de manera productiva y positiva para poder poner sobre la mesa temáticas puntuales sobre la sexualidad y el género.

A partir de esta intervención en este lugar, trabajamos con todos los técnicos y no técnicos, y a partir de eso los técnicos llegaron a hacer ellos mismos los talleres con nuestra supervisión, con nuestra ayuda, con nuestra planificación previa.

Dentro de este primer tipo de intervención los organismos del Estado también está, el trabajo comunitario con adolescentes un ejemplo es el trabajo que hicimos con la Secretaría de la Mujer, que consistió en trabajar con adolescentes en zonas periféricas en el área de género en la cual se incluyó la temática de la sexualidad. Y terminó con la formación de un cabildo, que se llamó “Cabildo género joven”. Y con la finalización de un producto que fue “Agenda género joven” donde no solamente se trabajó la temática sexualidad, sino la temática de la participación comunitaria, etcétera.

En un liceo, sea público o privado, en Montevideo o en el interior, hacemos ciclos de talleres con niñas, niños, adolescentes, madres y padres porque es fundamental también trabajar con la familia. Nuevamente, la formación del equipo técnico es fundamental, porque ellos son los que trabajan en contacto con las niñas y los niños, a diferencia de los otros, como organización civil, que podemos tener dos, tres o diez intervenciones puntuales. Nosotros sabemos y queremos rescatar y valorar a veces las intervenciones y el esfuerzo que hacen las directoras, o la Comisión Fomento de determinadas instituciones educativas, casi siempre públicas para poder convocarnos como ONG, o a las ONG colegas, para hacer dos, tres o cuatro talleres puntuales y poder trabajar situaciones problemáticas o la temática de la sexualidad en general.

Por otro lado, el último nivel de intervención en el cual estamos trabajando hace muchos años es en la formación a estudiantes y profesionales de la salud, la educación y las ciencias sociales. Hicimos un relevamiento, a partir de nuestras experiencias en diversas instituciones, sobre cuáles eran las necesidades que había en el sistema educativo y en las técnicas y técnicos para abordar sobre las temáticas vinculadas con la sexualidad y el género y generamos cursos de aproximadamente 25 a 35 horas para trabajar el tema de la metodología en educación sexual con niños y niñas y metodología en educación sexual con adolescentes. Nosotros proporcionamos herramientas teórico-técnicas y en este punto quiero detenerme un segundo: consideramos que no solamente hay que trabajar con la teoría que sustente todo lo que nosotros hacemos a nivel de las dinámicas de taller, y el manejo que nosotros tenemos del cuerpo, sino que por un lado, ya les digo, podríamos hablar de un 50% de trabajo de técnicas expresivas, de técnicas de taller, un 50% de sustento teórico que el conocimiento parte un poco también

de ahí. La violencia y el abuso sexual lo trabajamos como una herramienta conceptual y para la prevención del abuso. La elaboración de materiales educativos sobre sexualidad y género. Herramientas lúdicas para el trabajo en sexualidad y género. Ustedes saben que trabajar las temáticas de sexualidad y género a partir del juego, por supuesto que se incorpora de otra manera que si damos una clase, una charla, una conferencia sobre el tema. La educación sexual, el género, y la participación comunitaria, las técnicas expresivas aplicadas al campo de la educación sexual. El embarazo y género, esto es un curso que creamos a partir también de la necesidad, de la demanda de técnicas y técnicos, del trabajo con mujeres embarazadas, sobre la sexualidad durante el embarazo y de qué manera se construye la maternidad y la paternidad y por supuesto que se construye a partir del entorno histórico y cultural. Y acá surge esta polémica sobre el instinto materno. Está probado que el instinto materno no existe, sino que es una construcción socio-histórico-cultural, los que tienen instinto materno son los animales. Nuestra idea es poder probar y trabajar el tema del embarazo y de qué manera podemos deconstruir la creación y la formación de la maternidad y la paternidad.

Después, por último, el tema del cuerpo y la sexualidad. Si bien nos parece importante informar y saber el sustrato biológico, el cuerpo está impregnado con subjetividad, intersubjetividad y transubjetividad. Esto implica que los imperativos sociales en torno a la sexualidad y el género están puestos sobre el cuerpo, es lo que hace a la construcción del cuerpo como tal. Básicamente estos son los tres niveles de intervención que a partir del área salud sexual, reproductiva y género, de Espacio Salud, hemos venido trabajando hasta el momento.

La relación como elemento clave para la educación en sexualidad. La relación en

educación sexual como el nuevo discurso pedagógico, es lo que estamos planteando hoy. Los procesos en la producción de sentidos. Producimos sentidos, producimos saberes, en relación al otro y llegamos a trabajar con niños y producimos saberes con ellos. Este es un concepto muy interesante, que también trae esta cuestión de la interacción dinámica, lo que les decía de la relación de poder. Porque es tan importante el saber científico, como el saber popular. Justamente a partir de la interacción de estos dos paradigmas podemos construir saberes en un proceso dinámico, interactivo, en el cual estamos todos implicados como personas, como mujeres y varones.

El tercer punto que queremos marcar es la implicancia subjetiva en los vínculos, siempre educamos en tanto nos vinculamos. A veces en una clase dejamos pasar un insulto homofóbico, un comentario en relación a la sexualidad en general y si nos hacemos los que no escuchamos, en ese punto estamos educando. Y esto nos lleva a tirar abajo estos conceptos que son más bien positivistas, la neutralidad y la objetividad. Hoy por hoy las ciencias sociales plantean que la neutralidad y la objetividad no existen, sino que son una utopía. Podemos acercarnos a ellas, pero ¿de qué manera? Educando, informando, proporcionando la máxima información posible para poder lograr y fomentar que la persona, el niño, la niña, el adolescente, la madre, el padre, puedan decidir –dentro de una diversidad de elementos vinculados con la sexualidad y el género, y es así– elegir libre y responsablemente sobre cómo uno quiere vivir la propia sexualidad. Desde esta perspectiva es que nos acercamos a la neutralidad y la objetividad. Los compañeros nos preguntaban, “Bueno, cómo hacemos para ser objetivos?”, “cómo hacemos para dejar nuestra moral personal de lado, desde dónde nos posicionamos?”. Y justamente nosotros planteamos el posicionamiento

desde el marco de los derechos sexuales y reproductivos, donde Uruguay ratificó estos derechos.

Por otro lado el enfoque de los estudios de género. Por otro, la diversidad sexual. Y, por último, un enfoque de la sexualidad desde lo positivo. Esto último es importante porque a veces nos llaman de una escuela y nos dicen, queremos que vengan a hacer un taller de SIDA, o queremos que vengan a hacer un taller de prevención del embarazo. Y nosotros decimos, bueno, vamos a hacer un taller, pero un solo taller no es recomendable, siempre sugerimos más de uno, para poder lograr un proceso mínimo. Pero la idea es que podamos abordar la sexualidad desde lo positivo, desde lo saludable, desde lo placentero y no desde la enfermedad, desde la muerte, que es lo que uno asocia libremente. Y las representaciones imaginarias que giran en torno al SIDA son la enfermedad y la muerte. Por eso es importante que podamos abordar la sexualidad desde lo positivo y no desde lo negativo.

El enfoque de los estudios de género es fundamental. Analizar el efecto de las relaciones de poder sobre las relaciones sociales, esto es una propuesta gramsciana, decodificar cuáles son las relaciones de poder, a nivel micro, a nivel macro, que nos llevan a deconstruir los modelos y los discursos hegemónicos de género que construyen la sexualidad. Los discursos hegemónicos son el falocentrismo, el hetero centrismo, lo patriarcal, autoritario, y la idea es poder deconstruir esto, pero no solos sino con nuestros colegas y también con las niñas, los niños y los adolescentes. Pero las hegemonías se construyen socialmente, son los modelos imperantes en relación a lo masculino y a lo femenino, la idea es poder trabajar y decodificar esto para poder deconstruirlo y también producir contrahegemonía, para que después cada uno libremente se posicione y encarne la

masculinidad y la feminidad que uno elija, que uno pueda tener también.

Y por último nos parece muy importante desde nuestro lugar como docentes, como maestras, como maestros, el deconstruir los discursos y las narrativas de género de la subjetividad propia. O sea, chequear con nosotros mismos qué rol, qué identidad de género encarnamos, no para cambiarla si no lo queremos hacer, o no lo podemos hacer, sino para poder acercarnos, como les decía, a la neutralidad, a la objetividad y poder dar la libertad al otro y entender al otro, más allá de que no compartamos la multiplicidad de subjetividades que giran en torno al género.

En cuanto a la diversidad sexual creemos que no implica pensar al sujeto masculino y al sujeto femenino, sino que pensarnos en una multiplicidad de subjetividades sexuadas, con el derecho y la libertad de encarnar lo diverso. Vale decir, cualquiera de las orientaciones sexuales, homo, bi, heterosexual, y poder informar, poder también compartir las experiencias que tenemos, que tienen otras personas en relación a esta temática y respetar lo otro, lo diverso, las sexualidades diversas.

La diversidad étnica está clara. La diversidad en la religión, vivimos en una sociedad judeocristiana, en la cual tenemos que tener claro cuáles son los imperativos sociales en torno a la religiosidad, y de qué manera influyen en la sexualidad de cada uno de nosotros. Ustedes saben que últimamente los nuevos movimientos religiosos, las conversiones al pentecostalismo, la Iglesia Evangélica, el umbandismo, son movimientos muy fuertes que se están produciendo en nuestra cultura, y están cambiando de alguna manera la sexualidad y los sentires en relación a los imperativos religiosos en torno a la sexualidad. Aquella imagen y representación de “Ave María purísima sin pecado concebida”, que todavía

continúa estando genera subjetividades, lo tenemos que deconstruir, pero no solos, sino en relación con las niñas, los niños, y los adolescentes.

Por último la diversidad socioeconómica y cultural es importante poder trabajarla y manejarla.

Y para terminar, todo esto tiene que ver con algo que ustedes ya manejan y que es Paulo Freire, la pedagogía que él plantea, justamente, es romper con la dicotomía teoría-práctica, tratando de producir el saber como producción de conocimiento, producimos el conocimiento con otro y no solos desde nuestro saber sino que con el

otro. Romper con la dicotomía enseñar-aprender, comprender el proceso dinámico de la enseñanza y el aprendizaje como un único proceso de producción social del conocimiento. Romper con la dicotomía entre enseñar el conocimiento ya existente y producir nuevos conocimientos.

Si logramos decodificar los simbolismos que giran en torno a los discursos respecto a la sexualidad, así como logramos desarmar la hegemonía, podemos construir contra hegemonías. Desde nuestra propia subjetividad en relación, lo que nos habilitará a trabajar en pro de la diversidad, la equidad de género y fomentar los derechos sexuales y reproductivos.

EXPERIENCIA
“Espacio Salud”
desarrollada
en el Liceo N° 3
Dámaso Antonio
Larrañaga



Mag. Lía Fernández¹
y Prof. Cristina Marquesano²

Mag. LÍA FERNÁNDEZ: Queremos compartir una experiencia que estamos realizando en el liceo N° 3, Dámaso Antonio Larrañaga.

En primer término voy a hacer referencia, muy brevemente, a algunos aspectos conceptuales en los que se enmarca este proyecto que venimos desarrollando. Partimos de la premisa que en su más amplia expresión la salud de los adolescentes y de los jóvenes es un derecho humano esencial, que en Uruguay está siendo muy frecuentemente violentado. ¿Por qué? Porque el sistema de salud de nuestro país está dando una respuesta insuficiente para este grupo poblacional, las políticas sociales al respecto fueron postergadas durante mucho tiempo. Por eso decimos que estos derechos están siendo violentados.

Desde Unicef se refiere que los niños y adolescentes son el 30% de la población total y el 46% de la población se encuentra en situación de pobreza. Esta población recibe solamente el 19,6% de los gastos sociales del Estado. Las consecuencias de estos hechos nosotros las vemos día a día y las vamos a seguir viendo por un tiempo más. Son consecuencias muy graves desde todo punto de vista para Uruguay. Esto está requiriendo un accionar que sea inmediato, que sea en tiempos reales. Un accionar que nos involucre a todos y nos comprometa a todos.

1. Directora de la Cátedra de Salud de Niños, Niñas y Adolescentes de la Escuela de Enfermería.

2. Directora de Liceo N° 3 Dámaso Antonio Larrañaga.

A lo anteriormente mencionado suceden hechos sociales que nosotros también podemos ver en el día a día y que es un debilitamiento de los vínculos intrafamiliares y de las redes sociales. Esto hace que, unido a la falta de cuidados oportunos y a estímulos oportunos, en momentos también oportunos, impacten sobre lo que es el desarrollo integral de los jóvenes y de los adolescentes. Esto a su vez va a impactar sobre las posibilidades de los aprendizajes formales de los jóvenes y va a impactar también en la reinserción social así como en el ejercicio pleno de la ciudadanía que luego le vamos a reclamar a los adolescentes.

Las orientaciones estratégicas de salud a nivel central justamente nos están solicitando esto que estamos haciendo, tener estrategias longitudinales en lo que hace a la atención de la salud para esta población, pero conjugadas con actividades transversales con otros sectores que se involucren también con la salud como, por ejemplo, la educación.

Lo que se pretende es modificar un modelo totalmente asistencialista que primaba hasta ahora hacia un modelo que se base en la integralidad, con un enfoque de riesgo social, con un enfoque de género, con un enfoque de reducción de daños. Estas orientaciones estratégicas establecen algunas priorizaciones que son justamente hacer actividades en el primer nivel de atención, pero coordinadas, en forma de red, lo que nos permita implementar una verdadera estrategia primaria en salud.

Otra de las líneas estratégicas a encarar desde el sector salud, es justamente lograr la participación intersectorial entre los efectores de salud de la educación, la seguridad social y fundamentalmente lo que son las organizaciones comunitarias. Debemos generar espacios de participación con un enfoque de construcción de ciudadanía y de derechos humanos. Crear una cultura de responsabilidad y de involucramiento

de todos aquellos actores que de una u otra manera nos relacionamos, nos involucramos con adolescentes y con jóvenes.

Dentro de este marco conceptual es que se generó y se viene desarrollando la experiencia en el Liceo N° 3 Dámaso Antonio Larrañaga. Esta experiencia comienza a gestarse en el año 2005 a partir de las inquietudes de la asociación de padres. Fueron los padres quienes lo generaron, y a su vez, se generó una convocatoria a organizaciones formales, a organizaciones gubernamentales. Estamos involucrados en esta propuesta el Ministerio de Salud Pública, la Intendencia Municipal de Montevideo, la Universidad de la República, por intermedio de Facultad de Enfermería, y en este momento también están involucrados otros organismos, otros servicios universitarios como Facultad de Psicología, Escuela de Nutrición y Dietética y la Facultad de Odontología.

Cuando nosotros presentamos, en una primera instancia, una propuesta al liceo, si no hubiéramos contado con la apertura de la dirección, de las autoridades institucionales y de los padres la propuesta hubiera durado muy poco tiempo. Pero en esta experiencia, y es lo más rescatable, todos estaban involucrados. Al día de hoy hasta el personal auxiliar del liceo está involucrado, porque son quienes, con elementos menores –les pongo un ejemplo que puede sonar doméstico, pero es un dato muy interesante– nos entregan la llave, saben quién vino y quién no vino, saben que hace un estudiante, porque son los que están dentro del liceo, saben qué estudiante fue a la consulta. Es decir, se generó todo un movimiento a la interna de la institución que ha comprometido, poquito a poquito a todos quienes están dentro de la institución. Y eso es lo más rescatable, el compromiso de todos.

Nosotros como Cátedra de Salud del Niño y del Adolescente de la Facultad de En-

fermería ya tenemos una larga trayectoria al respecto en este tipo de intervenciones. Pero hubo un cambio muy grande y es que antes debíamos pedir permiso para poder trabajar con niños a nivel de Primaria, con los adolescentes en Secundaria y con el Consejo Técnico Profesional en la UTU, y ya conocíamos las respuestas que nos iban a dar, “sí, como no, hablen, hagan talleres, hagan seminarios”, pero hay cosas que no se hablan. Y nosotros ya lo sabíamos, pero como somos transgresores natos, ¿qué hacíamos? Porque sabíamos que teníamos una masa de estudiantes ansiosos por saber, muchas veces otras cosas de las que nosotros dábamos en los talleres. Nos encontrábamos en las esquinas, o en la puerta de la escuela donde evacuábamos las dudas. Y lo hacíamos porque ellos tenían necesidad de saber y nosotros, profesionales de la salud, debemos, tenemos la responsabilidad de dar respuesta. Por lo tanto lo hacíamos de una manera informal, que era lo que nosotros no queríamos. Por eso es tan importante esto. Cuando comenzamos, hace 10 años, con estas actividades, elevamos una propuesta al Codicen con todo un cronograma y la respuesta la tuvimos al año. Un año demoró en recorrer todos los escritorios que tenía que recorrer esa propuesta y nos baja recién al año. Mientras tanto nosotros sin permiso, de todos modos, comenzamos a hacer nuestras actividades. Porque cuando llegábamos a las escuelas nos estaban esperando y esperaban muchas veces estar a solas con nosotros para hacernos preguntas. Y los niños y los adolescentes preguntan todo, porque son seres –no se lo vamos a decir a ustedes– que son ávidos y están cursando una etapa de su ciclo vital en el cual los eventos puberales los movilizan muchísimo. Esos cambios que las niñas y los niños están percibiendo en su propio cuerpo y nadie les explica por qué, nadie les explica qué es lo que les va a pasar. Y nosotros sentíamos que teniendo todas las herramientas, todas

las formaciones desde la Universidad no podíamos brindarla y eso nos generaba un sentimiento de frustración total.

Ahora volviendo a lo que es específicamente la propuesta del liceo Dámaso, la primera vez que se implementa esta experiencia fue en el año 2006 y participaron aproximadamente 41 estudiantes de la Facultad de Enfermería, estudiantes avanzados de la carrera. En ese momento las autoridades, la institución, nos facilita un espacio físico dentro del liceo para instalar la consulta de enfermería donde se trabaja con el proceso de atención de enfermería. Se realiza esta consulta en forma individualizada, y genera un espacio de confianza, se genera un espacio distendido, un espacio de respeto cara a cara con ese adolescente que viene a traer sus inquietudes, que viene a traer sus problemáticas y que muchas veces no es en la primera consulta que la plantea, sino que lo hace en la segunda o en la tercera. Por eso es que el objetivo primario que tenemos en la primera consulta es tener una segunda. Y justamente, según cómo nosotros nos movamos con ese estudiante, según la manera en que podamos captar sus inquietudes, generarle confianza, es que ese adolescente va a volver. Hay situaciones en las cuales los adolescentes, como ellos dicen, plantean una la situación porque realmente están desbordados por las vivencias que están atravesando.

Implementamos el sistema informático de los adolescentes, mediante el cual registramos la información, pero esta información se hace con un código numérico, por lo tanto le hacemos saber al estudiante que consulta que esa información va a ser tratada con la mayor discrecionalidad, que puede tener la confianza de que los registros son de total reserva.

Cuando el adolescente consulta solamente para ver su crecimiento y desarrollo, que es

uno de los elementos que a ellos les preocupa mucho, se comienza haciendo todo un control de crecimiento y desarrollo, talla, peso, se hace despistaje de hipertensión arterial, se habla sobre los hábitos del adolescente, vemos cuáles son sus antecedentes personales, hablamos de los proyectos de vida del estudiante. Nunca forzamos las situaciones y siempre se deja un espacio, que es lo más importante y es el objetivo central, para que ellos manifiesten sus preocupaciones, sus dudas y hagan todas las preguntas que quieran hacer y no se sientan juzgados en ningún momento. Muchas veces cuando realizamos talleres, charlas, seminarios con las temáticas que ellos seleccionan, vemos qué es lo que sucede y qué hemos evaluado. Pero es en la consulta individual cuando el estudiante realmente plantea la verdadera preocupación que lo trae. En los talleres podemos trabajar de una forma muy dinámica, podemos trabajar de una forma muy placentera en el sentido del intercambio. Pero es en la consulta cuando él o ella, va solo o sola o con quien quiera y decida que tiene la suficiente confianza como para consultar, que manifiesta sus reales preocupaciones.

Al día de hoy, estamos trabajando con otros referentes, con otros sectores en salud a nivel periférico y centros de referencia, porque en las interconsultas que hacemos y en las derivaciones que hacemos de aquellos casos que exceden al tratamiento que le puede dar a la situación este equipo que está conformado. Cuando comenzamos con esta propuesta, y también con la premisa de que trabajamos con el estudiante, y también para el estudiante, pero fundamentalmente con él. Es decir, es él quien decide y nos va a decir qué es lo que necesita. Nosotros no podemos implementar recetas, porque son experiencias que muchas veces mueren, caen por su propio peso. Entonces una vez que nosotros identificamos qué es lo que el estudiante necesita, trabajamos en base a eso. Les podemos decir que salud sexual y reproductiva es el tema

para lo estudiantes. Imagínense que este liceo tiene una matrícula de casi 5 mil estudiantes, y un porcentaje altísimo, altísimo nos requiere información sobre salud sexual y reproductiva. Trabajamos con estudiantes homosexuales, trabajamos con todo tipo de situaciones, con situaciones de maltrato, de violencia, de consumo de sustancias, problemáticos.

Cuando surge, en el primer diagnóstico qué se hace, cuáles son las necesidades, intereses y problemas de los estudiantes y, reitero, el tópico salud sexual y reproductiva es el gran emergente, hacemos un relevamiento de la información en el cual vemos que el 50% de los adolescentes que fueron a la consulta ya habían iniciado relaciones sexuales, y un 40% usa siempre métodos anticonceptivos, pero hay un gran porcentaje que no usa nunca métodos anticonceptivos.

Nosotros trabajamos, en primera instancia, con el gran emergente que es salud sexual y reproductiva. Los estudiantes necesitan saber cómo evitar un embarazo. Necesitan saber cómo poder identificar si tienen o no una enfermedad de transmisión sexual, y cuáles son las repercusiones. Si están embarazadas y quieren hacer una interrupción, del aborto, si tuvieron relaciones sexuales sin protección y quieren evitar un embarazo. Esos son los elementos que ellos necesitan saber.

Dejo un gran desafío para todos. Tomo a un autor que es Philippe Merrié, que dice, aprender sí pero, ¿cómo? Ese es el desafío que vamos a tener de aquí en más, porque ellos quieren aprender, necesitan información, y somos nosotros los que tenemos que pensar cómo lo vamos a hacer.

Prof. CRISTINA MARQUESANO: Estamos participando de una actividad que implica hacer realidad esa aspiración de trabajo intersectorial e interinstitucional, aprender sí, ¿pero cómo? Ese es el

desafío. Creo que con esta actividad, con este proyecto que se está llevando a cabo en nuestra institución, estamos también ayudando a los jóvenes a vivir y buscar su salud física, mental y social. A través del ámbito educativo también les damos los caminos para un proyecto de vida que también implique salud social a la que todos aspiramos. En realidad es inmensa la cantidad de cosas que podríamos contar, pero evidentemente el tiempo es tirano. Yo querría hacer referencia, básicamente, porque sé que hay docentes acá en este ámbito, en donde evidentemente nosotros como directores nos sentimos un poco dificultados en una acción muy natural. Porque nuestro sistema educativo está excesivamente burocratizado. Entonces, no podíamos perder la oportunidad de que nuestros jóvenes tuvieran una atención tan importante, en donde habría posibilidades de contactos con personas que son especialistas en determinados ámbitos. Empezamos a buscar los fundamentos y, dentro de un análisis de gestión de equipos de dirección e institucional, tenemos varias dimensiones a analizar. Y dentro de ellas está la dimensión comunitaria. Sabemos que a través de la dimensión comunitaria nosotros como docentes tenemos que abrirnos a otras instituciones. Y fue por ese camino que eludimos la solicitud de autorización, esas cartas que demoran y evidentemente teníamos los fundamentos técnicos para decir que estábamos actuando en la dimensión comunitaria, en donde la ampliábamos además a padres, a vecinos, y a otras instituciones. La Escuela de Enfermería ha sido un pilar trascendental, pero con mucha posibilidad de seguir ampliando este espacio de salud y haciendo intervenir a otras instituciones. Esto es amplísimo, parece que va a ser como interminable, la cantidad de actividades que podemos realizar con nuestros jóvenes; incluso ahora estábamos hablando en relación al proyecto que ellos tienen y que van a comentar que sería sumamente interesante.

Por otro lado, nos preguntaban: ¿qué van a decir de educación sexual desde una institución pedagógica? y ¿cuál será el aporte de la gente de salud? Incluso nos preguntaban en nuestras conversaciones informales, ¿no se está desdibujando la función pedagógica del centro educativo, si se está considerando la intervención de otros ámbitos, de médicos, odontólogos, psicólogos, etcétera? Naturalmente sabíamos que no, pero queríamos justamente tener una fundamentación seria al respecto. Entonces decimos, si el individuo es un ser biopsicosocial, y como educadores tenemos que atender al individuo como un todo, tenemos ahí clarita la fundamentación de que no estamos desdibujando la función pedagógica, sino que estamos buscando ayuda de otros especialistas para poder cumplir mejor nuestra función. ¿Qué quiere decir esto? Detección de los jóvenes con problemas –supónganse– miopía, sordera, malestar, baja autoestima, muchas de estos últimos aspectos que afectan, como docentes lo sabemos, la capacidad de rendir en base a la potencialidad del individuo. Un alumno enfermo, un alumno no atendido en sus múltiples facetas no puede participar con entusiasmo del acto educativo. Entonces nosotros ahí sacábamos toda la fundamentación de la importancia de trabajar en forma interinstitucional e intersectorial. Sí, nuestro alumno necesita de todos. Entonces un docente siente la seguridad –en el ámbito educativo– de que si hay algún alumno que se siente mal puede ir al espacio de salud y va a ser orientado. Porque la idea y el proyecto es, además de la promoción de salud, derivación. O sea, se orienta al alumno a dirigirse adonde pueda ser atendido. Y a través de la comisión de padres y ex alumnos del liceo se abren puertas en todos los ámbitos y se puede lograr una orientación, tanto si hay un problema odontológico, como si hay un problema de embarazo precoz, o sea que el alumno que está orientado y con salud puede aprender.

Metáforas de la vida cotidiana: Arte y humor para el desarrollo de habilidades sociales en el campo educativo

Psic. Rasia Friedler (SaludArte)¹



Voy a tomar esta línea del placer que se ha mencionado tanto aquí, y desde el cómo el placer es doble. Por reencontrarme con muchos de ustedes y por compartir con colegas que han hecho un recorrido tan importante en este campo, y de los cuales podemos articular nuestros quehaceres. Porque SaludArte nace, desde un inicio, con una fuerte vocación articuladora.

Les voy a proponer primero pararse, moverse un poco. ¡Arriba! Mover los pies, pisar fuerte, que algunos deben estar medio congelados. Los brazos para arriba, movimientos. Giramos la cabeza para un lado, acuérdense que estos movimientos siempre son lentos. Para un lado, para el otro. Golpeamos los pies bien fuerte contra el piso. Ahora pueden sentarse.

Estaba pensando en que no sería coherente con nuestra institución, con lo que hacemos en SaludArte si no pusiera el cuerpo en lo que estoy haciendo, si no pusiéramos todos el cuerpo. Porque generalmente hablamos de él, pero queda inmóvil. Y todos los docentes somos en realidad actores. Entonces, ¿qué hace un actor cuando entra en un espacio? Lo recorre, lo explora, ve cuáles son los recursos que hay en el lugar y que puede aprovechar. Trata de incluir a todos los presentes en ese espacio.

1. Psicóloga, fundadora y Directora de SaludArte. Profesora universitaria responsable de la Cátedra Libre de Arte y Psicología de la Facultad de Psicología de UDELAR.

Nosotros lo que veíamos, cuando empezamos a trabajar, es que hay un gran divorcio entre lo que queríamos hacer, los discursos

y las prácticas. Por ejemplo, muchas salas de aulas no están habilitadas para utilizar metodologías activas, tienen bancos fijos. Entonces por un lado se reciben cursos de lo buenas que serían las metodologías activas; pero en realidad los docentes contamos con poca capacitación para poder emplear esas metodologías y por eso se usan mucho menos de lo que todos desearíamos. Hay estudios que dicen que cuando uno empieza a hablar, la capacidad de concentración va disminuyendo de un modo terrible hasta que al final la capacidad de escucha es sólo un 20%. Y sin embargo vivimos en una sociedad verbo centrista. Es decir, todo está basado en el discurso oral.

Entonces, imagínense, si estamos trabajando en un tema como la sexualidad, qué pasa con estos jóvenes, con las hormonas a flor de piel, las energías a flor de piel que quedan horas y horas estáticos. ¿Cómo no va a haber un divorcio entre lo que se habla, lo que se dice y lo que estos jóvenes están viviendo y sintiendo?

Voy a empezar a compartir con ustedes metáforas de la vida cotidiana. Esta es nuestra compañía de teatro espontáneo en alguna de las actuaciones. Elegí dos citas, una de Molière, que dice: Hay que instruir a la juventud riendo, moderar sus excesos con dulzura y no asustarla en nombre de la virtud. La otra cita de Marco Aurelio dice: La alegría se encuentra en el fondo de todas las cosas, pero a cada uno le corresponde extraerla.

Consideramos que el humor no ha recibido la atención suficiente en el campo educativo. Sabemos que es un recurso muy valioso pero no hemos trabajado la manera de desarrollar el sentido del humor. Creemos que este se puede desarrollar, es más, el humor es un antídoto fenomenal contra los dogmatismos, contra la intolerancia. Y hay técnicas, hay talleres que hacemos para desarrollar el sentido del humor.

¿Qué buscamos? Promover cambios en el campo educativo a través de prácticas artísticas que denominamos prácticas de la alegría, desde una visión que jerarquiza el factor humano y la interacción social para liberar el potencial creativo de la sociedad, lo hacemos con un enfoque no asistencialista y multidisciplinario.

SaludArte es una organización conformada fundamentalmente por artistas y profesionales de la salud que promueve la salud de la población uruguaya a través del arte y el humor.

¿Qué son las prácticas de la alegría? Son prácticas artísticas destinadas a estimular y desarrollar el sentido del humor y la creatividad en beneficio de la salud individual y colectiva. Se trata de experiencias de promoción de salud y prevención realizadas desde una perspectiva de bienestar integral que incluye el fortalecimiento de capacidades para un pleno ejercicio de los derechos humanos. Estas prácticas afirman el valor de la alegría, la expresión, la creatividad, la espontaneidad y el humor como valores que humanizan, aproximan y engendran esperanzas, planteando condiciones más saludables y favorables para el cambio social.

¿Por qué lo hacemos? Porque entendemos que el arte y el humor son elementos clave para producir modificaciones en la salud, tendentes al logro de una mejor calidad de vida.

Con SaludArte apuntamos a la invención, no a la evasión. Buscamos producir alivio sin negación del dolor, partiendo de la base de que la salud es algo que nadie puede alcanzar por uno mismo, pero sí con uno. Los que sufren tienden a ensimismarse y las técnicas de mediación artística ofrecen vías de salida de sentimientos, impulsos, ansiedades y temores que resultarían inaceptables si se expresaran directamente.

¿Cómo, cuándo y con qué? Antes de diseñar la estrategia a utilizar nos comunicamos con representantes de la institución porque somos una herramienta para las organizaciones y las instituciones. Entonces nos reunimos y tomamos contacto con sus necesidades y sus experiencias. A partir de ahí diseñamos la estrategia. Pueden ser desde intervenciones puntuales hasta un trabajo regular. Establecemos lazos muy flexibles con los distintos contextos educativos y comunitarios buscando ampliar las alternativas de interacción comunicativa. Los escenarios de nuestros talleres artísticos son móviles y diversos, se construyen allí donde existe una demanda. Y generalmente nos manejamos con un mínimo de recursos escenográficos. Esto para facilitar la movilidad.

¿A quiénes están dirigidas las actividades? A alumnos, equipos docentes, grupos de padres y funcionarios de centros educativos, educadores y estudiantes y a todos los actores sociales de la comunidad en general.

¿Qué ofrecemos? Brindamos espacios vivenciales que refuerzan, transforman y facilitan la implementación de lo curricular formal. También atendemos las necesidades emergentes de la comunidad barrial intentando un modo de desarrollo de valores sociales y de acciones de reflexión, que propicien la integración social. Entendemos que la educación activa es indispensable para el crecimiento personal de un ciudadano integrado con capacidad de opción y de decisión. Las actividades pueden ser talleres de capacitación en teatro espontáneo, danza espontánea, títeres, narración oral, artes plásticas, expresión corporal en contextos educativos y comunitarios, por ejemplo talleres de herramientas actorales para docentes, o talleres de prevención y atención del desgaste profesional de los equipos de salud. Porque eso es lo otro, partimos de la base de que todas nuestras acciones enfocan hacia nuestros alumnos,

pero también hay que cuidar a los equipos, y trabajamos mucho con los equipos profesionales. Juegos teatrales, psicodramáticos y dinámicas de grupo para el trabajo en valores. Formación de educadores con un enfoque artístico. Animación cultural de eventos educativos.

Ustedes vieron una de las herramientas que utilizamos, vieron una actividad de teatro espontáneo. Pero también trabajamos con otras, por ejemplo el *clown* como analizador social. Es decir, no el payaso que va a entretener, a hacer reír, sino el humor que revela lo no dicho de una situación, desde la ingenuidad, desde el lugar del *clown*. Aquel personaje que mira con ingenuidad algo y hace preguntas que no nos atreveríamos a hacer.

También trabajamos con teatro invisible. El teatro invisible es cuando la ficción irrumpe sobre la realidad, es como si aquí pasara algo que tuviera que ver con la temática, por ejemplo dos se levantan y se empiezan a besar acá, y eso lógicamente provocaría una movilización de todos nosotros y nos interpelaría a hacer algo con esa acción. Esto es teatro invisible que nosotros lo utilizamos para sensibilizar, para promover debates, tanto a nivel callejero, por ejemplo, como dentro de los institutos de enseñanza.

Hacemos también teatro debate. Esto es, cuando se está debatiendo un tema, se van intercalando improvisaciones teatrales de nuestros actores que van llevando el plano de la discusión hacia nuevas dimensiones. Porque nosotros, como decía hoy, vivimos en una sociedad un poco centrista y tendemos a llevar todo al plano de la racionalidad, del discurso, y muchas veces ahí nos quedamos entrampados, porque en realidad somos mucho más que eso y estamos comunicando mucho más, pero no nos damos cuenta. Nos comunicamos desde otros lugares y buscamos abrir los diálogos a otras dimensiones.

Paso muy rápidamente sobre los objetivos, para qué lo hacemos, la concepción de salud, dónde las desarrollamos, quiénes integran la organización, las técnicas, las funciones, el valor transformador. Por otra parte entendemos que trabajar a través de metáforas es profundamente liberador. Muchas veces lo que más nos hace sufrir no es sólo lo que nos pasa, que a veces ni siquiera lo podemos cambiar, sino la visión que tenemos sobre lo que nos pasa. Y el poder multiplicar las visiones sobre una misma realidad es profundamente liberador. La metáfora nos permite introducir una distancia entre el hecho en sí y otra dimensión de la realidad y desde ahí podemos rescatarnos, desde ahí podemos introducir el humor.

Realizamos numerosas actividades, trabajando mucho con jóvenes, pero no solamente con ellos. Talleres callejeros donde buscamos promover algo que tenga que ver con los derechos humanos, con algunas de las temáticas que nos preocupan a todos como comunidad. Trabajamos en el área de capacidades diferentes también a través de la danza, la danza espontánea. Este fue un taller con INAU y Unicef por la no violencia. Como ven, siempre utilizando metodologías activas y un poco lo que nos orienta, en nuestro trabajo, se resume bien en la línea del poema de Tejada Gómez que dice: Importan dos maneras de concebir el mundo, uno salvarse solo, arrojar ciegamente a los demás de la balsa, y la otra un destino de salvarse con todos, comprometer la vida hasta el último naufrago.

Descubrir la propia voz. Los uruguayos necesitamos descubrir nuestra propia voz, expresarnos. Trabajando en distintos grupos observamos eso, cuánto temor hay a exponerse. Y, por ejemplo, hablando de la voz otra de las metodologías que desarrollamos, es el radioteatro espontáneo. Es decir que a través de la radio nosotros convocamos a los oyentes a contar historias sobre alguna

temática, podría ser violencia. Y se improvisan escenas de radioteatro a partir de las historias contadas por los oyentes en el momento. Este es el radioteatro espontáneo que lo usamos también para la educación y para promover la salud. Los recursos, los vínculos.

Este es nuestro ritual que hacemos antes de cada presentación artística, que es como un ritual nuestro que adentro de este círculo colocamos todas nuestras esperanzas, expectativas, miedos, lo que queremos, y bueno, con algún sonido lo hacemos realidad.

Los códigos internos. Algunos talleres. Ese es el radioteatro espontáneo último que hicimos sobre historias del VIH-SIDA. Aquí trabajamos en Teletón. Aquí hacemos improvisación a partir de las resonancias de los presentes sobre las obras de arte. Improvisación en danza y música. En otra escuela trabajando a partir de sus historias, el tema era nutrición. Trabajamos con niños muy chiquititos hasta ancianos, trabajamos en residenciales de ancianos también.

Aquí trabajamos el *clown* como analizador social en el Ministerio de Salud Pública en una presentación de una guía de anti-conceptivos. Terminaron nuestros *clowns* haciendo su discurso sobre el tema.

Esto es un trabajo por el buen trato en otra escuela. Aquí los niños participando y armando sus historias en la escena. También trabajamos, como les decía, en espacios no convencionales. Esto es parte de "Travesía", que fue un trabajo que hicimos en el tren. Partimos desde Montevideo hasta el pueblito 25 de Agosto y fuimos recogiendo las historias de los pasajeros. Y cada historia que contaba un pasajero se le devolvía su propia historia a través de la danza. Así pudimos recrear un poco qué es lo que pasaba con una parte de la historia de Uruguay también, porque el transporte en tren se ha reducido a su mínima expresión.

Una experiencia en educación no formal



Enf. Mirta Ascué (Sexur)¹

Les presentaré, muy brevemente, qué es lo que hace Sexur. Queremos explicar cuál ha sido nuestro aporte al sistema formal.

Sexur es una cooperativa educativa cuya tiene una de sus principales actividades ha sido formar recursos humanos para el trabajo o el abordaje de la sexualidad. Tenemos también desarrollo de áreas de proyectos y programas, pero básicamente nuestra experiencia, que ya data de unos cuantos años, ha sido la formación de educadores sexuales. Comenzamos trabajando en Montevideo y luego, por demanda, comenzamos a trabajar en el interior y así hemos desarrollado en distintos departamentos diversas actividades. Promover una revisión crítico-existencial hacia las propias actitudes sexuales que condicionan el sano ejercicio de la sexualidad. Fomentar una mirada complejizadora de los modelos políticos sexuales hegemónicos que afectan a los diferentes productos culturales y paradigmas científicos. Varios de los puntos que ya mencionaron compañeros de otros equipos, son muy importantes para nosotros a partir de una crítica de alguna manera hacia la cultura que nos forma y poder dialogar con esa cultura y que tanto esa cultura me ha atravesado a mí y cómo estoy yo en este campo, que es nada menos que la sexualidad. Y cuando quiero intervenir en el campo educativo con otras y otros. Entonces esto nos parece un punto fundamental. Propiciar una lectura de género y diversidad

1. Enfermera, sexóloga, educadora sexual.

sexual de manera transversal. Toda nuestra formación tiene, como eje transversal, la perspectiva de género y sobre todo género como concepto relacional, que construye masculinidades y feminidades contrapuestas y aparentemente complementarias. Integrar el aspecto afectivo-emocional, nos parece importantísimo tanto en la formación de educadores sexuales como en el trabajo de estos educadores hacia la comunidad, o la población. Integrar el aspecto afectivo-emocional como elemento indispensable en la vivencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto desde el rol de participantes como de educadores. Hay muchas historias que hay que sacar y no es solamente contenidos a colocar. Promover, desde el trabajo corporal, nosotros tenemos muchas de las cosas relatadas por el grupo, maravilloso que es SaludArte, ya nuestro trabajo tiene también muchísimo trabajo desde la danza, dramatizaciones, teatro espontáneo, armonización, trabajo con la voz. Y lo que se propone es la descristalización de viejas posturas y actitudes creando, desde la expresión y el movimiento, nuevas maneras de ser y estar en lo cotidiano. Esto no es poca cosa. Hace 10 años, cuando empezamos, la gente se sentía muy molesta al entrar porque querían trabajo teórico, querían producción teórica y esto de tener que moverse era poco académico. De alguna manera hemos tenido que enfrentar, y ahora estamos muy consolidados en este campo, las críticas permanentes porque hacíamos talleres.

Entonces el tema del trabajo corporal, vivenciar, la revisión de actitudes, el revisar nuestra propia historia, cómo estoy yo en el campo de la discriminación. Porque hablar de derechos y escribir sobre derechos es muy fácil, se escribe en un papel, pero vivíroslos, vivíroslos en lo cotidiano, es todo un desafío. Y muchas veces descubrimos la pata de la sota a pesar de años de trabajo, porque es una deconstrucción permanente

y la construcción permanente de una nueva manera de estar para poder trabajar con todos y con todas, que es un desafío grande.

Generar un espacio grupal de confianza, desinhibición y solidaridad vincular coherente con la tarea que permite el óptimo desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la necesaria red de contención afectiva. El espacio de trabajo de formación es un espacio cuidado, lo que ahí se vive no debe salir afuera. Pero sí es importante que haya un espacio de confianza. Hablar de sexualidad no es hablar de matemática y entonces es importante que las personas puedan ir sacando de alguna manera sus angustias, miedos, represiones.

Las líneas de acción de Sexur incluyen los cursos, que son de dos años, unas 400 horas aproximadamente, y el requisito último de aprobación de esos cursos es una pasantía. Esta pasantía se desarrolla por estudiantes del curso de formación. Y la otra actividad son instancias de formación en sexualidad que desarrolla el equipo técnico.

Nuestras pasantías intentan que el trabajo de verdad llegue a los niños. Para los chicos es muy, muy difícil el estar con la cola pegada a la silla cuatro o cinco horas en la escuela, o en el liceo. Es necesario que el cuerpo esté presente y que ese cuerpo se viva, se disfrute, se goce. Esto es nada más que un mínimo ejemplo. Las pasantías son desarrolladas como práctica docente por estudiantes del último semestre del 2º año del curso de formación de educadores sexuales. El estilo de trabajo incluye la actividad directa: docentes en el suelo, o bailando, dramatizaciones con disfraces. Estudiar un grupo, la familia por ejemplo, no solamente como una cosa teórica, sino poder dramatizar distintos estilos de familia. Cómo es una familia democrática. Cómo es una familia anárquica. Es una manera de poner en juego muchas de las

cosas que ya fueron dichas, por eso no quiero ser súper reiterativa, sino corroborar que hay una línea de trabajo que tiene que ver con el poner en juego mi historia, mi vida, y de una manera quizá un poquito también divertida, la diversión, el placer, el humor presentes, trabajos con plásticas, rondas de armonización y danza de grupos grandes. Un tema importante es el de los muebles dentro de las escuelas. Es muy difícil, a veces, mover los muebles en las escuelas y a veces está prohibido, por lo cual es muy difícil también trabajar. Trabajar en el suelo, hacer cosas divertidas.

Para el desarrollo de las pasantías se reciben demandas provenientes de varias instituciones. Ya hace muchos años que las instituciones sobrepasan la capacidad de respuesta que tenemos, pero es un servicio a la comunidad gratuito. Se han desarrollado en Rivera, Salto y Paysandú, Florida, Canelones, Artigas y Rocha. Y los estudiantes, dentro de la lista que tenemos, seleccionan una institución. Si la quieren proveer ellos, pueden. La pasantía tiene una duración de tres meses y básicamente, hacen una observación diagnóstica, luego eligen el grupo, tratan de ver qué necesita el grupo y allí se desarrolla una intervención que sea de no menos cuatro talleres. Estos talleres deben tener, en lo posible, no menos de dos horas de duración y luego se hace una evaluación. Trabajan de a dos en general, hacen una autoevaluación, luego coevaluación, o sea los compañeros se evalúan unos a otros. Luego se hace una evaluación por parte de la institución y también la evaluación del equipo técnico de Sexur que supervisa estas actividades. En algunas de las instituciones se trabajó en educación sexual. Son jardines de infantes, escuelas, liceos de Montevideo. Y esto sólo en un año, no hemos hecho una estadística de los nueve años, porque era venir a mostrar números, no nos parecía importante. Pero hemos trabajado en Salto, Florida, Durazno y en varias instituciones privadas.

A lo largo de los años las pasantías han constituido una experiencia significativa, tanto para los estudiantes como para las instituciones intervinientes que renovaron, año a año, su solicitud.

Otras actividades de Sexur fueron talleres de sensibilización, género y educación. Proyectos, formación de formadores de jóvenes y adolescentes en VIH, sexualidad y género, y el curso de formación. Los talleres de sensibilización, género y educación fueron realizados a instancias de la Dirección Departamental de Salud de Florida. Su directora fue alumna de Sexur y estaba convencida de que hay un enorme desarrollo teórico de determinados temas pero que no llegan a las bases. Y entonces, de acuerdo con ANEP, desarrolló la posibilidad de hacer talleres de sensibilización en género y educación para maestras y maestros de Florida. Se trabajó en tres talleres, dos en la ciudad y uno en el interior y más o menos 120 maestras, muy pocos maestros, esto ya es habitual, más allá de que hay pocos maestros en el sistema, ya que en general tanto a los cursos de formación como a los talleres de sensibilización los varones acuden bastante menos.

Una de las ideas fue descubrir e incorporar el concepto de género y sus categorías masculino y femenino como construcción histórico - cultural, por tanto, pasible de cambio. Reflexionar sobre esta construcción en la historia personal y la cotidianidad de cada uno. Después sí proponer alternativas de cambio tendientes a democratizar el entorno familiar doméstico y educativo y revisar y transformar las prácticas educativas desde la perspectiva de género. Lo que sí podemos comprobar que estas 120 personas no tenían contacto con el tema género, a pesar de que llevaban 20 años aproximadamente de desarrollo en el país. Una de las articulaciones que Sexur hace es aprovechar de todas las maravillosas producciones de otros grupos, y

nosotros de alguna manera los trasladamos al trabajo de formación, que es como ese eje articulador que sentimos que es nuestra tarea y por la cual tenemos algunos productos, pero trabajamos más en proceso, que quizá es nuestro fuerte.

Otro paso de Sexur desde el año 2006, financiado por el sector UNESCO-educación, es un proyecto que se llama “Formación de formadores en VIH, sexualidad y género”, que también tiene que ver con que habitualmente en nuestro país el abordaje en VIH ha sido desde la cultura del terror, del miedo y sobre todo en jóvenes. Los jóvenes muchas veces no tenían ni contacto con el tema sexualidad y de golpe entran, tipo paracaídas, a hablarles en clase de embarazo y VIH. Sorpresivamente entran así a la sexualidad.

Entonces nuestro curso, que es intensivo de 48 horas, busca sensibilizar y formar de personas en red. Se realizó en Artigas, Rocha y Canelones, con educadores en sentido amplio. Se convocó a la población de los últimos años de Primaria, los primeros de Secundaria, pero también policía comunitaria, enfermeras, asistentes sociales, ONG, personal de cárcel, personas viviendo con VIH, activistas. Entonces se generaba un impacto a nivel local en red, como en casi todos los estamentos de esa comunidad. Y la aprobación del curso requiere de una réplica de lo vivido en los lugares de trabajo, pero en lo posible en interdisciplina. Con esto, por ejemplo, se encontraron chicos

que fueron con policías a su clase, o enfermeras. Se trató de no considerar sólo a los docentes, profesores y maestras, como capaces de hacer educación. Y también juntar el sector educación y salud como un punto fundamental. Esto se desarrolló con muy buenos resultados, excelentes. Y también se desarrollaron a nivel regional en la Universidad de Santa Fé, en la Universidad de Córdoba. En la Universidad de Córdoba con población docente, investigadores y profesores de biología y didactas. Y en la Universidad de Córdoba, si bien se convocó abiertamente a la comunidad, se desarrolló dentro de la Universidad, pero básicamente estudiantes universitarios y profesionales fueron el personal. Lo interesante es que los proyectos que generaron los adolescentes con una Universidad muy flexible, muy joven, muy distinta a la Universidad uruguaya, nos dejaron realmente asombrados y así también dejaron asombrados a los coordinadores, porque van a intervenir en múltiples niveles, con debate de cine, con una conserjería, con los cursos de introducción a la Universidad poniendo VIH, sexualidad y género.

Y para terminar, lo que nos dijeron estas personas fue que el estilo de trabajo, vivencial, corporal, lúdico, con música, con talleres, con dramatizaciones, con un muy buen sostén teórico, pero no dejando de lado a la persona, les hizo un clic que los volvió a apasionarse con el tema. Algo que también fue mencionado acá, el tema de la pasión que sin duda debe estar presente.

Orientaciones para la incorporación de actividades no formales de educación sexual en las instituciones del sistema educativo

Dra. Stella Cerruti



Efectuaré una rápida presentación de las “Orientaciones estratégicas” que forman parte de la propuesta para la implementación de la Educación Sexual en el ámbito curricular que aprobó el Codicen en noviembre de 2006. Teníamos particular interés en ofrecerla luego de esta Mesa, donde se abordaron distintas experiencias de educación sexual dirigidas hacia el sistema educativo.

Durante el trabajo realizado por la Comisión de Educación Sexual en 2006 tanto en el desarrollo de la Línea de Base como en el transcurso de la gira nacional, recabamos y revisamos una parte importante de las experiencias de educación sexual que se efectuaron en los centros educativos del país. Fue posible constatar la heterogeneidad de las experiencias llevadas a cabo en los distintos centros educativos, bajo forma de jornadas, cursos, talleres y otras actividades. Las mismas respondían a diversos marcos conceptuales, diferentes niveles de profundización en la temática y no siempre surgían desde el interés de educandos. En oportunidades las motivaciones surgían desde los chicos y era el propio centro quien convocaba, otras veces los padres eran los interesados en el tratamiento de la educación sexual. En ocasiones profesionales, grupos de la comunidad y estudiantes universitarios llegaron a los centros motivados por su propia programación o con sentido de beneficencia. Al revisar los materiales utilizados o el tipo de temáticas

que abordaban, muchas veces se consideró que no eran las más oportunas referidas a la edad de los niños, otras veces no se encuadraban en un enfoque que promoviera el pensamiento crítico y autogestor de los educandos.

En este contexto, durante el tiempo de funcionamiento que llevamos, la Comisión ha recibido en múltiples oportunidades consultas de distintas autoridades de la educación buscando colaboración para decidir si autorizaban o no las actividades sobre el tema.

En este sentido, intentando articular la Propuesta de la Incorporación Curricular de la Educación Sexual con posibles actividades en el tema a efectuarse en el ámbito no formal, propusimos estas “Orientaciones” como una referencia. No constituyen ni un reglamento ni una norma, son orientaciones para que las propias autoridades de los centros puedan tomar elementos para saber cómo seleccionar una propuesta, y, más allá de eso, si ella se articula con el marco conceptual y ético de referencia de nuestro programa.

En este sentido considero importante incorporar el enunciado de las Orientaciones tal cual fue propuesto a las autoridades de Codicen:

1 - Es importante considerar quiénes las van a ejecutar, sean personas, grupos o instituciones, que tengan probada solvencia y experiencia en la temática a abordar, respaldada por una acreditación profesional e institucional y con experiencia de trabajo en instituciones educativas. Entendíamos que se debiera prescindir de acciones que reflejan improvisación, voluntarismo y de actividades sin más justificación que la voluntad de la persona que los organiza. Por ejemplo, hemos visto que en escuelas, o en algunos centros educativos, tanto de Montevideo como del interior, había perso-

nas que venían con determinadas posturas, muy legítimas en lo referido a una ética personal, pero no generalizables al sistema educativo, planteando modelos de familia determinados como los deseables o saludables. Otras veces, promoviendo conductas sexuales determinadas como la abstinencia, donde no se promueve una reflexión crítica y se ofrecen orientaciones específicas y concretas sobre qué deben hacer o qué no deben hacer los jóvenes.

2 - Otro punto importante a considerar es el relativo a la temática a tratar, sugiriendo que sean relevantes y significativas para el momento de vida, sobre todo vinculadas al nivel evolutivo, y sobre aspectos que hayan determinado ya interés y motivación en los niños. Y que se articulen con el momento que están viviendo los niños o los adolescentes, vinculadas a su cotidianidad y a sus niveles de comprensión.

3 - Que los temas a tratar se encuadren en un contexto de promoción y desarrollo y no exclusivamente en un enfoque de riesgo y prevención. Decíamos muchas veces –y lo seguimos diciendo– que los programas de salud vinculados exclusivamente al riesgo no solamente no generan lo que a veces uno busca, sino que también estos programas específicamente directivos, privan u omiten a los adolescentes que viven en situaciones de mayor carencia generar otras perspectivas, otras opciones de vida que puedan promover sus potencialidades. Por eso el tema de las habilidades para la vida, enfocar todo en un contexto de promoción es un ámbito mucho más saludable y educativo. Generar el análisis crítico, por supuesto, de la realidad en la que están inmersos, que aporten a la reflexión sobre las construcciones de género y sus roles en la problemática de salud. Mucho hemos hablado del rol de género en las mujeres, pero tal vez si pudiéramos trabajar más las construcciones de masculinidad con los varones y sus estereotipos, es posible

que lográramos menos accidentalidad en nuestros jóvenes, menos violencia.

4 - Que sean estrictamente respetuosos del carácter laico, plural y democrático de nuestro sistema educativo de la educación pública. Y que se encuadren en este ámbito de respeto a las distintas cosmovisiones, promuevan la tolerancia y la plena vigencia de los derechos humanos.

5 - Nos parecía imprescindible la articulación de las acciones en el ámbito no formal con el espacio pedagógico de las propias instituciones. Que no fueran actividades aisladas de iluminación, sino que pudieran integrarse y enriquecer recíprocamente a la institución y que también estuvieran acordes con este momento. Es fundamental que las actividades se vincularan a las áreas temáticas, ya sea de los programas o de las asignaturas que se imparten. Y que se intercambien ideas de cómo abordar estas actividades con las y los docentes correspondientes, por aquello de que los profesionales de la educación deben ser escuchados, es importante que puedan intercambiar. Y, nos parecía fundamental, que esta sería una forma de abordar la temática y que después las y los docentes pudieran darle continuidad en el trabajo del aula, lo que realmente posibilitaría la incorporación curricular.

Y se consideraba también importante que en estas actividades estuvieran presentes docentes, adscriptos, en las actividades planificadas para su posterior continuidad.

6 – La evaluación a realizar por quienes ejecutan las acciones es uno de los problemas más difíciles en este ámbito. Y en general en los talleres, en las actividades aparecen las famosas caritas para arriba, bigote para arriba, el dedito para arriba, el dedito para abajo. No digo que esto no pueda tener, en cierto momento, determinado sentido, sobre todo cuando los jóvenes pueden proyectarse. Pero creo que ésta no puede ser la única forma, ni instancia de evaluación. En nuestro sistema educativo, los jóvenes merecerían una evaluación, que las instituciones presentaran una devolución mucho más sólida, que también existiera un análisis, por supuesto, de los materiales didácticos a utilizar y que, de ser posible, en estas situaciones hubiera una evaluación por parte de las propias autoridades o de los docentes que están responsables de esta conexión; en el sentido de poder evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos por la institución. El ámbito conceptual, la metodología empleada, los materiales utilizados y también el marco ético de referencia en que se instalaron.

6 de noviembre de 2007

Apertura Seminario Educación Sexual



Consejera Lilián D' Elía¹

El día 2 de julio pasado les daba la bienvenida al 1er. Seminario sobre Educación Sexual a los docentes presentes en aquella instancia: Se abría para todos los actores del ámbito educativo una posibilidad largamente esperada y reclamada además por nuestra sociedad. Tengo el honor nuevamente, de inaugurar otra actividad convocada con el objetivo de que los docentes de ANEP, en este caso de enseñanza media, puedan ampliar su formación, incorporando los conocimientos necesarios para poder desenvolverse con solvencia en un área poco trabajada hasta el momento, por lo menos a nivel público.

En aquella oportunidad decíamos que estos eventos constituían parte de un proceso iniciado junto con nuestra gestión: definir como una de nuestras principales líneas educativas la incorporación de la educación de la sexualidad en la enseñanza pública.

Estamos trabajando en la implementación de un Programa Nacional de Educación Sexual, en todos los subsistemas de la ANEP, desde una perspectiva de Derechos Humanos y con el objetivo irrenunciable de brindar, a nuestros niños y jóvenes, una educación integral de calidad.

Desde la década de 1970 Uruguay fue perdiendo el nivel educativo que nos había distinguido entre los países de la región y aun entre otros más desarrollados social y económicamente. La sociedad uruguaya experimentó en las últimas décadas una serie

1. Profesora, integrante del Consejo Directivo Central (Codicen).

de profundos cambios sociodemográficos a los que le siguieron fenómenos de exclusión social, pauperización de la infancia y segregación residencial, y sus impactos no pueden soslayarse si se quiere emprender cualquier acción transformadora en educación. Pero aun así, en este contexto, sigue siendo el sistema educativo público un factor irremplazable ante cualquier proceso que pretenda transformar la sociedad uruguaya, formar identidades y mantener básicos niveles de integración social. Los centros de enseñanza dependientes de ANEP, que llegan a todo el territorio nacional constituyen la principal expresión del espacio público para la mayor parte de los uruguayos. Pueden preguntarse el porqué de estas aseveraciones en esta ocasión. Es básico, fundamental, que todos visualicemos la importancia de las actividades emprendidas sobre la temática que hoy nos ocupa, situándolas en el marco que las exige, en el aquí y el ahora que nos interpela.

Las políticas educativas desarrolladas en nuestro pasado reciente se ubicaron en el lugar de espacios remediales y compensatorios, que terminaron siendo fuentes de mayores niveles de fragmentación y exclusión. Se relegó, de ese modo, a un segundo plano lo que debe ser función primordial de toda política educativa: asegurar el acceso y la relación con el conocimiento de todos los educandos.

Todo lo trabajado por la comisión creada para proponer un Programa de Educación de la Sexualidad, fue orientado por la convicción de que las políticas educativas deben estar dirigidas a todos los estudiantes, solo de esa manera apuntaremos a la superación de la fragmentación social. Nos corresponde la responsabilidad de igualar las oportunidades de acceso a una información de calidad a todos nuestros niños y adolescentes.

Permítaseme terminar esta intervención con palabras que no son mías, pero que comparto absolutamente. Dice G. Frigerio:

“Si es la educación la que nos vuelve humanos, educar es negarse a distribuir las vidas en distintas orillas. No distribuir las vidas entre distintas orillas significa la responsabilidad de salir a demostrar que la decisión de que todos piensan y todos pueden pensar es el principio que permite construir lo común, principio asociado a la igualdad (...); aludimos a la igualdad entendida como el acto de reconocimiento político, y el trabajo de las políticas que aseguran que ninguna diferencia será la base, ni la excusa, ni el argumento justificatorio de una distribución que pondría en una orilla a los herederos y en otra a los desheredados de antemano. (...) La educación se rebela y se resiste a ser cómplice de transformar diferencias en desigualdades; por ello, no se excusará aduciendo condiciones de educabilidad, ni se escudará detrás del concepto de resiliencia. La educación, cuando se la piensa como una educación emancipadora, se resiste a separar en orillas enfrentadas, pero no se conforma con resistir, para trabajar reinaugurando en cada gesto una ocasión, una oportunidad.”

Y en eso consiste lo que hacemos, cada día, hoy, acá: habilitar oportunidades que, hasta ahora, nuestros niños y jóvenes no han tenido. Y tampoco nuestros docentes. Habilitar la oportunidad de ser la oportunidad del conocimiento... Y una política del conocimiento necesita llevarse a cabo en simultaneidad con una política de la justicia y una política de la memoria (si no, es sólo una declaración demagógica o un despliegue de tecnocracia.)

Decía Kant en sus Reflexiones sobre la educación, “un principio del arte de la educación es que los hombres que la planean deberían tener en cuenta, es el hecho de que no se debe educar a los niños según el estado presente de la especie humana sino según su estado futuro posible y mejor”.

Algunas reflexiones sobre educación sexual no formal



Dr. Carlos Güida¹

Compartiré algunas reflexiones sobre la pregunta que la coordinación entiende como motivadora: “¿Qué preguntan los adolescentes sobre sexualidad?”.

En nuestro caso, las respuestas estarán acotadas a las experiencias educativas que se vienen desarrollando en el ámbito no formal. Quiero realizar, previamente algunas reflexiones, luego de 15 años de trayectoria personal en este campo.

En primer lugar considero que definir los ámbitos desde la falta o la ausencia puede contener connotaciones peyorativas. Es decir, plantear al acto educativo “no formal”, conlleva un concepto y una valoración sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, ante lo que se considera “educación formal”.

En segundo lugar, quiero ser respetuoso con la audiencia hoy presente, tanto en lo que refiere a la trayectoria en las temáticas referidas a la educación sexual como al proceso de formación en pedagogía. Esta es una herramienta que no es adquirida en el ámbito universitario por la mayoría de quienes ejercemos cargos docentes. Es necesario explicitar que en la formación de grado universitario son muy escasas las oportunidades de abordar los procesos pedagógicos en materia de sexualidad humana. Los trayectos de aprendizaje de los universitarios en el grado y posgrado han sido mayoritariamente centrados en las elecciones personales, una construcción de

1. Doctor en Medicina. Profesor agregado Sub Programa Adolescentes – Programa APEX. Universidad de la República. Prof. adjunto Area Salud Facultad de Psicología – UdelaR - Técnico asesor del 2º Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos entre Mujeres y Varones – Intendencia Municipal de Montevideo.

la currícula basada en decisiones y oportunidades personales.

Luego de estas aclaraciones, vamos a la pregunta que nos convoca, la cual contiene una serie de supuestos o implícitos: el primero de ellos es que todos y todas las adolescentes preguntan más o menos lo mismo. Ello puede suponer que la adolescencia es tan solo una etapa evolutiva, homogénea, con variaciones de acuerdo al contexto familiar, comunitario, socioeconómico y cultural. Y encierra el concepto de una “base biológica” sobre la cual “despiertan” procesos hormonales desencadenantes de la pubertad y los consecuentes cambios anatómo-fisiológicos, psicológicos y vinculares. Queremos advertir que este concepto es una construcción teórica, en un momento dado en las sociedades occidentales. La conceptualización de adolescencia se encuentra anclada en las consecuencias histórico-sociales de la revolución industrial.

Si retomamos esta pregunta, también podríamos cuestionarnos: ¿Qué responden los docentes? O mejor dicho, ¿qué han podido responder los docentes en épocas de oscurantismo axiológico e intelectual sobre estas temáticas?².

Sobre todo nos interesa recalcar que las y los adolescentes han “preguntado” sobre determinados tópicos para intentar decodificar el sistema de valores de los docentes, muchas veces en una saludable búsqueda de referentes y también de contradicciones actitudinales. También se pregunta estereotipadamente anticipando respuestas estereotipadas.

La pregunta se camufla muchas veces en el proceso de naturalización de las formas

2. Esto refiere a experiencias profesionales personales en el contexto de programas educativos en sexualidad en la década del 90 y no remite a un juicio de valor homogéneo sobre la totalidad de las personas involucradas en la toma de decisiones.

de dominio – subordinación de estratos socio-económicos, etnias, género. Asimismo pueden transferir al docente - educador, un aspecto considerado habitual en una comunidad o en un grupo de personas. Así, en un taller realizado en Cerro Largo en 1996, en el cual abordamos las modalidades de prevención de VIH – Sida, tuvimos una sorpresa: al finalizar el mismo, se acercaron tres adolescentes varones, visiblemente preocupados, y nos preguntaron acerca de la necesidad de utilizar preservativo para mantener relaciones sexuales con la misma ternera.

Otro aspecto a abordar sobre la pregunta que nos convoca es si realmente, apostamos a una “educación para la libertad”, siguiendo los planteos y las prácticas de Paulo Freire, así como si apostamos a una “educación sexual liberadora”, en el sentido profundo de la expresión. Este planteo lo ha hecho nuestro maestro, Arnaldo Gomensoro, cuando se cuestiona en sus escritos el “para qué” de la educación sexual.

Es necesario analizar la propia implicación de quienes pretenden educar y sus intenciones. En la necesidad de educar en sexualidad logramos prácticamente un consenso social. Ya en el “para qué” comienzan las dificultades, basadas en prácticas disciplinadoras o libertarias y toda la gama de orientaciones. Por lo cual Arnaldo Gomensoro y Elvira Lutz planteaban en la década de 1980, que en Uruguay resultaba una tarea titánica llevar adelante un programa de “verdadera educación sexual”.

Los desencuentros entre los saberes técnicos (siempre impregnados de valores) y los saberes populares, son una muestra de los desafíos del ejercicio de la docencia en el ámbito formal, no formal e informal. Citando al Dr. Rodrigo Vera Godoy, promotor de la educación de resonancia comunitaria: *“numerosas investigaciones, que apoyan un generalizado sentido común, permiten concluir que la mayor parte de las formas*

*de pensar, sentir y de actuar, en estas materias, tienen su origen en aprendizajes informales o en comunidad. Algunas estimaciones muestran que una persona escolarizada de 20 años de edad, muestra que un 10% de los aprendizajes tiene su origen en una situación de educación formal, un 5% de los aprendizajes tiene su origen en una situación de educación no formal, y que un 85% de sus aprendizajes, en materia de sexualidad, tienen su origen en situaciones informales o comunitarias*³.

Los medios de comunicación, las conversaciones, las voces del barrio tienen un peso que contrarresta muchas veces las mejores intenciones de los profesionales y los docentes que libran una supuesta batalla contra la “ignorancia” en materia de salud sexual y reproductiva. La falta de consideración de la dimensión simbólica, del ordenamiento del mundo en opuestos de género en las diferentes comunidades (Bourdieu, 1998) y del papel disciplinador (no necesariamente consciente) condena al fracaso estas “cruzadas”. Lo que plantea Barrán para fines de los años 1800 y principios de 1900 y los estudios de Silvana Darré sobre las iniciativas en educación sexual en el siglo pasado, ¿tendrán su correlato dentro de algunas décadas, al analizar las prácticas educativas y sanitarias actuales?

En una experiencia educativa en un departamento de frontera, con mujeres que vivían en condiciones de pobreza extrema, una década atrás, observamos que los métodos anticonceptivos con los cuales regulaban su fecundidad, eran bien diferentes a los anticonceptivos “modernos”: colgar la “bombacha” a la luz de la Luna o quedarse de pie

3. Vera Godoy, R. (1999) Documento de trabajo. *Espacio joven: una comunidad de aprendizaje en salud sexual y reproductiva entre adolescentes y adultos*. Programa Nacional de Salud Sexual y Reproductiva de los/as adolescentes en el marco para el desarrollo de experiencias demostrativas. Ministerio de Salud. Brasil. Documento electrónico. Pág. cit: 11.

en una baldosa fría luego del coito eran algunos de los mencionados. La lógica con la cual explicábamos los efectos del DIU les resultaban tan extrañas a ellas, como a mí la influencia anticonceptiva de la Luna en la ropa interior y de allí al cuerpo. Algunas mujeres afirmaban que el DIU “despertaba” el cáncer, ya que tenían la evidencia de una amiga a la cual se le había colocado “el aparato” y consecuentemente había aparecido una neoplasia. Personalmente manejo la evidencia de la Organización Mundial de la Salud y el hecho de que la colocación del DIU favoreció los controles ginecológicos y por ello la detección era temprana. Es un (des) encuentro de saberes, en el cual hay que tener bien presentes las dimensiones

La pregunta es si apostamos a una “educación para la libertad” siguiendo a Paulo Freire, así como a una “educación sexual liberadora” en un sentido profundo.

psicosociales de la intervención. Vuelvo a citar a Rodrigo Vera, cuando diferencia los procesos de enseñanza y aprendizaje y su relación con la educación informal:

“El relegamiento de la educación para la SSR (Salud Sexual y Reproductiva) a la sola educación formal y no formal, y el reducir los espacios educativos a las escuelas, servicios de salud y organizaciones, implica renunciar a un enorme número de posibilidades donde los sujetos están de hecho satisfaciendo sus necesidades de aprendizaje y adquiriendo o no adquiriendo capacidades de autocuidado / mutuo cuidado / prevención y, por ende, para tomar decisiones informadas, libres y responsables en materia de afectividad, sexualidad y salud reproductiva... Un enfoque centrado en los aprendizajes parte de la base que cuando se habla de “educación” se está hablando de dos fenómenos que pueden o no estar

directamente relacionados entre sí: el de “enseñanza” y el de “aprendizaje”. La educación formal y no formal opera sobre la base de la relación entre enseñanza-aprendizaje, en el convencimiento de que lo que se enseña se va a traducir, en los alumnos, en aprendizajes. La educación comunitaria o informal se centra en aquellos aprendizajes que se producen fuera de una situación de enseñanza, sin que exista una relación de profesor-alumno o de educador-educando. En este tipo de educación el sujeto que aprende, lo hace mediante modalidades no escolarizadas de aprendizaje, tales como la conversación, la observación, el contacto con los medios de comunicación, el análisis de las propias experiencias, la convivencia familiar. Se trata de un aprendizaje en la medida que el sujeto se encuentra modificando sus formas de pensar, de sentir y de actuar que van a sustentar sus decisiones y que permitirán reconocer sus acciones como propias”⁴.

¿Quién responde a las preguntas y cuál es la génesis e intencionalidad de los saberes?
¿Somos todos especialistas en hebiatría, psicología evolutiva, psiquiatría de adolescentes o ginecología de adolescentes?
¿Acaso estos saberes técnicos no son muchas veces contrapuestos y limitantes de las libertades, las responsabilidades y los derechos?

En una ocasión interpele a un médico, responsable de la comunicación institucional de un laboratorio, quien en sus materiales de educación, de distribución gratuita para adolescentes, tergiversaba la información sobre la eficacia de los métodos anticonceptivos de acuerdo a los intereses comerciales. Esta (des)información sutil sólo se enfocaba en la eficacia teórica de los métodos, y evitaba mencionar el carácter protector del preservativo ante las ETS y

4. Vera Godoy, R. (1999) – pág. cit: 10 - 13

preventivo de las patologías neoplásicas de cérvix.

En definitiva, el saber sobre la adolescencia y los adolescentes en sexualidad implica componente éticos y la necesidad de un alto grado de participación de todos quienes están implicados y no meramente de supuestos especialistas.

Una experiencia interesante y posteriormente relegada ha sido el desarrollo de las Jornadas de Diálogo sobre Afectividad, Sexualidad y Salud⁵, donde los comités de gestión, integrados por madres y padres, docentes y estudiantes invitaban a diferentes “agentes del saber” y en ocasiones a “agentes del creer” para que la comunidad educativa pudiese reflexionar en base a diferentes aproximaciones a la realidad, desde ópticas diversas y donde los sujetos del aprendizaje eran los verdaderos protagonistas.

Otro de los retos de la educación en sexualidad lo constituye la problematización de los paradigmas sobre los cuales se basan las prácticas educativas. Cual movimiento pendular, oscilamos del silencio impuesto sobre esta materia a observar en la última década la explosión de discursos supuestamente liberadores, basados en la sexología, donde el “hedonismo de corto aliento” (tal cual lo define Gomensoro) desplaza las dimensiones humanas, comunicacionales y éticas del encuentro. El “discurso basado en valores sin valorar la sexualidad” (Güida, 2003) por parte de algunos sectores religiosos se solapa con un supuesto opuesto: el consumo de placeres y de las respectivas técnicas para alcanzar un mayor rendimiento y competitividad sexual. Muy

5. El proyecto fue desarrollado entre los años 1998-2000, por el Área Educación para la Salud Sexual y Reproductiva del Programa Maternidad – Paternidad Elegida del Departamento Materno Infantil – MSP y con apoyo de UNFPA. En nuestro carácter de coordinador del Área, participamos de 15 experiencias autogestionarias con más de 4.000 participantes.

próxima a la ideología de mercado y muy funcional a ella.

Los aspectos ideológicos y éticos no pueden ser soslayados cuando ante una pregunta de adolescentes, aparentemente reiterativa, se le brinda una respuesta estereotipada y distraídamente neutra. Hablamos de una ética orientada a la liberación, a una ética

de la autonomía, a las que nos invitan varios uruguayos como Rebellato, Pérez Aguirre y Gomensoro.

¿Recuerdan los “doce principios de ética sexual concreta” formulados por Lutz y Gomensoro (1986)? Quizá su problematización sea un buen comienzo para quien intenta responder a los adolescentes.

Bibliografía de referencia

- Arilla, M y María T. Citeli (org.) (1998) – *Políticas, mercado e ética. Demandas e desafíos no campo da Saúde Reprodutiva*. Editora 34. Sao Paulo.
- Barrán, J. P. (1991) - *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo II. La sociedad disciplinada*. Ediciones Banda Oriental. Montevideo.
- Baudrillard, J. (1997) *Las estrategias fatales*. Anagrama. Barcelona.
- Bourdieu, P. (1998) - *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona.
- Campodónico, S. et. al (1991) *Ideología y educación durante la dictadura. Antecedentes, proyecto y consecuencias*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- Darré, S. (2006): *La educación sexual en Uruguay como objeto de discurso: una perspectiva arqueológica*. El 2º Encuentro Universitario Salud, Género, Derechos Sexuales y Reproductivos. Avances en Investigación Nacional. Edición Cátedra Libre en Salud Reproductiva, Sexualidad y Género. Facultad de Psicología. Universidad de la República. Montevideo.
- Donzelot, J. (1990): *La policía de las familias*. Pre-Textos. España.
- Foucault M. (1977) - *Historia de la Sexualidad. I. La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores, México DF.
- Gomensoro, A. (1965): *Educación y crisis*. Cooperativa Obrera Gráfica. Montevideo.
- Gomensoro, E; E. Lutz (1989): *Geografía del sexo. Manual de orientación para padres y educadores*. Ediciones del Nuevo Mundo. Montevideo.
- Graña, F. (2006): *El sexismo en el aula*. Editorial Nordan-Comunidad. Montevideo.
- Güida, C, López Gómez, A; (2001): *Sexualidad: Campo de investigación Interdisciplinaria*”. En: Género y Sexualidad en el Uruguay. Autores Varios. Editorial Trilce.
- Güida, C. (2003): *Las prácticas de género y las prácticas excluyentes de los varones en el campo reproductivo en Primer Encuentro Universitario Salud, Género, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos*, Cátedra Libre en Salud Reproductiva, Sexualidad y Género, Rosgal, Montevideo.
- Güida, C. (2006): *Equidad de género y políticas públicas en Uruguay: Avances y resistencias en contextos complejos*” en G. Careaga y S. Cruz (compiladores): *Debates sobre Masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*, PUEG-UNAM, México.
- Habermas, J. (1990): *Conocimiento e interés*. Taurus. Buenos Aires.
- Héritier, F. (1996) *Masculino /Femenino. El pensamiento de la diferencia*. Editorial Ariel. Barcelona.
- Lipovetsky, G. (1986): *La era del vacío*. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Anagrama. Barcelona.
- Rebellato, J.L. (2000): *Ética de la liberación*. Editorial Nordan-Comunidad, Montevideo.
- Spink, M.J. (2003): *Psicología social e saúde. Práticas, saberes e sentidos*. Editora Vozes. Petrópolis.

Cambios puberales y desarrollo físico

Dra. Graciela Varin¹



“Los niños ahora aman el lujo. Tienen malos modales, desprecio por la autoridad, muestran falta de respeto por sus mayores y les encanta charlar durante las clases.

Ya no se ponen de pie cuando los mayores entran a una sala. Contradicen a sus padres, engullen la comida cuando están en la mesa, se cruzan de piernas y son tiranos con sus profesores”. Sócrates 470 – 399 a.C.

La pubertad se describe como el período durante el cual el cuerpo adquiere las características sexuales secundarias, y varía de acuerdo a factores climáticos, hereditarios y ambientales. Es un proceso de crecimiento y maduración biológico que se desarrolla bajo control genético y que incluye cambios neuro-hormonales y somáticos.

La adolescencia es el tiempo en que la persona crece y se desarrolla psicológicamente, emocional y socialmente.

A la pubertad la ubicamos en los primeros años de la adolescencia. En ella se dan cambios importantes relacionados con el despertar biológico, del eje hipotálamo-hipófiso-gonadal.

Dicho despertar no es bien conocido a qué se debe, pero en determinado momento este eje que estaba inhibido comienza a funcionar, provocando cambios en toda la persona, pero lejos de ser puramente biológicos están acompañados de cambios psicológicos y también sociales.

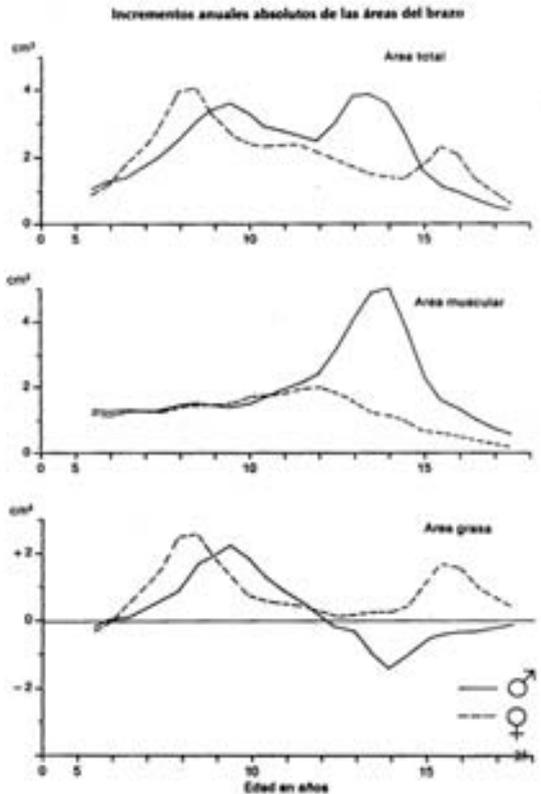
1. Doctora en Medicina. Especialista en Pediatría, Sexóloga.

Habría algún mecanismo en el Sistema Nervioso Central (SNC), que bloquearía durante la infancia las gonadotrofinas y el inicio de la pubertad, así como una reducción de la sensibilidad del hipotálamo a la retroalimentación negativa de los esteroides gonadales y una mayor concentración de éstas. En la niña se da primero que en el varón la aparición de los caracteres sexuales secundarios.

Los primeros cambios suceden debido a la activación de las hormonas de las suprarrenales; es así que podemos encontrar la aparición de vello pubiano ya a partir de los 8 o 9 años, sin que esto represente una pubertad propiamente dicha. Esto suele confundir y hacer creer que está próxima la menarca o primera menstruación. A estos primeros cambios se les conoce con el nombre de adrenarquia, ya que se deben a la actividad de las glándulas suprarrenales que producen andrógenos y que serían también responsables del cambio de olor del sudor. La adrenarquia suele preceder en dos o tres años a la maduración de las gónadas o gonadarquia. Luego de unos dos o tres años aparece el botón mamario que es la primera señal de que comienza a activarse el eje hipotálamo-hipófiso-gonadal. Esto se da alrededor de los 11 o 12 años en la mujer. En el varón también podemos encontrar agrandamiento de la glándula mamaria que a veces preocupa al joven y a su familia, pero suele retroceder espontáneamente.

El inicio entonces de la pubertad está dado por las hormonas que proceden del hipotálamo y que estimularían a la hipófisis para que segregue las gonadotrofinas FSH (folículoestimulante) y LH (luteinizante) las cuales –como su nombre lo indica– van a actuar sobre las gónadas (ovarios y testículos) provocando la secreción de estrógenos y testosterona respectivamente.

Si estos cambios se dan en la niña antes de los 8 años estaremos frente a una pubertad



precoz, lo que nos obliga a consultar y en el varón sería el equivalente si aparece antes de los 9 años. Por el contrario, si en la mujer estos cambios no aparecen después de los 16 años o en el varón después de los 17, se trataría de un hipogonadismo o sea una falta de desarrollo de ovarios y testículos que también obliga a consultar.

Los factores que estarían incidiendo para que esta maduración hormonal se dé son varios. Por ejemplo la composición corporal, así como el crecimiento y desarrollo previo son determinantes. Esto se ha comprobado por varios estudios que se han realizado, Es así que se necesita cierto volumen de tejido adiposo y un peso mayor a 40 kilos, aproximadamente, para que aparezca la menarca.

Por supuesto que el factor genético es importante también, se comprobó que la edad

de la menarca en la madre o en la familia tiene una alta incidencia.

Los factores socioeconómicos, por lo tanto son importantes; es así que en poblaciones de niñas malnutridas nos encontramos que la edad de la menarca se retrasa.

El clima también es determinante, ya que en lugares cálidos la pubertad se produce antes.

El crecimiento y desarrollo no son solo de lo genital sino que abarcan también el tejido adiposo que se desarrolla mucho más en la mujer que en el varón y adopta una distribución característica, así como el sistema músculo esquelético, dándose el llamado “estirón”, que suele durar entre 24 y 36 meses aproximadamente y se da antes en la niña que en el varón.

Mientras la mujer crece entre 20 a 23 centímetros en total, el varón crece de 24 a 27. Por ello la mayor altura en éste último.

Hay un dimorfismo sexual en la composición corporal y eso es visible cuando medimos la composición grasa y muscular en el brazo y comparamos la distribución de grasa y muscular en niñas y varones, tal como lo vemos en el gráfico siguiente.

	Vello pubiano.	Mamas.
1.	Preadolescente.	Preadolescente.
2.	Escaso. Liso. Poco pigmentado. En el borde interno de los labios.	Pequeña prominencia de mama y pezón. Crece la areola. “Botón mamario”
3.	Más oscuro, rizado y abundante.	La mama y la areola crecen.
4.	Grueso, rizado, abundante.	La areola y el pezón forman una prominencia secundaria.
5.	Triángulo femenino adulto.	Mama madura, pezón firme y saliente.

Referiremos primero a los cambios operados en la niña.

Como decíamos anteriormente el primer indicio lo marca la aparición del botón mamario, que no es bilateral, sino que se da primero en una glándula mamaria y luego en la otra. Suele ir acompañado de ciertas molestias, ardor, sobre todo al contacto con la vestimenta. Es lo que llamamos telarcasí como los cambios en el vello pubiano, pubarca, que Tanner, ha clasificado en cinco estadios y que a continuación referimos.

Aproximadamente dos años después de la aparición del botón mamario y un año después de ocurrido el estirón es cuando aparece la menarca o primera menstruación. Por supuesto que estas son cifras promediales. La vulva aumenta de tamaño y el clítoris también.

Estos cambios genitales externos van acompañados de cambios genitales internos, es así que la mucosa del útero aumenta de espesor y las glándulas del cuello uterino comienzan a secretar mucus, por eso la presencia de flujo claro, que no debe alarmar si no produce picazón o fetidez.

La mucosa vaginal se hace más gruesa, y el epitelio pasa a tener varias capas, haciendo su aparición los bacilos de Döderlein que tienen la función de protección al cambiar el Ph de alcalino a ácido.

La presencia de los estrógenos en la niña produce, al poco tiempo, el cierre de las epífisis o calcificación del cartílago de crecimiento que se encuentra en los huesos largos y que es el responsable del crecimiento en longitud. Este cierre ocurre alrededor de los 16 o 17 años.

Por lo tanto cuanto más precoz sea la menarca menos va a ser el crecimiento en longitud que va a tener. Esta información suele calmar la ansiedad de las niñas cuando ven

que sus amigas ya han tenido su primera menstruación y ellas no.

En el varón, en cambio, lo primero que encontramos es el aumento de los testículos, si bien el crecimiento de su sistema músculo-esquelético se da en un sentido caudal, ya que lo primero que le queda corto son los pantalones.

También Tanner clasifica los cambios en el varón en cinco estadios tomando en cuenta la maduración testicular pero también el tamaño del pene y el vello pubiano.

A continuación mostramos la tabla:

	Vello pubiano.	Pene.	Testículos
1.	Inexistente.	Preadolescente.	Preadolescente.
2.	Escaso, largo, poco pigmentado.	Escaso crecimiento.	Escaso crecimiento de escroto. Pigmentación leve.
3.	Escaso. Más oscuro. Comienza a rizarse.	Mayor longitud.	Mayor tamaño.
4.	Grueso, rizado, mayor cantidad.	Mayor longitud y grosor, aumenta el glande.	Mayor tamaño y escroto oscuro.

El orden entonces es el siguiente: Crecimiento testicular, luego aparición del vello pubiano que adopta una forma de rombo y después el crecimiento del pene. Es así que el tamaño testicular pasa de 1.5 a 3 cm en la infancia, a medir unos 4 centímetros en la pubertad y 17 en el adulto aproximadamente.

En el varón el equivalente a la menarca es la espermarca o primera eyaculación, mal llamada polución y que suele aparecer en la noche, amaneciendo el varón mojado con una secreción pegajosa que no es orina y que se suele denominar “agua de arroz” por su aspecto.

Los testículos presentan dos tipos de células bien diferenciadas en cuanto a su función, las células de Sertoli que son las encargadas de favorecer y nutrir a las que van a dar lugar a los espermatozoides, y las células de Leydig o intersticiales que se encuentran por fuera de los tubos seminíferos y están encargadas de secretar las hormonas masculinas.

El escroto o bolsas que contienen los testículos cambian de color, se oscurecen, se vuelven más finas y rugosas y esto ocurre en los estadios 3 y 4 de Tanner.

El pene pasa de medir entre 4 a 6 centímetros en el prepuber a entre 11 a 17 centímetros en el adulto. Primero crece en longitud en el estadio 3 y luego en grosor en el estadio 4.

Todos estos cambios que hemos descrito en detalle en relación a los genitales externos e internos, van acompañados de crecimiento de las otras vísceras, como el corazón, pulmones, globo ocular, etcétera.

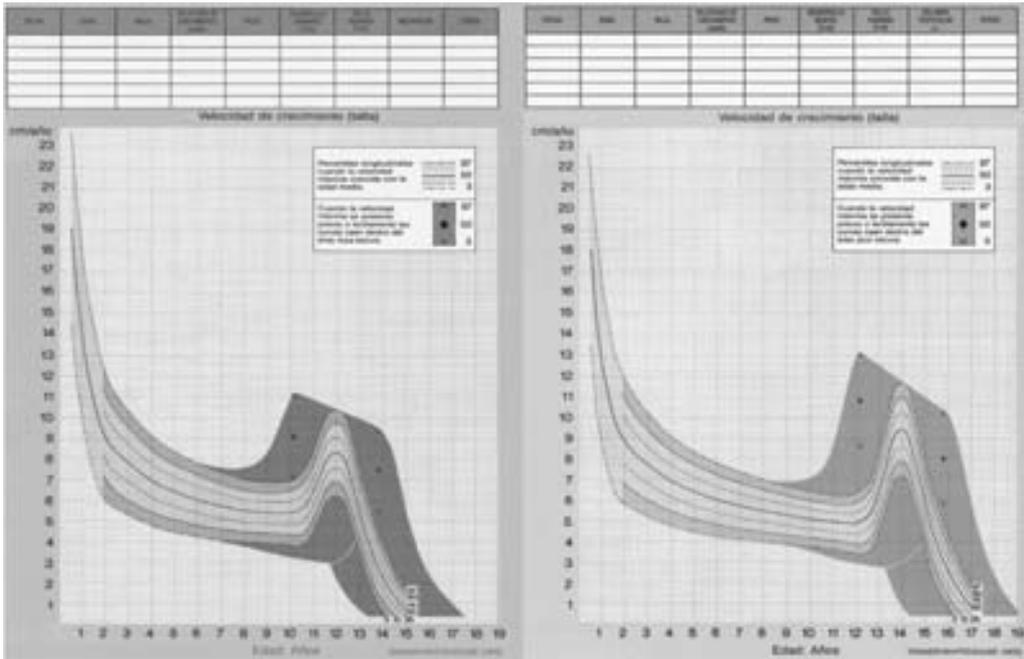
También hay modificación de los cartílagos laríngeos que dan el cambio de voz y la aparición del acné.

El 40% del peso adulto y el 25% de la estatura final de una persona se logra durante la adolescencia

La velocidad máxima de crecimiento se da en la pubertad, entre el estadio 3 y 4 de Tanner.

Alrededor de los 11 años en la niña, (8 cm al año) y de los 13.5 años en el varón (8 a 10 cm al año), tal como lo muestran los gráficos de la página siguiente.

Podemos finalizar diciendo que los factores genéticos determinan el crecimiento potencial mientras que las condiciones ambientales facilitan o inhiben su expresión.



Todos estos cambios que hemos visto van acompañados de una profunda transformación psicológica, adquiriéndose la consolidación del pensamiento abstracto y reflexivo, el conocimiento de la propia

identidad, así como la posibilidad de realizar un juicio moral y que la falta de adaptación a los mismos puede ser causa de frecuentes desajustes de importancia variable.

¿Qué es un taller?

Magister Graciela Fabeyro¹



De las evaluaciones realizadas por los docentes participantes en el seminario-taller de julio emerge claramente la necesidad de continuar profundizando en las estrategias metodológicas que sustentan la tarea educativa. Esta es la temática que nos convoca.

En el taller de noviembre dirigido a docentes de educación media, presentamos el tema con la Prof. Isabel Rodríguez Lima.

A efectos de esta publicación, cada una de nosotras complementó, desde su lugar, esta presentación compartida. Por ello tengan presente la complementariedad de nuestros artículos, que en el caso de Isabel Rodríguez Lima se denomina: *La transposición didáctica, y la elección metodológica en la educación de la sexualidad.*

Considero importante establecer que, desde nuestro lugar, definimos como uno de los ejes vertebradores de cualquier estrategia a adoptar, la participación real de todos los involucrados, en este caso, estudiantes y docentes. E incluso de otros actores importantes en la vida cotidiana de los centros educativos: adscriptos, equipo directivo, comisiones de apoyo, integrantes de equipos multidisciplinarios, bibliotecarios, ayudantes de laboratorio, etcétera.

También en algunas oportunidades es preciso incluir a otros actores significativos en la formación y desarrollo personal de las y los adolescentes, pertenecientes al

1. Magister, Licenciada, Maestra, integrante de la Comisión Educación Sexual Educadores para la Salud EPS.

entorno familiar y al comunitario. Padres, hermanos, pares, adultos referentes de organizaciones deportivas, culturales, así como técnicos y profesionales que actúan en las comunidades.

Nos acercaremos a una aproximación conceptual del taller que, como ustedes conocen, es la modalidad de abordaje definida para la educación técnica-profesional, para la educación sexual. Además, consideramos oportuno que los docentes de educación media que asumirán la responsabilidad de trabajar específicamente esta temática, vivencien un proceso de reflexión sobre la dimensión metodológica, que, recordemos, se propone y sustenta el marco conceptual de referencia aprobado.

¿Taller?

La imagen que sigue pretende graficar la diversidad de concepciones, de miradas, de usos que se da a este término en el ámbito educativo en el que nos posicionamos. Diversidad, complejidad, confusión, integración, mezcla, en fin, pluralidad de definiciones teóricas y de criterios en su operativización.

De alguna manera, planteamos el taller como el espacio que habilita un fuerte grado de interacción, que hace oportuno el diálogo, diálogo de personas y, fundamentalmente, “diálogo de saberes y de prácticas”. No estamos pensando en dialogar para “consensuar” o “unificar” miradas y conceptualizaciones, pretendiendo encontrar unicidad. Creemos que la búsqueda es de lo común, para conocer y entender las diversidades, y así comprender la complejidad de las diferentes realidades. En estos espacios, se podrá, colectivamente y en comunidad de aprendizaje, crear proyectos que acojan otros muchos proyectos. En fin, tomando las palabras de Enrique Leff, coordinador de la Red Latinoamericana de Educación del Programa de las Naciones

Unidas para el Medio Ambiente en el documento *Diálogo de las Aguas y Diálogo de Saberes*.²

“La creación de otro mundo posible; de un mundo hecho de muchos mundos; un mundo de diversidad cultural e identidades diferenciadas”.



¿Qué es?

Sobre la imagen anterior queremos hacer algunos señalamientos.

Al indagar sobre los usos del taller referenciados en la bibliografía que al final se cita, nos encontramos con usos diferentes:

- El uso en plural: talleres.
- Un uso en singular: el taller.
- Otro uso desde la especificidad: un taller.

Vemos también que coexisten y subyacen a ese uso indiscriminado del concepto diferentes concepciones. A modo de ejemplificación presentamos las más comunes:

- Técnica
- Procedimiento
- Recurso

2. Conferencia presentada en el IV Encuentro *Cultivando Agua Boa*, Itaipú Binacional, Foz de Iguazu, Brasil, 21-23 de noviembre de 2007.

- Instrumento
- Estrategia
- Método
- Innovación
- Estructura

Estrategia metodológica participativa

Conceptualizamos el Taller como una estrategia metodológica participativa. Porque lo consideramos una herramienta potente para orientar la tarea educativa, desde la construcción colectiva de un camino posible, a recorrer, a hacer y des-hacer, a andar, a des-andar y volver a recorrer. Porque tiene carácter propositivo, pues resulta una usina generadora de ideas, de sentimientos, de vínculos, de producciones. Porque permite planificar la acción como proceso y como tal conlleva un alto grado de dinamismo, ya que está abierto a los cambios, personales, grupales, programáticos y a la modificación, en sus diferentes componentes. Porque requiere un análisis crítico del propio proceso, de los saberes a construir, de la realidad, de las percepciones y sentimientos, de las telarañas vinculares que se van generando, de las posibilidades y también de los obstáculos en el tránsito de este rico camino compartido. Porque nos exige como componente ineludible la reflexión sobre los conocimientos, sobre las propias actitudes y prácticas, sobre esa realidad a transformar para mejorar.

Acción-Reflexión-Acción

Vemos entonces que el taller así conceptualizado, constituye un proceso en permanente construcción, propositivo, crítico, reflexivo y, por tanto, en permanente evolución.

Por ello aludimos a la imagen espiralada, que nos transmitió Pichón Rivière, en tanto se dan avances y retrocesos, pero retroceder no significa volver atrás, ya que cada movimiento implica cambio, adaptación, re-significación y por tanto aprendizaje.

Lo operativizamos en los términos de asegurar que la acción esté presente mediante contenidos procedimentales que implique hacer para a partir de esas acciones /prácticas/procedimientos, generar instancias de reflexión sobre lo vivenciado, para modificar si es preciso, en la acción, conocimientos, actitudes, prácticas, creencias, personales y/o grupales.

Aproximación conceptual

Para establecer algunas precisiones teóricas necesarias, presentamos a continuación algunas conceptualizaciones que nos permiten consensuar criterios.

Según Juan Carlos Lespada³ el taller “Es una estructura pedagógica de *acción* en la cual tanto la enseñanza como el aprendizaje conforman un marco de *fuerte compromiso personal*, en base a *propuestas específicas*”.⁴

Acción

Compromiso personal

Propuestas específicas

El citado autor agrega otros elementos fundamentales, característicos de esta estrategia metodológica participativa en grupo.

“Es una *técnica operativa* del proceso de aprendizaje-enseñanza-aprendizaje mediante la *acción*, a realizarse sobre un *proyecto concreto* de trabajo *en grupo*”.

Técnica operativa

Proyecto Concreto en Grupo

Pero además, considera que el taller: “Es un *instrumento*, un método pedagógico *práctico* de abordaje del niño, del docente, del conocimiento y de la realidad, tomando

3. Lespada, J.C. Aprender Haciendo-Los talleres en la Escuela-Humanitas, Bs. Aires,1990-

4. Los subrayados son nuestros.

como punto neurálgico la *acción protagónica y responsable individual y grupal*".

**Instrumento práctico.
Acción protagónica y responsable,
individual y grupal.**

Al rescatar estos términos que portan y otorgan significados que dan sentido al taller, desde nuestra experiencia, de participante y de tallerista rescatamos otros componentes que atraviesan e impregnan el proceso de la tarea en grupo. Y ellos son los *sentimientos* y las *emociones* que afloran, fluyen, pero también circulan en los niveles ocultos, subterráneos, latentes, potenciando u obstaculizando la tarea.

Así aparecen enmarañados, como opuestos, como superpuestos, como antítesis o como

“El diálogo de saberes emancipa el poder de la palabra desde la tensión de otros lenguajes y otras miradas; desde la otredad del ser y del saber”.

síntesis, en permanente tensión. La confrontación de percepciones, de opiniones, de sentimientos, de haceres diversos. Los límites al otro, al cuerpo, a las ideas, a la tarea. La aceptación a las consignas, a los otros, a lo diferente. El rechazo, a lo desconocido, al que no comprendemos o con quien discrepamos. La gratificación por el “estar y vivir juntos”, en el aprender compartido. Los afectos, en su expresión y en su capacidad de vincular, movilizandoo estereotipos y preconcepciones. La integración, mía y de los otros, de realidades particulares en la búsqueda de lo común. La creatividad, para entender, para comprender y ponerse en el lugar del otro, para modificar-nos. Las necesidades, a atender en su doble faz, por un lado la ausencia y por el otro la potencialidad que ofrece la búsqueda de satisfactores, personales y grupales.

**Re-significación de la vida cotidiana
“Diálogo de saberes”⁵**

El taller también contiene como principio fundamental el incluir la vida cotidiana de las personas, de los centros educativos, de las comunidades de referencia, para así estar en condiciones de conocer los intereses, las necesidades, las preocupaciones, las oportunidades reales de la gente, en temáticas que nos conmueven desde nuestras propias raíces como individuos biológicos que devenimos en seres humanos.

*“El diálogo de saberes emancipa el poder de la palabra desde la tensión de otros lenguajes y otras miradas; desde la otredad del ser y del saber. Sinergia de seres-saberes que está más allá de la dialógica y la dialéctica de sentidos preestablecidos; que enfrenta a seres constituidos por saberes encarnados en sentimientos, sensualidades y sentidos, en razones y pasiones, que no se colman y saturan en la totalidad de lo ya sido, de lo ya pensado, de lo ya asignado por la palabra. Estos seres-saberes generan sinergias en su encuentro con el Otro, con la nada y con el no saber; con la diferencia y diversidad de lo existente; con el advenimiento de la existencia en su relación con lo sido, lo conocido y el porvenir; con lo que queda por pensar y con lo que aún no es; por la fertilización infinita de sentidos por la palabra”.*⁶

Entonces, esta estrategia que da oportunidad de articular las diferentes miradas, los diferentes saberes, potencia también la articulación y la construcción “del yo al nosotros”. Esto se expresa claramente en la obra *Aula-Taller*, de Susana Pasel, donde

5. Título de la Conferencia de Enrique Leff, presentada en el IV Encuentro “Cultivando Água Boa”, Itaipú Binacional, Foz de Iguazu, Brasil, 21-23 de noviembre de 2007.

6. Leff, Enrique -Conferencia presentada en el IV Encuentro “Cultivando Água Boa”, Itaipú Binacional, Foz de Iguazu, Brasil, 21-23 de noviembre de 2007.

dice: *“El trabajo en grupo permite a los integrantes aprender a pensar y a actuar junto con otros, es decir, a co-pensar y co-operar; desarrolla actitudes de tolerancia y solidaridad” (...)* *“se pierde el individualismo, no la individualidad; se estimula la creatividad de cada integrante, lo que se refleja en la riqueza del producto final.”*

Claro que también requiere del docente, y de cada uno/a de los participantes y de todas y todos:

- Involucramiento
- Compromiso
- Participación
- Personalización

Esta serie de requisitos o condicionantes, quedan excelentemente resumidos en el concepto de implicar-se.

Creo interesante referirme en este momento a la conceptualización que Marta Souto⁷ nos presenta. Allí analiza los significados etimológicos de “implicar”, y lo toma como derivado del latín “im-plicare”, atribuyéndole los siguientes significados:

- enlazar
- enredar
- entrelazar
- envolver dentro

Analiza luego, “implicatio”, y sus significaciones:

- enlace
- entrecruzamiento
- desorden
- desconcierto

A través de este análisis etimológico, pretendemos mostrar las diferentes situaciones, momentos, posibilidades y obstáculos

que pueden presentarse en los talleres, para así estar atentos y comprender que son situaciones “esperables” generadas por la “implicación” de varias personas. Tratando entonces, de comprender y manejar adecuadamente el rechazo, los miedos y ansiedades emergentes y evitar que nos paralicen tomándolos como elementos positivos, de avances y crecimiento grupal, que habilitan cambios.

Algunas características

Cada instancia del taller, que de acuerdo al contexto se le puede llamar “módulo”, “sesión”, “jornada”, “clase”, debe contemplar y contener algunos elementos que hacen a características que no deben faltar.

- Tiene contenidos específicos, que le dan sentido y orientan el enseñar y el aprender.
- Potencia aprendizajes actitudinales, que estarán especificados previamente para propiciar prácticas saludables.
- Provoca producciones, en el sentido que cada una de estas instancias, siempre buscan algún resultado particular. Éste puede expresarse de formas muy variadas, textuales, artísticas, gráficas, comportamentales, etcétera.
- Logro placentero de objetivos, significando que la tarea se viva como generadora de placer, de alegría, de solidaridad, de trabajo compartido.
- Aprendizaje por descubrimiento, por la búsqueda permanente, por las aproximaciones sucesivas, por la apropiación, personal y colectiva.
- Encadenamiento, acumulación, relanzamiento, que cada una se convierta en recurso para la siguiente instancia, pero que, a la vez, se sienta que cada una es

7. Butelman, Ida *“Pensando las Instituciones”*, Cap. 3:83-Paidós- Bs. Aires, 1998

diferente y es nueva, en el sentido que nos permite siempre estar avanzando, en esa visión espiralada del aprender.

Las y los estudiantes

Son actores, protagonistas, *reales sujetos del proceso formativo*. La estrategia de taller potencia este lugar de los participantes-estudiantes, pues:

- Recupera y crea la propia experiencia.
- Habilita diferentes aportes personales.
- Articula saberes.
- Cataliza miradas.
- Atiende la diversidad.
- Impulsa la transformación.

Re ubicación docente

También re-significa el lugar de las y los docentes, pues requiere, exige y contempla:

- Dominio de la programación.
- Conocimiento de los participantes.
- Integración teoría-práctica.
- Lectura crítica de las realidades.
- Habilidades comunicacionales.
- Trabajo en equipo-equipo de trabajo.

Ideas clave

Queremos precisar y compartir algunas consideraciones que denominamos “ideas clave” para orientarnos en el lugar de docentes de taller. El trabajo en talleres significa:

- Un lugar-espacio de trabajo para pensar y hacer, ya que atiende el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.
- Donde se interroga, cuestiona, analiza y construye colectivamente, ya que todos son reales partícipes activos, protagonistas que cuentan con la consigna de “hacer sonar su voz”.

- Para crear y transformar, ya que no se trata solamente de analizar, discutir, integrar información, adoptar actitudes y prácticas determinadas, sino que una de las grandes diferencias con otras estrategias metodológicas es que la creación compartida siempre incide en la realidad, buscando superar, mejorar y transformar realidades por otras más ricas, más gratificantes, más saludables, más humanas.

Rol docente

Vemos entonces que se van perfilando funciones docentes diferentes a las tradicionales. El docente se transforma de enseñante en educador, de educador en formador. Por ello, cuando analizamos la bibliografía sobre este tema, se consigna que para trabajar como docente de taller se debe procesar un corrimiento del lugar de “dar la clase” a ocupar otros lugares y a cumplir otras funciones. Para motivar la ampliación de fundamentación sobre este cambio de lugar docente, solamente mencionamos a continuación algunas de las características que marcan esa diferencia.

- Animador.
- Guía.
- Asesor.
- Líder formal.
- Estimulador.
- Orientador.
- Asistente técnico.
- Organizador de la tarea.

Plan General. Fases. Etapas.

Como toda actividad educativa, el trabajo en taller requiere siempre que los docentes se anticipen y programen su propuesta.

Encontramos diferentes propuestas de organización, así se habla de “fases”, de “etapas”, de “momentos”, en fin, lo que sí está claro es que el plan de acción general,

global requiere pensar tres situaciones claramente diferentes.

- **Preparatoria-diagnóstica**, donde es preciso establecer contacto con las realidades específicas, poblacionales y contextuales, contar con información previa, situacional, cuyo análisis habilite una toma de decisiones informada que *fundamente y justifique* lo que se va a proponer. En términos de preguntas-descriptores, daríamos respuesta al *qué* proponemos y *por qué* se perfila el diagnóstico situacional, que fundamenta y justifica el plan de acción.
- **Planificación-agenda**, boceto y camino para la acción, que permita responder a otras preguntas-descriptores claves: *qué*- contenido; *para qué*- objetivos; *cómo*- estrategias, actividades claves; *con qué o con quiénes*- recursos humanos, financieros, materiales; *cuándo*- tiempos y espacios.
- **Retroalimentación, seguimiento y evaluación** del propio plan y de los procesos que se disparan a partir del momento inicial. Si bien desde el discurso los docentes incluimos la evaluación como un componente claro de nuestros planes, no siempre la ubicamos atravesando todo el proceso. Es claro que tenemos dificultades en sistematizar acciones que nos permitan ir evaluando a la vez que vamos cumpliendo con las actividades diseñadas. Ahora bien, esta mirada diferente requiere también ubicarnos en forma diferente, de algún modo deberíamos hacerlo desde el lugar de observador, pero esto es difícil porque desde la implicación no tenemos la distancia necesaria para actuar desde “fuera”. Intentemos entonces, documentando, registrando, cuestionando las propias prácticas, entre todos los participantes y, si es posible, incorporar algún invitado más “externo” al grupo mejor. Por ejemplo, el docente

adscripto, otro docente, un integrante del equipo multidisciplinario, pero claro, luego aceptar la lectura que hagan de la marcha y evolución de la tarea. ¿Cómo?, pues incorporando modificaciones, buscando alternativas, retroalimentando nuestra propuesta. Esto no significa que esté mal, sino que estaremos vivenciando la transformación necesaria en busca de mejorar los aprendizajes personales y grupales, todos, desde las diferentes funciones y tareas.

Recuerden que, en este trabajo, también cuenta la propuesta de la compañera, Prof. Isabel Rodríguez Lima titulada: *La transposición didáctica, y la elección metodológica en la educación de la sexualidad*.

Plan específico: cada sesión.

Si bien estas estrategias metodológicas participativas, generan siempre en su dinámica intersticios para habilitar e incorporar cambios, pues ello es el soporte de la construcción social, colectiva, es necesario que desde el lugar docente establezcamos las líneas de acción, para así prever, anticipar y actuar responsablemente, lo que no significa rigidez ni estereotipia. Para ello pensemos, para cada sesión, clase, módulo, eje o tema, un plan específico, que incluye ciertas fases:

- Inicio -fase exploratoria de precalentamiento, desformalización, pre-tarea, *motivadora*, pues provoca el deseo de saber y nos ubica en el lugar de aprendices.
- Desarrollo -tarea- producción grupal-*reflexiva*, nos pone realmente en tarea de enseñar y de aprender, apela al pensamiento, al análisis, al debate, y también a las emociones que nos movilizan, nos paralizan, nos inhiben, nos proyectan, nos conmueven. Se provocan conflictos y se promueven cambios conceptuales, actitudinales y/o procedimentales. Pro-

blematizar es la consigna, no quedarnos ni en el pensamiento lineal ni en el dilema, trascender a la construcción grupal sin diluir los diferentes modos de ser, de pensar, de estar en el mundo. A tener en cuenta que en este espacio se producen tensiones en relación al marco ético de cada sujeto, en el relacionamiento con los otros, en el lugar que damos a esos otros, en el lugar del saber y del no-saber que circula en los espacios educativos, pero resultan generalmente ser tensiones que producen significados y prácticas éticas.

- **Cierre-resolución-síntesis-contextualización.** Este momento es muy importante, pues permite “tomar el pulso” al hacer, ser y convivir de las diferentes individualidades y su enclave grupal, referidas a la temática, a su ubicación en el grupo, en la comunidad, en el mundo peculiar del adolescente. Se trata de integrar sin vulnerar las percepciones y sentidos de vida de cada integrante. La formación integral y el desarrollo humano, nos permite aquí explorar al máximo las capacidades que, tal como las define Luis Weinstein⁸, promueven sujetos más o menos saludables, desde una visión holística. Citamos algunas de ellas, a modo de ejemplo, creatividad, crítica, autocrítica, solidaridad, libertad. Este cierre implica cambios, implica construcción de alternativas viables, inclusoras y respetuosas de los diferentes actores.
- **Evaluación.** Si en el plan establecimos claramente nuestros indicadores de logro, de impacto, o de proceso tendremos también la oportunidad de definir de qué modo vamos a orientar y observar su cumplimiento o nivel de alcance, con cierta gradualidad, en qué tiempos, de qué manera. Pero al cerrar cada sesión, clase, módulo, daremos cuenta, a través

8. Weinstein, Luis *Salud y autogestión: La anti-medicina a examen*, Coedición TUPAC-NORDAN-Comunidad, Montevideo, 1989.

de alguna producción, de esa adquisición o no de los aprendizajes esperados y de otros no pensados que siempre ocurren y a veces irrumpen iluminando nuestra cotidianidad.

Desafíos en el enseñar y en el aprender

Si las prácticas educativas inherentes a la profesión docente implican desafíos y enigmas a desentrañar, cuando se adoptan estrategias metodológicas participativas, y en el caso que nos convoca del taller, ellas se multiplican. Y ello ocurre en los diferentes niveles que conforman el desarrollo profesional.

Enumero algunos indicadores que deberíamos tener en cuenta cuando de innovaciones se trata, y siempre preguntar-nos si están presentes o ausentes y en qué medida podrán incidir a favor o en contra de nuestras propuestas, para así visualizar nuestro lugar y nuestra capacidad de adaptación activa⁹ y creativa a la realidad del taller.

- **Institucionales:**

Estructura y organización de los centros educativos - jerarquías, espacios, tiempos, recursos.

Cultura de participación –órganos, circulación de la información, toma de decisiones, actores.

Disponibilidad de recursos y materiales necesarios, si existen o no, accesibilidad, manejo, necesidades como ausencia y potencialidad en su satisfacción o alcance.

- **Profesionales.**

Conocimiento adecuado de las poblaciones estudiantiles, dominio de los contenidos y buen manejo metodológico.

9. Definición de Salud de Pichón Rivière

Motivación y apertura al trabajo con otros, adolescentes y adultos.

Respeto–*respecere*– mirar y atender la diversidad individual y cultural.

Escucha activa-empatía, ponernos en los zapatos de los otros.

Capacidad comunicativa, conocimiento de los códigos juveniles y comunitarios, uso adecuado de diferentes canales y vías, corporal, gestual, gráfica, virtual, etcétera.

Asegurar la continuidad del proceso, desde la presencia hasta la constante planificación con previsión y provisión de los recursos necesarios.

- Del y con el alumnado.

Ruptura con modelos tradicionales de ser adolescente-alumna/o, pasivo, receptor de conocimientos, adaptación saludable a los cambios, capacidad de vinculación intergeneracional.

Asunción de mayor nivel de compromiso; cada participante es una pieza fundamental para que el grupo sea productivo y generador de aprendizajes.

Regularidad en la asistencia, sin ella corre riesgo la continuidad a los procesos y se pierde la riqueza de aportes diversos.

Participación activa, involucra a la vez que compromete a expresarse, a “hacer sonar la voz” de cada una/o y de todas y todos.

Continuidad en el proceso. Requiere desde la asiduidad hasta mantener la motivación, el deseo por enseñar y por aprender.

Cuidados. Por mi adhesión e inserción en el campo de la educación para la salud, corresponde alertar sobre algunos puntos que pueden poner en riesgo el desempeño

profesional, o por lo menos hacernos más vulnerables, cuando intentamos trabajar con estrategias complejas como lo es el taller.

- Riesgo de espontaneísmo; a veces se parte del error de concebir al trabajo grupal como la mera suma de aportes individuales, y por tanto alcanza con escuchar a todos y recoger sus puntos de vista. Claro que se aprende, y por tanto tenemos posibilidades de convertirnos en muy buenos talleristas.

- Exigencia de intenso ritmo de trabajo, al resultar casi un menú a la carta. La variedad de comensales implica también la variedad de requerimientos. Cada taller como cada grupo es diferente en su composición, en su dinámica y en sus procesos. Sujetos únicos, historias de vida particulares, subjetividades singulares, requieren una buena red que articule, sostenga y fortalezca al grupo.

- Necesidad de registrar la dimensión cognitiva y la dimensión socio-emocional, como en el ítem anterior, trabajar las emociones y sentimientos, aprendemos a observar mucho más allá de “lo dicho”.

- Provocar las producciones personales y grupales diversas, recogerlas y analizarlas. No es tarea sencilla, pero sí es posible enriquecer nuestro ser y nos hace sentir profesionales de la educación.

- Exposición-indiscriminación, es un ir y venir entre mostrarnos cómo somos, en nuestra multidimensionalidad, sin imponer modelos únicos válidos, pero sí valiosos en la ética de respeto e inclusión del otro, siempre diferente.

De la teoría a la vivencia.

Desde este lugar de formulación teórica resulta sencillo promocionar el concepto de

que trabajar en taller es muy valioso, muy excitante y altamente gratificante, por más que lo hagamos desde una rica experiencia de aprendizaje en terreno. No tengo dudas y lo hago porque desde mi experiencia profesional y personal rescato como muy productivo y gratificante el trabajo en talleres, como aprendices o como docentes. Desde que transito por estos temas, por diferentes rutas, en diferentes medios, aprendí a erotizar mi labor desde mi posición de “maestra en posición de practicante” dentro de mi propia clase, recomendación que expresa Philippe Meirieu¹⁰, quien agrega “capaz de inventar y de regular, de imaginar y de evaluar, de utilizar los instrumentos, los métodos, las situaciones que han sido sugeridas por su entorno o por sus lecturas, pero observando los efectos que él produce: verá así si tal manera de proceder resulta más o menos efectiva con miras a un determinado objetivo, para un alumno determinado en función de la relación que mantiene con él”.

Claro que los modelos o propuestas teóricas, son sólo eso: propuestas. Tal vez, la pasión de nuestra profesión tiene que ver con esa posibilidad de apropiarse transformando. Vuelvo a Meirieu: “Y es por esto que si es siempre útil, importante y decisivo que investigadores y profesores construyan modelos, no hay que perder nunca de vista que es la utilización, aunque modesta y parcial, que se haga, las deformaciones apropiativas de las cuales son objeto, los resultados que producen y los reajustes que permiten a lo que siempre hay que referirlos. Y los modelos propuestos no quieren bajo ningún concepto escapar a este *status*”¹¹.

Los invitamos e incitamos a producir ustedes, a partir de las experiencias que

10. Meirieu, Philippe. *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*, pág. 173-174- Octaedro, 3a. edición, Barcelona, 2002.

11. Ídem. Pág. 174.

vivencien, sistematizando, registrando y compartiendo.

El taller y la profesión de enseñar

En este caminar con herramientas aportadas por las estrategias metodológicas participativas, buscando marcos teóricos, como han visto me encontré con esta obra y este autor, que logra expresar académicamente mi sentir. Por ello recorro a él, y me apropio de su pensar para dotar de sentido a lo que siento respecto al taller y la profesión de enseñar. En la obra ya citada Meirieu explicita tres retos a nuestra profesión:

- función erótica,
- función didáctica.
- función emancipadora.

Transcribo el párrafo que cierra la obra citada, para ilustrar con su mensaje, respecto a la estrategia de resolución de problemas, transfiriéndola al taller.

“Concebida de este modo, la pedagogía de las situaciones-problemas nos parece contestar, aunque modestamente, a los tres retos fundamentales de la profesión de enseñar; tiene, en efecto, en primer lugar una “*función erótica*”, en la medida en que: “Pretende despertar el enigma que genera el deseo de saber; tiene, luego, una “*función didáctica*”, en la medida en que se preocupa por permitir su apropiación; tiene finalmente, una “*función emancipadora*”, en la medida en que permite a cada persona elaborar progresivamente sus procedimientos efectivos de resolución de problemas. Tres buenas razones, nos parece, para que podamos iniciar su puesta en práctica”¹². Así, les incitamos a seguir indagando teóricamente, y también experimentando, en esta estrategia participativa, dinámica, habilitante de aprender y de enseñar a ser y a convivir.

12. Obra citada- pág. 198.

Bibliografía.

- Biddle, B-Good, T- Goodson, I. *La enseñanza y los profesores I*. Barcelona, Paidós, 2000.
- Bruner, Jerome “*El proceso de Educar*”. San Pablo, Edit. Nacional, 1972.
- Bruner, Jerome “*La educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor, 1997.
- Foucault, M. “*Hermeneútica del Sujeto*. La Plata, Argentina, Altamira, 1996.
- Gimeno Sacristán, J. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata, 2001
- Meirieu, Philippe. *Aprender, sí. Pero, ¿cómo?* Barcelona, Octaedro, 3ra. Edición, 2002.
- Touraine, Alain. *El regreso del Actor*, 1978. Ficha Mim.
- La Educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid, Santillana-Ediciones Unesco, 1996.
- La construcción social de la realidad*. Berger P, y Luckman Th. Buenos Aires, Amorrortu, 1968.
- Artículo *El valor de una formación*-Dolores Ascensión Carretero- Revista Aula de Innovación Educativa. Nº 105. Barcelona, Graó. -Oct. 2001.
- Artículo *Temas transversales y educación en valores: la educación del siglo XXI*. Rafael Yus Ramos- Revista Aula de Innovación Educativa. Nº 105. Barcelona, GRAÓ. Oct. 2001.
- Artículo *Sentir el apoyo de los compañeros- algunos aprendizajes desde la práctica*. Gerardo Echeita. Revista AULA de Innovación Educativa. Nº 101- GRAÓ- Barcelona- Mayo 2001.
- Artículos varios: Sección Innovación Educativa: *Convivir con los conflictos*. Revista AULA de Innovación Educativa. Nº 103-104- Graó- Barcelona, Julio- Agosto 2001.
- Artículo *La participación educativa*. Pilar Sánchez- Revista Aula de Innovación Educativa. Nº 44- Graó, Barcelona, Nov. 95.
- Artículos varios: *Innovación Educativa La escuela del siglo XXI*. Revista Aula de Innovación Educativa. Nº 98- Graó, Barcelona, Enero 2001.
- Obra *Escuela y participación comunitaria* de Correa Esperanza y Correa Alfredo. Buenos Aires, Humanitas, 1987.
- Colección *Hacer reforma*, títulos varios, ej. “De la tolerancia a la interculturalidad” de Aranguren y Sáenz; “Los valores de la educación” de Victoria Camps; “Temas transversales y áreas curriculares” y “Temas transversales y educación en valores” de Fernando Lucini.
- Cuadernos de pedagogía- En varios números se encuentran artículos afines a la temática, por ejemplo para el tema democracia y participación, el Nº 251-Oct/96.
- artículo *La cultura escolar en la sociedad posmoderna*- Ángel Pérez Gómez- Nº 225- Mayo/94
- Dabas, Elina. *Los contextos del aprendizaje* Buenos Aires, Nueva Visión, 1988.
- Dabas, Elina. *Najmanovich. Redes el lenguaje de los vínculos*. Buenos Aires, Editorial Paidós 1995.
- Dabas, Elina. *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Fabeyro, Graciela. Fascículos I, II, III, IV-A, B y C, del Curso Semipresencial para la titulación de Maestros de Educación Inicial, Etapa a Distancia, correspondientes a la asignatura Trabajo Social.-Departamento de Educación a Distancia-Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente-Codicen-Montevideo, 1996- Ubicación: bibliotecas de Instituto de Formación Docente.
- Gardner, Howard. *Inteligencias múltiples*. Paidós, Barcelona, 1998.
- Gil Martínez, Ramón. *Valores humanos y desarrollo personal*- Edit. Escuela Española, Madrid, 1998.
- Tedesco, Juan Carlos. *Paradigmas, reformas y maestros*. Fondo Editorial Quueduca, Montevideo, 1999.
- Watzlawick P, y otros. *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, Edit. Herder, 1995.

La transposición didáctica, y la elección metodológica en la educación de la sexualidad

Prof. Isabel Rodríguez Lima¹



Más allá de la teoría del conocimiento, del modelo didáctico al que nos adscribimos, aquí se trata de una *transposición didáctica* (“proceso por el cual ciertos contenidos seleccionados como aquellos que se deben enseñar en un tiempo y lugar dados son transformados en contenidos enseñables”) donde se pone en juego lo medular del rol docente en la educación de la sexualidad.

Interactúan en este acto el docente o animador, desde su proyecto; los educandos, desde sus proyectos, expectativas, motivaciones; y desde fuera del aula, la familia y su proyecto, lo socio-cultural y los mecanismos de control social (las circunstancias, el contexto), los contenidos a procesar y el camino a recorrer, *la formación integral del educando* como ser sexual, persona y sujeto social. Esto nos instala en el marco conceptual que sustenta el acto didáctico y orienta la elección metodológica. Cuando se trata de contenidos cognitivos o procedimentales nos “paramos” sobre los conocimientos previos, las habilidades adquiridas, casi una línea, un camino con subidas y bajadas, también algunas curvas.

En el abordaje de la educación de la sexualidad debemos tener en cuenta todo lo que implica, construye y organiza, las actitudes y las prácticas en el proceso de socialización; las vertientes que confluyen, que se refuerzan o se debilitan, que generan conflictos, que trascienden, todo lo que hace a la construcción de subjetividades.

1. Licenciada. Profesora Isabel Rodríguez Lima (secretaria de la Comisión de Educación Sexual ANEP, período 2005-2007).

¿Qué hay detrás de una actitud, o bien antes?

Esto de construirse como persona se va haciendo desde el sustrato bio-psicológico –la sensibilidad, lo emocional, “el cuerpo habitado”– y la impregnación afectiva y valórica del entorno, (el inmediato y primordial, el grupo familiar) que va generando ese espacio de autoconstrucción de la identidad, de la autoimagen, de la autoestima, de los vínculos consigo mismo y con los otros.

A través del grupo primario se van incorporando las pautas de comportamiento propias a la pertenencia socio cultural, con la introducción de la sanción como elemento limitante y organizador de los espacios personales y sociales, el de los roles; sobre las actitudes y prácticas, comportamientos y conductas.

El normal desarrollo y maduración de los individuos, lleva a incorporarnos a nuevos grupos fuera del familiar, generando esto situaciones de vulnerabilidad e instancias de fortalecimiento y, en todo caso, un esfuerzo de adaptación. Menuda tarea para la Educación Inicial, y para lo que la continúa en la peripezia educativa de las personas. Estos aspectos psicosociales van a fundamentar los pasos metodológicos a seguir en el abordaje de la educación de la sexualidad.

Desde el modelo sistémico podemos decir que el individuo recibe los “insumos” y demandas, de sus circunstancias; los procesa y los manifiesta como producto social en comportamientos y conductas.

Siendo un *self* sistema, el individuo al mismo tiempo que “produce” va modificando su estructura, creando, reforzando categorías más eficientes para su integración social: las actitudes.

El ser va de la mano con el pertenecer

Esa esencia de ser social y a la vez único se expresa en la dinámica de los grupos, en la sociedad como macro grupo. Esos grupos que, como estrategia para controlar la entropía, el desorden de lo diverso, los riesgos de disgregación, construyen los principios, valores, tabúes, mitos y normas de comportamiento, y controlan su cumplimiento (asegurando así los roles y los espacios de poder).

Así, desde la impregnación en el grupo familiar y sucesivamente en el transcurrir en los diferentes grupos de pertenencia, vamos incorporando las pautas de comportamiento (expresión de las normas) las reelaboramos y asumimos en función de las gratificaciones y sanciones de ese entorno socio-afectivo, generando, en algunas instancias de vida conflictos entre lo emocional y la norma. Esto es trascendente en etapas bisagras del desarrollo psicosocial de los individuos.

¿Desde qué lugar intervenimos los educadores en este proceso?

Cuando discutimos la incorporación de la educación de la sexualidad al Sistema Educativo tenemos en cuenta los ámbitos posibles; la transversalidad y el tratamiento específicos de algunos contenidos que hacen al cumplimiento del derecho que tienen los educandos a una formación integral, que no constituyen un saber a transferir sino el aporte movilizador en una instancia de reflexión y elaboración personal en interacción con lo grupal.

¿Para qué?, ¿para quién?, ¿cómo?

Esta dimensión de elaboración personal en lo grupal exige, a la vez, espacios democráticos y de respeto por parte de los

participantes sin debilitamiento del rol docente.

Donde respetando el derecho de niños y adolescentes a una formación integral se procure generar los ámbitos para el tratamiento de la sexualidad como componente y eje estructurador de la identidad de las personas y del relacionamiento entre ellas, la reflexión sobre sus expresiones en la vida cotidiana, el desarrollo de la autonomía crítica de los educandos, su construcción como seres morales. Que ante cada uno de los contenidos a trabajar, esto se plantee como hecho educativo, antes que preventivista y nunca terapéutico.

Es bueno explicitar que esto implica una significación del docente, redimensionando la enorme e insustituible tarea de educar para el pleno desarrollo de las niñas, de los niños y las y los adolescentes y no el de educadores sexuales.

El manejo de la situación educativa: las estrategias metodológicas

Dentro de las estrategias interactivas tiene gran predicamento y muy buenos resultados, cuando se realiza adecuadamente, la técnica del taller; no la única ni siempre la más apropiada al contexto, a los objetivos, a los recursos.

En el taller el qué, para qué, para quién, se caracteriza por la desestructuración del aula tradicional, lo que posibilita una aproximación espacial y afectiva entre los participantes, favoreciendo la comunicación, la expresión de opiniones, promoviendo la confrontación argumentada, la legitimación de los disensos, la negociación y los acuerdos. En el proceso se perfilan los emergentes propios de la dinámica de los grupos restringidos, y constituye una instancia privilegiada para la construcción y ejercicio de la ciudadanía.

El docente facilitador orienta la actividad, moderando y rompiendo el equilibrio cuando este es expresión silenciosa de “no sabemos por dónde seguir” con frases removedoras, problematizadoras, sin transmitir sus propias concepciones: ¿Les parece qué?, ¿qué otras opiniones?, ¿están todos de acuerdo?

En la elección de la consigna o del elemento movilizador, en los casos de tratamiento específico de un tema, o cuando se trata de una ocasión transversal, debe procurarse que sea *afectivamente positiva*, posibilitadora de una transposición didáctica eficaz, y enriquecedora.

Debemos tener en cuenta que la intervención educativa se hace en un grupo con características, en el caso del sistema educativo, de grupo aleatorio restringido. Allí se van a dar o deben darse:

- La dinámica con el complejo juego de las personalidades de los participantes, educandos que no solo incorporan conocimientos, desarrollan y adquieren habilidades y destrezas, sino que establecen modalidades de relacionamiento, construcción y ejercicio de ciudadanía.
- Instancias de:
 - a- Apertura sensible, superadora del conflicto emocional primario al tratamiento de la temática; entre ellos el conocimiento del cuerpo, su geografía desde lo afectivo, los prejuicios, las creencias, revalorizándolo como medio material para la expresión de los sentimientos, posibilitador de los vínculos.
 - b- Aportes para el autoconocimiento y la autoestima.
 - c- Reflexión sobre los derechos de las personas; el logro de la identidad, del

respeto hacia sí mismo y hacia el otro, el respeto a la diversidad y en particular el derecho a vivir una sexualidad plena.

- d- Reflexión de los educandos como protagonistas de su proceso de formación integral y de integración social, de elaboración de vínculos.
- e- Reflexión sobre el cuidado de sí mismo, y en los ámbitos familiares, educativos, de la salud y de su lugar con respeto a su entorno social y físico.
- f- Posibilitadoras del análisis crítico de los mensajes y demandas que llegan a ellos desde los diferentes espacios sociales, en particular de los medios, inscriptos en la sociedad de consumo, con imágenes exitistas manipuladoras de la demanda a partir de la generación de nuevas necesidades.
- g- Posibilitadoras de la confrontación argumentada, con reafirmación del respeto a todas las opiniones, asegurando espacio a las expresiones de todos los participantes.

Los roles: el docente

- El abordaje de la temática exige del docente el equilibrio emocional que da el reconocerse y asumirse como ser sexuado.
 - Exige en el docente una actitud de respeto frente a los valores familiares y de pertenencia cultural que traen los alumnos como base para la reflexión, cuestionamiento colectivo y reconstrucción valórica personal. Los niños y adolescentes no son “terreno a desbrozar y sembrar de nuevo”; la construcción de subjetividades es un proceso complejo donde el sistema educativo se conjuga con las instancias de socialización, de educación no formal e informal, con las experiencias de vida personal, familiar, socio cultural.
 - El docente debe tener en cuenta todos los códigos de comunicación que se ponen en juego, particularmente en el tratamiento de temas conmovedores.
 - Esta modalidad funciona por fuera de las jerarquías institucionales, y aquí son válidas las que se conceden por credibilidad y confiabilidad.
 - Los mensajes del animador y las devoluciones deben ser accesibles y significativos, acordes al desarrollo psicoafectivo e intelectual de los educandos. (transposición didáctica).
 - No es un ámbito de sinceramiento (propio de los talleres de autoayuda) y el tema debe ser presentado de manera tal que sea vivido por los educandos como acontecimientos externos que permiten la reflexión como espectadores críticos del hecho.
 - Cada uno de los integrantes tiene lo suyo a expresar (pertenencias socio-culturales) La interacción se procesa a través de la búsqueda de códigos compartidos, generando un espacio de encuentro entre diversos, lugar de expresión de actitudes, creencias y valores.
- Pueden instalarse conflictos con fuerte componente emocional-afectivo que si son bien resueltos refuerzan los sentimientos de bienestar grupal, posibilitando así nuevas o renovadas improntas perceptivas y actitudinales.
- La incorporación de técnicas interactivas no formales posibilita una construcción colectiva de la que nos vamos apropiando, previniendo así la situación de “desamparo” que sobreviene cuando pierde validez un concepto y no se está en

condiciones de reelaborar en lo inmediato uno nuevo.

- Tener en cuenta por parte del docente esto de no “matar o desvalorizar las “verdades previas” con las que llegan los alumnos y sí promover la confrontación argumentada.
- La perspectiva de hacerlo desde la transversalidad de los contenidos de aprendizaje y desde las situaciones de cotidianidad hacen a la vez más vinculantes y significativos a estos contenidos.

“El animador”

- Propone actividades que favorecen la integración y participación, disminuyendo la tensión o generándola en el momento oportuno, facilitando la comunicación, haciendo evidentes los elementos de coincidencia o coherencia que refuercen los sentimientos iniciales de pertenencia, promoviendo la conformación de “grupo restringido”.
- Selecciona los recursos lúdicos en función de los objetivos, señalando previamente los elementos que tendrá en cuenta para su lectura e interpretación.
- Elabora y propone las consignas que deben reunir las cualidades de:
 - accesibilidad senso-afectiva, dada por los códigos empleados y la postura y actitudes del animador,
 - tener en cuenta las estructuras cognitivas preexistentes y las experiencias previas,
 - considerar las motivaciones y expectativas de los participantes,
 - ser significativas, es decir, que promuevan la reflexión y sean reconoci-

das como eslabones para poder seguir avanzando,

- promueve la participación, regulando la actividad grupal, gestionando la “entropía” para optimizar la producción,
- presenta perspectivas o alternativas en la percepción o encare, que “confrontan” con el grupo, como estrategia para la elaboración de opiniones y manejo asertivo por parte de los participantes, camino para la toma de decisiones y de actitudes críticas frente a la “tendencia a la armonía”,
- posibilita la expresión de la disidencia, el respeto a otras opiniones, hace visible la presencia de conflictos y orienta la forma de abordarlos, como instancias de promoción de las habilidades de auto-eficacia y de competencias sociales,
- sistematiza la producción del grupo, organizando los aportes,
- realiza “la devolución”, es decir, muestra al grupo el trabajo realizado, *enfaticando en los logros*, aportando nueva información si fuere el caso, o cuestionando, dejando el camino abierto.

El trabajo previo en la preparación de las intervenciones

- Marcar objetivos que quieren lograrse.
- Elaborar el entramado conceptual de toda la intervención *identificando las ideas fuerza*.
- Considerar la planificación estratégica, (prepararse para lo que pueda darse en el transcurrir) con propuestas alternativas.
- Preparar los recursos técnicos y materiales necesarios.

- Organizar la actividad, indicando etapas y tiempos.
- Preparar los instrumentos de evaluación a aplicar.

“El observador”

Fuera de la interacción animador-participantes, el observador debe seguir el proceso grupal, centrándose en la calidad del relacionamiento establecido, la comunicación, la participación, las actitudes puestas de manifiesto, el impacto de la metodología y de los recursos utilizados, la producción y los emergentes. Participa con el animador en la preparación de la intervención.

A modo de guía señalamos pautas de observación.

- La comunicación:
 - Las consignas son comprendidas.
 - Las consignas no son comprendidas, por elaboración poco clara. dificultades en el grupo para la comprensión y manejo del mensaje.
 - Hablan todos a la vez.
 - Hablan algunos y otros escuchan.
 - Hablan y se escuchan.
 - Algunos, unos o uno, monopolizan la palabra. Impiden la expresión de los más tímidos, inseguros o de elaboración más lenta.
 - Algunos, unos o uno, permanece al margen.
- La participación:
 - Participan todos en forma ordenada.
 - Participan en forma desordenada, se atropellan.
 - Participan algunos, unos, uno; los otros son espectadores.
 - Se necesitan estímulos reiterados.
 - Se necesita reiterar las normas para organizar la participación.

- Algunos, o uno, se perfilan como reguladores de la actividad grupo.

- Los conflictos:
 - No se generan.
 - Se generan.
 - Se resuelven por los propios contendientes.
 - Intervienen desde el grupo para resolverlos.
 - Interviene el animador.
 - No se resuelven.

- La producción:
 - Cantidad y calidad.
 - Grado de satisfacción de las y los participantes.

- Los emergentes:
 - Los que perturban.
 - Por falta de interés o motivación.
 - Dificultades de integración.
 - Rechazo del grupo.
 - Los participantes que centran la actividad del grupo.
 - Con la aprobación del grupo.
 - Con la resistencia del grupo.
 - Los que favorecen la integración, los acuerdos y transacciones en el grupo.

Lo ideal en este tipo de actividad es que estos roles sean cumplidos individualmente, pero –de hecho y por experiencia– los docentes viven cotidianamente esta dualidad-unicidad de roles.

- La *evaluación* merece un abordaje donde la reflexión se centre en la interacción grupo-persona, y grupos de pertenencia-redes, significativa y trascendente en la futura tarea de los docentes que asuman este desafío educativo trascendente.
- Visualicemos al final del camino *los objetivos* y, en el trayecto, *los mojonos*,

el modo de caminar, ritmos, las posibles dificultades, sobre todo teniendo en cuenta que se trata de una instancia grupal donde todos tienen que llegar, pero en el que cada uno tiene sus tiempos para hacerlo.

- Es desde esta perspectiva que debemos definir los *indicadores de evaluación*.

a- En lo grupal, los logros y dificultades en las instancias de reflexión e intercambio, la *calidad de la comunicación*, herramienta vinculante, del proceso de confrontación, del manejo de los conflictos (legitimación del conflicto asumiendo lo diverso, la negociación, la mediación, el arbitraje) de la calidad, tipo de participación, de la llamada “producción” (insumos-entropía-estructuras-producto).

b- De elementos relevantes para el fortalecimiento grupal, espacio de socialización, de construcción de identidad y pertenencia. (posibilitador de la *permanencia* en el ámbito institucional). Lo afectivo, lo axiológico: solidaridad, el dar y pedir ayuda, el asumir la diversidad desde la ética del respeto, la calidad del diálogo en sus múltiples códigos, las aproximaciones corporales, la proyección en la vida de los educandos fuera de la institución educativa (insumos y retroalimentación para la construcción de redes, estructuras de oportunidades de contención e integración y de promoción social).

c- En lo personal de cada educando:

- Desarrollo de la madurez emocional frente a las demandas y mandatos, los logros, las dificultades, las pérdidas.
- Desarrollo de las estructuras perceptivas, de la inteligencia lógica, capa-

cidad para analizar y conceptualizar, para comunicar y crear.

- Avances en la autoestima y en la asertividad (capacidad de elaborar opinión argumentada y seguridad en los recursos para defenderla), auto-reconocimiento de aptitudes y habilidades.

- Avances en las habilidades sociales de integración e involucramiento en propuestas colectivas, de iniciativa, de reconocer, valorar y asumir roles alternativos, comportamientos democráticos, de asumir responsabilidades.

- Expresiones vinculadas con la construcción moral como personas autónomas y responsables.

d- A partir de estos indicadores evaluar nuestro desempeño.

1. En la planificación, elección de estrategia, metodología, recursos.

Congruencia con los objetivos a alcanzar.

Pertinencia con la población donde se espera lograr los objetivos – contextualización socio cultural.

Factibilidad témporo espacial- Institucional.

2. En la elección de los indicadores: condiciones que deben llenar: Objetivos, explícitos, estables (sujetos a pocas variables bien definidas).

3. En la animación-coordinación-observación: Grado de satisfacción con los logros, fortalezas y dificultades percibidas en el ejercicio del rol. Replanteos alternativos.

Preguntas más frecuentes de las y los adolescentes en el aula



Prof. Patricia Pivel¹

En Uruguay no acostumbramos a registrar las cosas que hacemos, lo que dificulta llevar estadísticas o, como en este caso, poder decir a ciencia cierta cuáles son las preguntas más frecuentes que sobre la sexualidad realizan las y los adolescentes en el aula.

Abordamos la temática de la sexualidad, en la modalidad de talleres, desde el año 1994. Trabajamos con adolescentes de escuelas, liceos y escuelas técnicas en Montevideo y en diversos lugares del interior del país.

En general los talleres que realizamos son a demanda de las instituciones que nos plantean el tema a abordar, o bien nos dan carta libre para proponer la temática. En algunas oportunidades realizamos buzones de preguntas para relevar cuáles son los intereses de los destinatarios y también cuáles podrían ser sus potenciales interrogantes.

Al realizar los talleres procuramos que el o los temas a trabajar atiendan las expectativas de los educandos y que, de realizarse buzón de preguntas, el esclarecimiento de las interrogantes se haga desde la charla y no desde el responder esas dudas una por una para darle contextualización al tema y para no personalizar en las mismas.

De todos modos el no tener un registro sistematizado de las preguntas no nos impide relatar cuáles son las inquietudes más frecuentes a la hora de abordar esta temática.

1. Profesora. Educadora Sexual.

Las inquietudes de las y los adolescentes dependen de sus edades más que de otros factores. Estas preguntas no escapan a las generalidades de la ley de las interrogantes que sobre la sexualidad tienen las y los adolescentes de esa edad.

Entre los 10 y 12 años, que corresponde a una población de 5° y 6° año de escuela las preguntas más frecuentes se refieren a los cambios corporales y a la temática del embarazo.

Con respecto a los cambios corporales, a esta edad suelen inquirir:

- ¿Por qué las chicas se “desarrollan” antes que los varones?
- ¿A que edad se desarrollan las chicas?, ¿y los varones?
- ¿Por qué a las chicas les crecen los senos?
- ¿Cuándo una mujer empieza a menstruar?

En lo que refiere al embarazo preguntan:

- ¿A partir de qué edad una mujer puede quedar embarazada?
- ¿Por qué nacen mellizos?
- ¿Por qué el parto duele?

En lo referente a la sexualidad preguntan:

- ¿A partir de qué edad se puede empezar a tener relaciones sexuales?
- ¿Qué se siente cuando se tienen relaciones sexuales?
- ¿Qué es el Sida?
- ¿Cómo te “contagias” de Sida?

A partir de los 13 años las preguntas se enfocan a la prevención del embarazo y en menor grado a evacuar dudas sobre las ITS y el VIH – Sida.

Las preguntas más frecuentes son:

- ¿Qué es la pastilla del día después?
- ¿Se puede quedar embarazada si se tienen relaciones cuando una mujer está menstruando?
- ¿Por qué la primera relación sexual duele?
- ¿Es verdad que la primera vez que una mujer tiene relaciones no puede quedar embarazada?

Cuando realizamos la devolución de estas interrogantes lo hacemos desde el marco conceptual que maneja el Programa de Educación Sexual que hoy nos convoca.

El abordaje de las respuestas se realiza:

- desde el fortalecimiento del proceso a través del cual las y los adolescentes puedan reconocerse, identificarse y aceptarse como seres sexuales;
- desde la perspectiva de que la sexualidad sea vivida con conocimiento, responsabilidad y sin culpas;
- haciendo hincapié en la importancia de los afectos y de la comunicación en los vínculos entre las personas;
- promoviendo conductas de responsabilidad y respeto por sí mismo y por el/la otro/a.

Este abordaje lo hacemos procurando brindar información que se convierta en herramientas para fortalecerse en el ejercicio de la sexualidad en todos sus aspectos.

Trabajamos desde el cultivo del respeto hacia uno mismo y hacia el otro, desde el descubrir la importancia de respetar y hacer respetar la voluntad de cada persona, de que el cuidado en el ejercicio de la sexualidad depende de cada una/u.

Favorecemos el que las y los adolescentes conozcan las diferencias biológicas entre varones y mujeres y lo que estas diferencias han implicado y aún implican según el contexto socio histórico cultural en el que viven.

Es bueno tener en cuenta que somos educadores y no consejeros, por lo tanto nuestro rol es el de brindar información y eventualmente orientar hacia lugares donde las y los estudiantes estarán atendidos por personal idóneo en la temática.

De todos modos se puede aprovechar las oportunidades que este tipo de encuentro nos brindan para reforzar la prevención y el ejercicio responsable a la hora de mantener relaciones sexuales. Así como el conocimiento del uso correcto del preservativo en la prevención de un embarazo no deseado, en el evitar las infecciones de transmisión sexual, y en la prevención del cáncer de cuello uterino. Mencionar la anticoncepción de emergencia como alternativa ante una relación no protegida o accidentada en la intención de evitar un embarazo no deseado. Así mismo es oportuno considerar la anticoncepción oral desde el punto

de vista que solo deberá ser indicada por la o el médico ginecólogo para tener en cuenta los posibles factores de riesgo previos, los antecedentes personales, como el fumar, los antecedentes familiares, así como indicar los Anticoncepción Oral (ACO) con dosis hormonales adecuadas en vinculación con la fijación de calcio a esta edad, dado que se trata de una población de adolescentes.

Es deseable poder transmitir a las y los adolescentes la importancia de la comunicación, del fortalecimiento de la autoestima, de que la sexualidad por ser algo intrínseco a los seres humanos involucra múltiples aspectos que hacen a la construcción de esa persona. Hay que trabajar en el fortalecimiento de los valores, en la importancia que tienen los afectos en el establecimiento de los vínculos entre las personas. En encontrar la vivencia de la sexualidad en el arte, en la música, en la naturaleza, en los gestos, en las palabras, en los silencios. Se tiene la posibilidad de redimensionar la sexualidad de forma tal que no quede vinculada meramente a lo sexo genital.

Nuestras/os jóvenes manejan información, hay que caminar con ellas y ellos para que puedan adecuarla, para que se convierta en habilidades que les permitan vivir esta maravillosa etapa de sus vidas con responsabilidad, sin culpas, con respeto, disfrutando porque están seguras y seguros de lo que hacen.

Educación sexual: una mirada desde el enfoque de la complejidad



Mabel Quintela¹

(Se toman tramos del Informe y se anexan textos conexos del enfoque complejo)

La educación en el contexto mundial actual se encuentra, como dice Edgar Morin, atravesada por la radicalidad de la crisis de la humanidad, que se expresa en una policrisis de interacciones y retroacciones entre las crisis ecológica, demográfica, de desarrollo, de desajuste económico y político, de salud física y psicológica, de ideales y valores éticos, todas ellas interactuando y reobrando unas sobre otras para configurar el desastre de la convivencia de los hombres entre sí y con su entorno.

En estas condiciones la educación se ve enfrentada a un desafío sin precedentes. No puede reducirse –como se ha querido y quiere reducir– a una estrategia de transmisión del conocimiento adquirido para la adaptación a las nuevas condiciones del mercado o el orden fáctico de los acontecimientos consumados. En estas condiciones, la educación debe repensar desde la raíz su estrategia de inserción social, dilucidar sus objetivos, optar por utopías que la restituyan a su misión liberadora en torno al logro del humano como humano, a la transformación de las relaciones del ser humano con su medio y con sus semejantes. Si la retórica internacional que se divulga desde los diversos foros mundiales por la educación y que la Unesco sintetiza en los cuatro logros a alcanzar por los educandos: Aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir ha de tener algún

1. Profesora, investigadora.

sentido y vigencia, hay que replantearse la dimensión educativa desde la radicalidad de esta crisis que abarca tanto a la antropoesfera como a la bio-esfera entera.

Es desde esta matriz que Edgar Morin ha propuesto sus reflexiones sobre Complejidad y Educación.

Morin, ha planteado que el nudo de las transformaciones de la educación (que hoy se visualizan a nivel mundial, regional y nacional como pasando por las actualmente designadas “reformas educativas”) no es sólo el defasaje entre lo que ofrecen los sistemas educativos y las demandas sociales del mercado laboral, o de adaptación a las nuevas tecnologías, sino que pasa por una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes parcelarios, disociados, compartimentados y las realidades y problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, globales, mundiales y planetarios.

¿Cómo opera el conocimiento? Morin responde: “Todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos: separa (distingue o desarticula) y une (asocia, identifica); jerarquiza (lo principal, lo secundario) y centraliza (en función de un núcleo de nociones maestras). Estas operaciones, que utilizan la lógica, son de hecho comandadas por principios “supralógicos” de organización del pensamiento o paradigmas, principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello”.

Respondemos a un paradigma de conocimiento que modeló el proyecto educativo de la modernidad al que Morin llama, “Pensamiento simplificador” o (más recientemente en su obra) “Paradigma simplificador” (ver El Método IV), por el cual conocer es dividir, analizar por partes, seccionar, disecar, separar. Desde la escuela primaria hemos

aprendido a pensar separando. Los contenidos de los distintos años en que transcurre la Primaria responden –aunque en la persona de un solo maestro o sola maestra– a la organización “disciplinar”: matemática, lengua, historia, geografía, etcétera. La reforma educativa del Ciclo Básico de 1996, que introdujo “las áreas” mantuvo también la disyunción disciplinar inscrita en el paradigma simplificador, en tanto separó aún más las “dos culturas”, la humanística, la del “sujeto pensante” –*res cogitans*– (área de “ciencias sociales”) y la científica, la del objeto material –*res extensa*– (área de “ciencias experimentales/naturales”) con el inconveniente de separarlas a éstas a su vez, de las “disciplinas instrumentales” (Matemática, Idioma Español, Informática e Inglés). El conocimiento que Morin llama conocimiento pertinente es el que percibe y reconoce la multidimensionalidad de las realidades complejas e inserta allí sus informaciones. Es más, puede decirse que el decisivo progreso del conocimiento no se produce por la vía de la sofisticación, formalización y abstracción, sino por la capacidad de contextualizar y totalizar. Morin propone como correctivo a una enseñanza que privilegió la separación en detrimento de la unión, el análisis en detrimento de la síntesis, la abstracción en detrimento de la contextualización, el desarrollo de una Inteligencia General basada en la aptitud natural del pensamiento para plantear y resolver problemas, para reconocer los vínculos, para re-ligar y problematizar. Una inteligencia que no se separe ni de la intuición, ni de la emoción, ni de la sagacidad, ni de la previsión, ni de la atención vigilante, ni del sentido de oportunidad.

Para poner en práctica este aprendizaje por re-ligazón hay que hacer entrar en acción nuevos principios con los cuales concebir y conocer.

1. El primero es el principio del bucle recursivo o autoproduktivo: nos ayuda a

romper con la tradicional manera de explicar según una relación lineal que va de causas a efectos, sin concebir las retroacciones y recursividades que se establecen entre productor y producto, lo causado y lo causante de manera de encontrar en todos los procesos el “bucle auto-productivo” que le da existencia y consistencia.

2. El segundo se refiere a la dialógica que debe concebirse como la capacidad del pensamiento para asociarse de manera compleja (complementaria, concurrente, antagonista) instancias conjuntamente necesarias para la existencia, funcionamiento y desarrollo de la complejidad.

3. El tercero es el denominado por Morin principio “holográfico”, en referencia a la técnica fotográfica del holograma en el que cada punto contiene la casi totalidad de la información del objeto que representa y que pone en evidencia la aparente paradoja de las organizaciones complejas en las que no solamente la parte está en el todo, sino en la que el todo está inscrito en la parte. El ejemplo más contundente de este principio está en el modo con que hoy concebimos las relaciones entre célula (parte) y organismo (todo): la célula es parte del organismo, pero la “totalidad” del patrimonio genético está presente en cada célula individual. Este principio de organización de lo vivo ha dado lugar a los procedimientos de “clonación” tan polémicos en la genética actual.

Estos principios no nos van a llevar al conocimiento como certezas y verdades acumuladas que la educación transmitiría como el legado completo capaz de arrojar las luces necesarias para acabar con la ignorancia humana. Más bien nos conducen a un mundo posible, incierto, pero más rico y libre que el que nos presenta el pensamiento simplificador: una cabeza que respeta el misterio y la trama con que se tejen los asuntos del mundo, y la vida humana, una cabeza que contiene la certidumbre negativa de que es

imposible encerrar lo real en ningún sistema de pensamiento, sea el que sea.

Estos principios nos pueden poner en condiciones de “negociar con la incertidumbre” que, como se ha descubierto, es parte del proceso de conocimiento (tanto como el error) y que se instala en primer lugar dentro de nuestro cerebro/mente, porque no hay ningún dispositivo cerebral que nos permita distinguir la alucinación de la percepción, el sueño de la vigilia, lo imaginario de lo real, lo subjetivo de lo objetivo. En segundo lugar porque se instala en el centro de las epistemologías contemporáneas: El conocimiento ya no se puede concebir como “reflejo de lo real”, implica procesos de traducción y reconstrucción, y estos a su vez implican el diálogo intersubjetivo como modo de confrontar nuestras “humanas” percepciones, fantasías e ideas. Más que reflejo el conocimiento es construcción humana cultural, colectiva, histórica. La incertidumbre se instala en esta construcción inacabada y aporta lo suyo, en especial la “novedad”, “lo inesperado”, sin la cual conocer sería solo reproducir y repetir. Finalmente, la incertidumbre es parte de la acción misma, porque actuar no sólo significa “optar”, comprometerse, definirse sino también “apostar” por nuestras opciones en las que el riesgo y lo incierto están siempre presentes.

Consecuencias para la educación

Si como dice Paulo Freire “educar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” entonces estamos en condiciones de visualizar el aporte que el enfoque de la complejidad puede hacer a la educación.

En primer término porque situará a quienes educan y a quienes aprenden a la altura de la policrisis que nos afecta y que no podemos encarar más que adoptando una perspectiva diferente de aquélla que condujo a este estado de cosas.

En segundo lugar, porque una vez adoptada esta perspectiva de complejidad se hace visible cómo actúa en la práctica educativa el paradigma de simplificación: haciendo invisible la necesidad de otros principios organizadores del conocimiento. Y en tercer lugar, porque en su propuesta encontramos vías para una nueva y diferente manera de organizar conocimientos y prácticas educativas: atreviéndonos a pensar desde la incertidumbre, a contextualizar la información que nos llega fragmentada, a reflexionarla, y sobre todo a re-ligar y problematizar los saberes, construyendo una alternativa para la emancipación.

El marco teórico-conceptual del que se parte ubica a la educación sexual en la confluencia de tres vertientes conceptuales:

Sexualidad - Educación - Desarrollo y Salud Integral, e instalada en el escenario de los derechos humanos y la Bioética.

“La sexualidad es una dimensión constitutiva de los seres humanos, integradora de la personalidad y en estrecha conexión con la vida afectiva, emocional y familiar de las personas que se proyecta y expresa en las relaciones sociales y en los diversos vínculos que establecen los integrantes de la sociedad en un momento histórico, económico, social y cultural determinado”.

El conocimiento que proponemos es complejo porque:

- a) Reconoce que el sujeto humano está incluido en su objeto de estudio
- b) Percibe como inseparables la unidad y la diversidad humanas.
- c) Concibe todas las dimensiones, actualmente aisladas y compartimentadas de la realidad humana: físicas, biológicas, psico-

lógicas, sociales, mitológicas, económicas, sociológicas, históricas.

d) Concibe a *homo* no solamente como *sapiens, faber y economicus*, sino como *demens, ludens y consumans*.

e) Sostiene ensambladas las verdades disjuntas que se excluyen unas a otras.

f) Liga la dimensión científica (es decir la verificación de datos, el espíritu de hipótesis y la aceptación de la refutabilidad) a la dimensión epistemológica y reflexiva propia de la filosofía.

Porque reencuentra un sentido para las palabras perdidas por la ciencia y las abarca cognitivamente: alma, espíritu, pensamiento.

Desde siempre la sexualidad humana quedó confinada al espacio privado y colocarla en el ámbito público ha generado debates, polémicas y contradicciones, de las que Uruguay no ha permanecido al margen.

Sin embargo, el desarrollo teórico conceptual ofrecido desde las Ciencias de la Salud, las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación entre otras, asigna relevancia a la sexualidad humana en el contexto de la calidad de vida de las personas y en la construcción del quehacer social.

Los nuevos paradigmas sostienen la importancia de un abordaje integrador de la sexualidad en el proceso de socialización y formación de los seres humanos ya que:

- *constituye un eje clave del desarrollo en la niñez y adolescencia*
- *reconoce su papel protagónico en el proceso de organización de la identidad de las personas y en las vinculaciones que constituye.*

- *constituye derecho humano inalienable.*

Proponemos la siguiente definición:

Un paradigma contiene, para cualquier discurso que se efectúe bajo su imperio los conceptos fundamentales o las categorías rectoras de inteligibilidad al mismo tiempo que el tipo de relaciones lógicas de atracción/repulsión (conjunción, disyunción, implicación u otras) entre estos conceptos o categorías.

De este modo, los individuos conocen, piensan y actúan en conformidad con paradigmas culturalmente inscriptos en ellos.

(...)

Esta definición del paradigma es de carácter a la vez semántico, lógico e ideo-lógico. Semánticamente, el paradigma determina la inteligibilidad y da sentido. Lógicamente, determina las operaciones lógicas rectoras. Ideológicamente es el principio primero de asociación, eliminación, selección, que determina las condiciones de organización de las ideas.

(...)

Tomemos un ejemplo: existen dos paradigmas dominantes en lo concerniente a la relación hombre/naturaleza. El primero incluye lo humano en lo natural y cualquier discurso que obedezca a este paradigma hace del hombre un ser natural (...). El segundo prescribe la disyunción entre estos dos términos y determina lo que de específico hay en el hombre por exclusión de la idea de naturaleza. Estos dos paradigmas tienen en común que uno y otro obedecen a un paradigma todavía más profundo, que es el paradigma de simplificación, el cual, ante cualquier complejidad conceptual, prescribe o bien la reducción (aquí, de lo humano a lo natural) o bien la disyunción (aquí, entre lo

humano y lo natural) lo que impide concebir la unidualidad (natural, cultural, cerebral, psíquica, espiritual) de la realidad humana. (...) Hace falta un paradigma complejo que permita una concepción tal.

Material utilizado en este artículo: “El pensamiento subyacente . PARADIGMATOLOGÍA” del *Método IV Las Ideas*. Madrid, Cátedra, 1998.

Como se mencionaba en el Documento de Posición de la OPS/OMS aprobado por el Codicen en 1986 “Al hacer referencia a la Sexualidad Humana se alude a un elemento constitutivo de los seres humanos, desde el momento de la concepción hasta la muerte; integrante de la personalidad, es la función orgánica que más repercute y está influida a la vez por el contexto social en que está inmersa y se desarrolla.” (La Sexualidad Humana: aspectos para desarrollar docencia en Educación Sexual OPS/OMS 1990).

Desde el punto de vista cualitativo deben tenerse en cuenta diversos aspectos que caracterizan la sexualidad humana cuya consideración conjunta resulta necesaria cuando se efectúa una labor de educación y promoción.

Vida, sabiduría y amor desde la complejidad

¿Qué es la vida? La vida es un tejido mezclado alternado de prosa y poesía. Se puede llamar “prosa” a las actividades prácticas, técnicas y materiales que son necesarias para la existencia. Son el “estado primero”, el estado prosaico en el que nos esforzamos por percibir, razonar, ser sensatos. Cubre gran parte de nuestra vida cotidiana. Se puede llamar “poesía” a lo que nos lleva a un “estado segundo”: poesía, música, danza, el gozo y, por supuesto, el amor. Estamos en una sociedad que tiende a

separar prosa de poesía y donde hay una ofensiva muy grande de la prosa ligada a la irrupción de lo técnico, lo mecánico, lo congelado, lo cronometrado, donde todo se paga, todo está monetizado. La poesía trató, por supuesto, de defenderse en los juegos, las fiestas, los grupos de amigos, las vacaciones. Cada uno, en nuestra sociedad, trata de resistir a la prosa del mundo... aunque este mundo haga de la “poesía” otra suerte de prosa.

¿Qué es el ser humano? La idea de que se podría definir *homo* adjudicándole la calidad de *sapiens*, es decir, la de ser un ser razonable y sabio, es una idea poco razonable y poco sabia. *Homo* también es *demens*, manifiesta una afectividad extrema, con pasiones, con cóleras, gritos, cambios bruscos de humor: lleva en sí mismo una fuente de delirio, es capaz de sacrificios sangrientos, confiere existencia y poder a mitos y dioses de su imaginación. Si definimos *homo* únicamente como *sapiens*, estamos ocultando la afectividad, y la disociamos de la razón inteligente. Desde siempre se percibió que el desarrollo de una afectividad rica contribuye al desarrollo de la inteligencia. Hoy se lo puede comprobar con numerosos estudios de biología, psicología, pedagogía, sociología. La afectividad tiene su lado “rosa”: participación, intercambio, comunicación, solidaridad y su lado “oscuro”: cólera, rabia, estrés, odio, maldad. Pero también la razón tiene su lado oscuro que puede llevar al delirio. Freud llamaba “racionalización” a esa forma de delirio que a partir de un postulado o una constatación limitada saca consecuencias lógicas absolutas, perdiendo en el camino el soporte empírico. Los dogmas racionalizadores son los que se verifican no en relación con la experiencia o los hechos reales, sino con las palabras sacralizadas de sus fundadores. Son los fundamentalismos. Por eso hay que diferenciar racionalización de racionalidad que es la actitud abierta de la razón que acepta que sus propias teorías son “biode-

gradables”, que pueden ser eventualmente rebatidas por argumentos o hechos que la contradicen.

¿Qué es la sabiduría? La palabra sabiduría hoy ha perdido fuerza. Se la sustituye por saber, conocimiento, que no son lo mismo. Pero la sabiduría tiene una connotación de práctica de vida que no tiene el saber o el conocer. El activismo de la vida contemporánea, por una parte, nos aleja de esos ideales de vida sabia, prudente, moderada. Por otra, hay una razón antropológica de fondo y es precisamente el descubrimiento de la naturaleza *sapiens/demens* del *homo* lo que hace que el modelo antiguo de sabiduría sea inadecuado. Porque ¿qué es llevar una vida razonable y sabia? ¿Es acaso llevar una vida prosaica? No. Hay que aceptar la poesía, el dispendio, un poco de locura en la vida y es eso, quizá, la sabiduría. Hay que poner en diálogo nuestra polaridad *sapiens* con nuestra polaridad *demens*, el polo prosaico con el polo poético de la vida. Hoy, el esfuerzo de sabiduría está en el esfuerzo de “auto-ética”, que en primer lugar es evitar la bajeza, el ceder a las pulsiones vengativas y malvadas, lo cual supone mucha autocritica y aceptación de la crítica de los demás. La auto-ética es antes que nada una ética de la comprensión. Debemos comprender que los seres humanos son seres inestables, en quienes existe la posibilidad de lo mejor y lo peor, que mucho depende de los acontecimientos que pueden liberar esas posibilidades. Que no podemos juzgar sin comprender. Aunque comprender no signifique “justificar”. En este sentido podríamos reencontrar las antiguas virtudes que hoy Occidente intenta copiar de las prácticas orientales de control y relajación: saber distanciarse de uno mismo, saber objetivarse, saber aceptarse y aprender a reflexionar entre el cúmulo de informaciones con que nos bombardean.

¿Qué es el amor? Es el *summun* de la unión de la locura y la sabiduría, es decir, que

en el amor sabiduría y locura no sólo son inseparables, sino que se entre-generan mutuamente. El amor forma parte de la poesía de la vida, de esos “estados segundos” de exaltación, fascinación, éxtasis, participación y comunión. El amor está enraizado en nuestra cultura en un componente mítico-imaginario que no es simple ilusión, sino una realidad profundamente humana. Platón contó uno de los mitos más profundos y bellos sobre el origen del amor en que muestra por qué el amor conduce a la búsqueda de la sabiduría, lo que los griegos llamaron: filo-sofía.

Debemos analizar el papel de la afectividad. Podemos ver que hay una insuficiencia de amistad y de amor en el mundo. Y podemos ver que hay un exceso de amor, pero de amor petrificado, dedicado a abs-

tracciones, a ilusiones, falsas divinidades, ídolos y también a pequeños fetiches. A esta altura sabemos que no se puede separar la afectividad de la inteligencia, no se puede seguir con la falsa oposición inteligencia-afectividad. Es evidente que la afectividad, el furor, también el odio y el amor pueden hacer de nosotros personas ciegas, pero no hay una racionalidad sin esa afectividad, sin ese amor por el conocimiento, sin esa pasión por la verdad. También la afectividad moviliza nuestra curiosidad. El amor da la posibilidad de comprender, de comprender a otros. Con él podemos concebir nuestras finalidades humanas de comprensión, de fraternización, de “humanizar la hominización”. Como podemos concebir finalidades, intentemos alumbrar y adelantar el futuro con la visión de estas finalidades.

Un enfoque subjetivo desde la visión institucional

*Reflexiones para la construcción de
visiones alternativas*

Mag. Hilda Surraco¹

Colaboración Prof. Marina Hernández²



Una moratoria es un período de demora concedido a una persona que todavía no está lista para hacer frente a una obligación, o un lapso impuesto a alguien que necesita andar a su aire. De acuerdo con esta definición entendemos por moratoria psicosocial una demora para tomar compromisos adultos (1972:164) es decir, “un tiempo para estudiar, “un tiempo para las trastadas”, un tiempo para actividades lúdicas y para provocar a los adultos.” (Tesier, 2000)³

1. Introducción

Diez adolescentes esperan en la puerta del Liceo. Su ansiedad es manifiesta, ya han enviado varios SMS, para saber cuándo llegábamos. En sus manos un precioso ramo de rosas blancas y rojas que sostenían con enorme cuidado y cariño.

Me entregan el ramo y me dicen: “No nos deja entrar porque llegamos tarde”.

Habíamos acordado con la directora que se abriría el liceo, para que los estudiantes realizaran una asamblea.

Al llegar, luego de entregarme las flores, entran conmigo al liceo. Emocionados me

1. Profesora, Magister, Escribana, Inspectora Jefa de Educación Secundaria.

2. Docente, trabajó para esta presentación.

3. TESIER, Gisele (2000) *Comprender a los adolescentes*. Ed. Octaedro, España, pág 57.

comunican que han obtenido 57 libros para la biblioteca liceal.

Era el día de la fundación del gremio estudiantil.

Sesionaron durante un tiempo. Luego nos convocaron y se solemnizó el acto con la firma de un documento. Intercambiamos ideas juntos sobre el nombre que debería llevar. Expliqué que gremio se refería a todos los estudiantes, que en realidad las palabras asociación o sindicato eran más propias para una agrupación. Eligieron su nombre.

Fue realmente un momento emocionante para mí.

A los 15 días, me envían un mensaje de SMS. Llamo y pregunto cómo andan las cosas. No muy bien, me dicen, no se respetó ningún acuerdo. Surgieron varias objeciones.

Sin embargo, firmamos un compromiso por escrito, sí, pero la directora no lo cumplió. Va por las clases preguntando quién firmó el documento, y los intimada.

El problema me implica, yo di mi palabra, y así lo indico. No puedo comprometerme y no cumplir. Frente a un estudiante esto es imperdonable, las promesas tienen que llevarse a cabo.

Esta es mi visión de un problema del cual recientemente fui protagonista, pero piensen: ¿cuál sería la mirada de la directora? ¿Cómo se sentiría?

2. El carácter de la intervención en situación

Toda intervención supone una toma de posición y se realiza en función de cómo percibimos una situación. Cada uno de nosotros producirá un análisis propio, ubi-

cará en distinto lugar a los protagonistas en función de la capacidad de observación que haya desarrollado, interpretará en forma diversa los dichos del otro, los pequeños gestos. Actuará de acuerdo a sus emociones, a su autoestima, a la trama constituyente de su subjetividad, a los conocimientos que tenga tanto de la situación como del comportamiento de los seres humanos y de la subcultura a la que la joven o el joven pertenezcan.

La principal característica de las intervenciones en la enseñanza media es que muchas veces, a diferencia de lo que sucede en una consulta psicológica, el diagnóstico tiene que ser instantáneo. No podemos demorar el juicio, la respuesta o la toma de posición. Si el alumno interrumpe y pide para ir al baño, tenemos que decirle sí, o no. No podemos contestarle, te lo digo el lunes.

Basta presentar cualquier tipo de conducta por inocente que sea para que se disparen las interpretaciones, los significados, las referencias, los mandatos y si es posible las prohibiciones. Piensen en el mate, ese artículo típico de nuestra cultura, descrito por los viajeros que vinieron a nuestro país en siglos anteriores, que adquieren los turistas, y al que se lo mostramos como identificador de la forma de ser de los uruguayos. La valoración de su consumo depende del lugar, Montevideo o interior, y de las personas, adictos o prescindentes. De acuerdo a las diversas instituciones está prohibido en el aula, permitido en los recreos, compartido con los alumnos, restringido a determinados espacios.

Aquí lo que nos interesa es cuándo se le atribuye al estudiante que toma mate características de personalidad incorporadas al discurso docente tales como irrespetuoso, extremista, incapaz de respetar normas. Otro tanto sucede con el uso de gorros, lentes, camisetas de manga larga, aros, pulseras, ropa negra o peinados exóticos.

No sé si recuerdan un póster que se usó en un momento en la campaña antidrogas con una imagen con leyendas:

“Si tiene lentes negros, tiene las pupilas dilatadas por la droga, si usa mangas largas es para ocultar los pinchazos”.

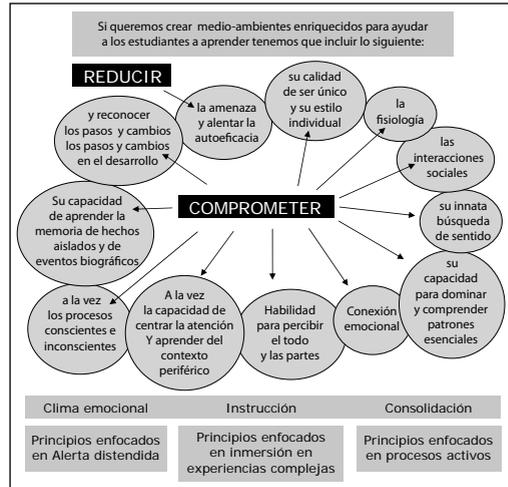
3. Por qué ocurre esto

Nuestras acciones son el resultado de procesos de pensamiento, que están descritos por Caine, Caine et all en su libro *12 principios relativos al aprendizaje con el cerebro / mente en acción*, que para los autores resumen lo que nosotros conocemos actualmente sobre el aprendizaje.

Es importante tener en cuenta que en el aula no solo aprende la/lo alumna/o, sino que el conocimiento que el docente tiene o cree tener sobre sus estudiantes es también resultado de un aprendizaje.

La razón por la cual traemos a colación estos principios del aprendizaje radican en que según Goldberg (2001) citado en Caine, Caine et all, puede distinguirse entre

Cuadro 2. Requisitos necesarios para el aprendizaje.³



dos tipos de aprendizaje, a los que llama aprendizaje centrado en el sujeto, o adaptativo, y verídico el que reposa en lo que es sabido o descubierto por otros.

“La toma de decisiones adaptativas se centra en las necesidades de conocimiento del sujeto y tiene como resultado respuestas significativas para la persona...el pensamiento y la búsqueda de soluciones... el segundo se sostiene con respuestas que pueden ser reducidas a bueno o malo, y traídas a colación sin tener en cuenta el contexto”⁶.

Cuadro 1. Principios derivados del funcionamiento del cerebro/mente.²



Creo que es pertinente dado el carácter de este seminario presentar estas ideas que los autores ligan a las características del cerebro mente, y a la producción de hormonas que se generan a partir de los estados de ánimo.

El intercambiar con los adolescentes es una tarea por demás compleja y que requiere a la vez de una gran inmersión en el saber, una gran humildad y apertura para aprender constantemente de la riqueza de sus conceptos y visiones.

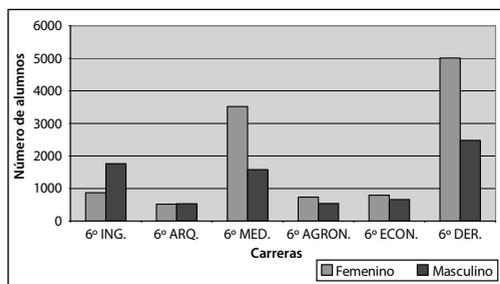
4. Caine, Caine et all.
5. Ídem.
6. Caine, pág 9

4. Los prejuicios en acción

Mientras preparo este material llega a mis manos un artículo publicado en la revista Galería, de Búsqueda, realizado por un investigador antes de tener una discusión académica, en el cual sostiene que las mujeres se ven perjudicadas en las aulas por la presencia de los varones. “En un contexto donde las niñas no se ven inhibidas por los varones desarrollan notoriamente aptitudes hacia la ciencia”.

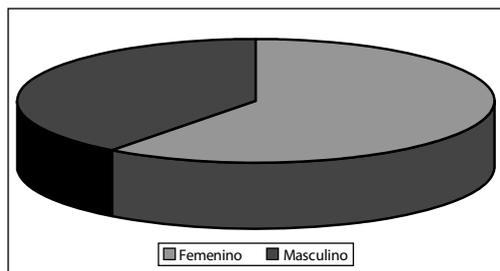
Se puede observar cómo en el año 2004 la feminización de los Sextos Años de los liceos oficiales era bien clara (cuadro 3).

Cuadro 3. Relación varones/mujeres en sextos años de liceos oficiales. Año 2004.⁷



También superan los hombres a las mujeres en las carreras científicas sumadas: Ingeniería, Arquitectura, Medicina, Agronomía y Economía (cuadro 4).

Cuadro 4. Relación varones/mujeres en carreras científicas en liceos oficiales. Año 2004.⁸



7. Según datos estadísticos del Consejo de Educación Secundaria.

8. Ídem.

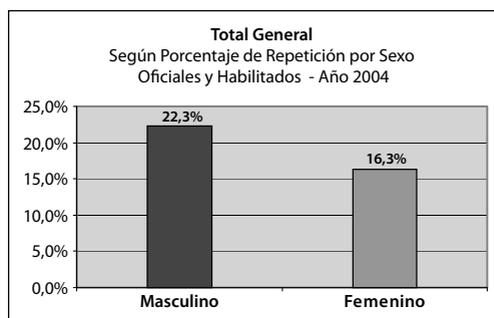
Solamente en Ingeniería los varones superan a las mujeres en un 51%.

También, en esa aula sexista señala “Es mucho más lo que deben hacer las mujeres para demostrar lo que saben”.

Sin embargo, a nuestro juicio, el hecho de ser varón le impide percibir una de las características que prueban mejor la dificultad de interpretar los comportamientos según el género en la Educación Secundaria: los porcentajes de repetición de los varones, que son mayores que las mujeres.

Incluimos la estadística correspondiente al año 2004, cuyos porcentajes se reiteran año a año (cuadro 5).

Cuadro 5. Repetidores 1º a 4º año por sexo. Año 2004⁹.

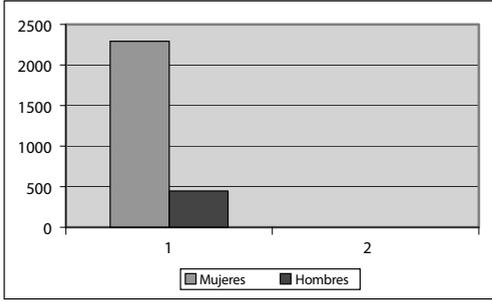


Es posible observar que para el Ciclo Básico y Primero de Bachillerato la proporción tanto de repetidores como de desertores es mayor para los varones.

En el cuadro 6 se observa la proporción de hombres y mujeres en el profesorado de docencia directa. En la población de docentes de docencia directa para el año 2005, a 14.086 docentes corresponden 10.261 mujeres lo que equivale a un 73% y 3.825 varones, lo cual corresponde a un 27 %.

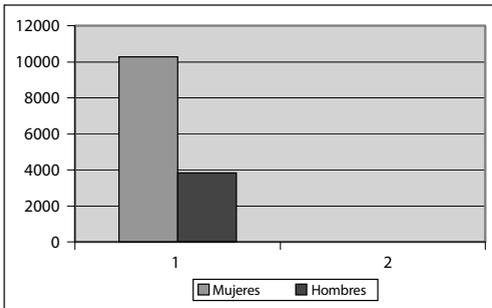
9. Fuente: Departamento de Estadística de Educación Secundaria. Año 2005.

Cuadro 6. Docencia directa según sexo. Año 2004.¹⁰



Para la docencia indirecta (cuadro 7) la relación es mayor aún, de un total de 2.749 docentes, hay 447 hombres correspondientes a un 16% y 2.302 de mujeres, correspondiente a un 84%.¹⁰

Cuadro 7. Docencia indirecta según sexo.¹¹



5. Algunas consideraciones de género

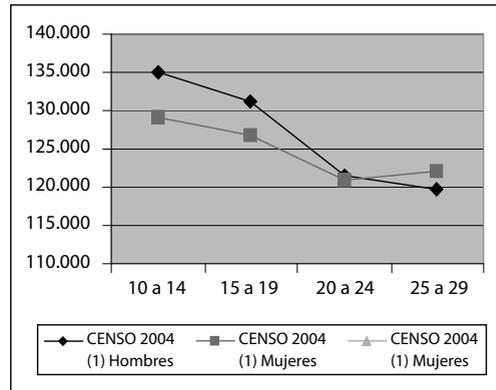
No obstante algunas tendencias que venimos señalando el “machismo” puro y simple no ha desaparecido de la mentalidad de las personas en nuestro país.

Esta semana sin ir más lejos registramos el siguiente diálogo: “Profe, Mengana me tocó la cola” y ella después dijo que el mismo también le había tocado la cola. Por lo cual los llamé aparte y en presencia de otra alumna a efectos de que no hubiese

malentendidos, sin querer usé la expresión de que se dejasen de jorobar porque si no ella estaba pareciendo o podía quedar como una ramera. En este imaginario, la mujer es vista como perjudicada, sin derecho a disfrutar como el hombre, sin necesidad de que se la califique o adjetive.

No obstante al analizar el cuadro demográfico, vemos que muchas vidas de jóvenes se pierden en este período de edad y es mayor la incidencia sobre los varones, de tal forma que al llegar a los 24 años se empareja el número de hombres y mujeres, eliminando la diferencia al nacer cuando los nacimientos masculinos superan a los femeninos en casi un 4% (cuadro 8).

Cuadro 8. Evolución de la relación hombre-mujer en la población joven.¹²



Hay que considerar que al no tener en cuenta esta pérdida de vidas, no hay estrategias en el sistema educativo que ayuden a la conservación de la misma. Entendemos que esta situación interpele fuertemente al sistema educativo, y exige respuestas por los efectos permanentes que pueden tener estos duelos, más resueltos en la evolución futura del sujeto.¹³

10. Fuente: Centro de Cómputos de Educación Secundaria Ing. Marío Simeto, Mónica Francia.

11. idem

12. Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

13. Surraco, Hilda. Los adolescentes en la Educación Media, Conferencia Unesco Montevideo. 2005.

Este fuerte descenso de la proporción masculina en la edad de 10 a 20 años se debe sobre todo a las muertes por accidentes.

Son corrientes las muertes por ahogamiento, o como efectos de accidentes de auto, y otros factores (tabla 1).

Tabla 1. Cifras de mortalidad pediátrica por accidentes, promedio de 10 años (1987-1997).¹⁴

CAUSAS	TASA DE MORTALIDAD PEDIÁTRICA (%)	
	10 - 14 años	15 - 19 años
ARMAS DE FUEGO	1,50	5,70
CAIDAS	0,30	0,60
OTROS ACCIDENTES Y EFECTOS TARDIOS	1,50	8,47
ENVENENAMIENTO	0,34	0,72
POR FUEGO	0,47	0,57
MAQUINARIA Y OBJETOS CORTO PUNZANTES	0,14	0,25
TRANSPORTE	4,28	12,81
AHOGAMIENTO Y SUMERSIÓN	3,63	8,29
TOTAL (*100000)	12,16	37,41

El último fue el joven de 15 años de la ciudad de La Paz, que murió ahogado en una cantera.

6. El dolor en los jóvenes

El tema del dolor de los jóvenes, del duelo y de las sensaciones de pérdida es un raramente abordado en el sistema educativo.

Clark y otros señalan que no hay suficientes estudios empíricos sobre la forma en la cual los adolescentes encaran lo relativo a las pérdidas que sufren.

Se suele encarar en el estudio de la psicología evolutiva algunos aspectos que se señalan como características del proceso adolescente, como son el duelo por el

cuerpo infantil, o el duelo por los padres en la infancia.

Pocas referencias hay sin embargo en la literatura al tema del encare de otras pérdidas que sufren los adolescentes.

En primer lugar, tenemos la muerte de los padres. Estudiar el tema es difícil porque no muchos adolescentes pierden a sus padres, y, por lo tanto, los estudios estadísticos tienen pocas probabilidades de contar con un número suficiente de casos para ser representativos.

Sin embargo, recientemente, nos ocurrió esta situación. Nos llaman de una institución para preguntarnos qué solución podría darse a una situación de un chico de 12 años que había perdido a su madre este año, y que iba a ser operado de cáncer. Tenía buenas notas, pero podría perder el año por las faltas.

No es el caso de otro tipo de estudios que se refieren más a los procesos subjetivos.

Sin embargo, Clark señala que este tipo de estudios estuvo muchas veces devaluado por la creencia de que los adolescentes, no desarrollaban sentimientos de pena, o dolor con la misma intensidad que los adultos. Es interesante observar esta ausencia de la consideración del duelo o la pérdida en libros que refieren a la problemática de los adolescentes en la familia, sin referirse a él, considerando en cambio otros aspectos tales como: "Delincuencia, fuga, violencia, incesto, suicidio y discapacidad"¹⁵.

La importancia de analizar este tipo de situaciones proviene del hecho que muchas veces las consecuencias de estas pérdidas se extienden por un largo período de tiempo.

14. Fuente: Departamento de Estadística y Datos del Ministerio del Interior.

15. Fishman, Charles 1989. *Tratamiento de adolescentes con problemas*. Paidós, Buenos Aires.

Silverman y Worden señalan que la muerte de uno de los padres hace que el chico “no solamente tenga que enfrentar la muerte de una persona, sino también la muerte de una forma de vida”.

Los efectos de la muerte de los padres son muchas veces similares a las consecuencias del divorcio. Y mientras que los síntomas de los niños son generalmente regresión, los de los adolescentes, se caracterizan por depresión, tristeza e ira. En algunos estudios se señala que “no solo los jóvenes que sufren la pérdida de los padres proveen respuestas de dolor, pena, tales como llantos, cambios de humor o sentimientos de extrañar al padre, sino también eran comunes las reacciones de ira y protesta”.¹⁶

Una vez me ocurrió en un liceo, que una profesora indignada vino a decirme que un alumno de 12 años la había amenazado. Le pregunté cuáles habían sido las palabras tan agraviantes que el alumno le había dicho. Me informó que le había dicho: “Vas a ver cuando traiga a mi madre.” La profesora había leído equivocadamente la ira del chico. Este joven era huérfano de madre.

Este tipo de cambios en el comportamiento se extienden durante un período bastante grande dado que, todavía después del año, es posible seguir observando síntomas tales como: “no querer estar solos, el alejamiento del otro padre, la oscuridad, el tratamiento médico, los terrores, y otros estímulos externos”.

Podríamos decir, sin embargo, contra este razonamiento, que la muerte de los padres es un suceso raro u ocasional.

Es preciso considerar que para los jóvenes no es necesariamente la pérdida del padre

o de la madre, lo que puede desencadenar estos procesos dolorosos de sensación de pérdida y de duelo. Puede serlo la pérdida de un abuelo, de un tío, de una persona que vive en el hogar, o aun de una persona que trabaja en el hogar, que ha tenido a su cargo o establecido un vínculo con el joven o la joven puede desencadenar procesos de duelo, con todas las características que hemos señalado. Asimismo la pérdida de un amigo constituye el desencadenamiento de un proceso que es necesario acompañar y respetar.

Evidentemente, muchos menos duraderos, pero capaces de generar incidentes ocasionales son otras causas de dolor, que pueden llegar incluso a sentimientos en relación a las mascotas o animales, con los que los chicos se han criado.

No siempre la sensación de pérdida se refiere a algo definitivo, el joven o la joven puede sentir una fuerte sensación de pérdida por el corte de una relación afectiva.

Meeker, médica pediatra estadounidense, trae un análisis del caso de una joven, Sally, de 16 años, que rompió con su novio luego de nueve meses de relación. Señala que ella sentirá su pérdida y probablemente pueda ver disminuida su autoestima. Para sobrellevarlo, Sally debe seguir todo el proceso del duelo. Primero la negación, después la ira, seguida por el dolor y finalmente la aceptación y la resolución. Depende de las interacciones de las personas que la rodean y de las características de su personalidad, Sally podrá realizar todas las etapas o quedar detenida en alguna.

Me ocurrió en un liceo, que una chica de 12 años, lloraba todos los días en la puerta del salón durante un mes, sin entrar a clase. Cuando llega la segunda reunión estaba pasada de faltas, y siempre había estado en el liceo. Le preguntamos qué le pasaba y nos dijo: “Lo que pasa es que mi papá

16. Elizur and Kaffman (1982) in “Adolescent Bereavement” citado en Stress, Risk and Resilience in children and adolescents. Ed. Haggerty et al Cambridge University Press 1996.

se está por casar nuevamente y yo no lo puedo soportar”.

Una causa común de duelo, de dolor, para los jóvenes hoy en Uruguay, está en el corte con miembros de su grupo de pares. La emigración, las mudanzas, los cambios de situación generan otros tantos duelos, dolores, por pérdidas sentidas que desencadenan otros tantos procesos llevados silenciosamente, e instalan el duelo por los que partieron en muchos lugares.

Cuando trabajaba en el Liceo No. 3 tenía un alumno de unos 12 años. Un chico muy simpático y correcto. Un día comenzó a presentar problemas de comportamiento, y a agarrarse a trompadas con los compañeros. Le pregunté qué le pasaba, y me contó que su hermano de 18 años se había ido a Brasil. Por suerte la estadía fue corta, duró solo dos meses, pero esos meses fueron muy difíciles de soportar para el hermano menor. Y esto es un pequeño incidente, en relación a muchos otros dolores sentidos por los jóvenes. Pero también no solo la ausencia física genera dolor. También lo producen la discriminación y el estigma, los que generan formas particulares de respuesta, dando lugar al fenómeno de la segregación recíproca.

Muchas veces observamos la respuesta que esta segregación provoca, en frases tales como: “Vas a ver lo que te pasa”. Esto es leído como amenaza de muerte por los docentes. ¿Pero cómo es el tratamiento del dolor en las instituciones educativas?

No sé cómo lo manejan ustedes, cómo analizan las situaciones por las que atraviesan los alumnos. Solo puedo contarles algunas situaciones vividas en las instituciones educativas relativas a lecturas erróneas de jóvenes viviendo situaciones dolorosas.

En una ocasión conversando con unos docentes, uno de ellos me relató una anécdota

ocurrida en un liceo. La adscripta se acerca a la profesora y le señala que un alumno se tiene que retirar para asistir al entierro de un amigo. La profesora le señala: “¿No puede dejar el entierro para después?, porque ahora tenemos escrito”.

7. La construcción institucional del sujeto-alumno

Recientemente, tuvimos oportunidad de conversar, en un lugar remoto, sobre una situación educativa.

Situación sobre la cual conviene que reflexionemos porque una nueva amenaza pende sobre el cuerpo docente.

Los juicios por mala praxis.

Recientemente conversaba con el Dr. Prego sobre la observación de que mientras los médicos tienen un término para determinar las enfermedades causadas por errores médicos, iatrogenia, nosotros no tenemos un nombre para los efectos de prácticas educativas que debiliten en el estudiante su capacidad de aprendizaje futuro. Me decía: “Es necesario nombrarla, porque el nombre hace a las cosas”.

Reflexionando a partir de ello, he pensado un nombre: disfunciones *pedagógicas*.

Pero los abogados percibieron que es posible demandar por estas razones y ya se presentaron algunas.

La Asamblea de Profesores había decidido la expulsión del estudiante, en el mes de julio, porque su carácter se deterioraba, hablaba con el compañero de banco constantemente, y se paraba y deambulaba por el salón de clase. Asimismo, nos dijo que no podía escribir en la hoja y que terminaba fuera de ella, no siendo capaz de encuadrar el texto en el papel.

Bien, interrogamos, qué informe tiene usted sobre el estudiante y me entrega un dictamen sobre el muchacho.

El informe señalaba que el chico era portador de una discapacidad visual considerable que le afectaba para ver el pizarrón, con una grave disminución que lo volvía prácticamente ciego de un ojo, requiriendo de lentes. Asimismo esta deficiencia estaba asociada a hipermetropía, astigmatismo y ambliopía que le determinaba que a veces el texto que estaba leyendo se le invirtiera.

Inquirimos qué apoyaturas tenía el alumno, si se le había proporcionado computadora con un programa que le permitiera trabajar, y realmente la persona nos miró con asombro. También quisimos saber si dadas las circunstancias no era lógico que el estudiante consultara al compañero sobre las dudas que pudiera tener sobre lo escrito dadas sus dificultades, y también nos miró con sorpresa.

Seguimos leyendo el informe que señalaba que a los 9 años el estudiante había tenido un accidente que le había dejado dificultades en la marcha y que, si bien su cociente intelectual era normal, tenía también dificultades de motricidad fina.

Le preguntamos entonces si no encontraba que un chico, que era nuevo en el colegio, cuyos compañeros tenían dificultad para aceptarlo, y se viera incomprendido y frustrado por la falta de logros educativos, no sería razonable que estuviera cada vez más enojado y por lo tanto su comportamiento resultara más perturbador.

También le resultó sorprendente, no sé si estaba demasiado amenazado por la demanda que le había caído, pero tampoco supo dar respuesta.

Le manifesté entonces que me parecía que su situación era muy comprometida desde

el punto de vista legal, dado que la Ley N° 16.095 ampara la integración de los discapacitados, y que la situación era peor porque la decisión había sido colectiva, decisión colectiva de ir en contra de una disposición legal.

8. La visión del alumno sobre la institución educativa

Recientemente asistimos a una jornada extraordinaria realizada en el Teatro Solís. Asistieron todos los alumnos de los 5tos años de Artística de la Reformulación 2006 con la Escuela Municipal de Arte Dramático. Luego de las presentaciones y de la descripción de las orientaciones de la escuela, arte escénico y diseño llegó la hora de las preguntas de los alumnos. Salí sorteada para responderlas junto a la Directora de la escuela, Mariana Percovich.

La pregunta que más me llegó fue la que realizó una estudiante que me dijo: “Pero nosotros, ¿no estamos en franca desventaja frente a los estudiantes de la enseñanza privada?”.

Esta concepción de la estudiante que refleja un concepto social fuertemente anclado en la sociedad, que en los colegios privados se aprende mejor, era particularmente extraña en este caso, porque todavía no hay quinto de artística en la enseñanza privada.

Si el alumno concurre a la institución descreyendo de la misma y de las posibilidades que tiene en ella, sus aprendizajes se verán ciertamente disminuidos porque éstas reposan también en la confianza en la institución, en el vínculo con el docente y en la autoestima del estudiante.

La otra pregunta que se refería a la institución tenía que ver con Física y Matemática. Había un gran número entre los más de 500 estudiantes presentes que no querían

que las disciplinas estuvieran en la currícula. Cuando le señalamos la importancia que algunos temas tenían para su futuro desarrollo, aceptaron que era razonable su incorporación. Entonces trasladaron su recelo hacia los docentes y su incapacidad para enseñar con orientaciones diferentes a las que venían repitiendo hace años. Evidentemente, de acuerdo a los principios del aprendizaje, podemos percibir que la capacidad de aprender se halla seriamente en riesgo.

9. La violencia y los jóvenes

Hace unos dos meses los diarios escandalizaron a la población con un hecho terrible: Un chico de 12 años había golpeado en el rostro a una profesora. El mundo adulto se conmocionó, pese a que no había señales de daños graves y la reacción de todos fue expulsión inmediata. El estudiante no debía permanecer más en ninguna institución educativa. Por la escasa edad del joven hicimos las investigaciones correspondientes. El padre era un violento, que maltrataba a su mujer y a sus hijos, la madre estaba en el hospital con un hermanito, con un ataque de asma que ya llevaba 15 días. La hermana, que era alumna de la profesora se había sentido maltratada por la misma y el chico actuó de acuerdo al modelo paterno.

Sin embargo, a pesar de que en Uruguay no existe el castigo físico en las escuelas desde



la época vareliana, nunca se le atribuye importancia a los abusos de todo tipo que sufren los jóvenes.

Hace dos días suspendimos a un profesor por ser la tercera vez que tenía actitudes agresivas hacia los alumnos, no dándose por aludido en ningún momento de que tenía una dificultad con el manejo de su ira.

No se exige ningún examen de aptitud psíquica, ni siquiera se estudian cuáles son los trastornos de personalidad que serían incompatibles con el ejercicio de la docencia. La sola mención de este tema generaría inmediatamente una fuerte reacción entre los docentes. No es que pensemos que cualquier dificultad psíquica sea excluyente del ejercicio de la docencia, pero muchas veces se detectan y sufren consecuencias las personas depresivas, y pasan desapercibidas otras formas que generan verdaderos problemas a los jóvenes a su cargo.

Ayer mantuvimos el siguiente diálogo con un docente: ¿Conoce usted si se han quejado los alumnos de que les hubieran pegado con una regla amarilla? “Sí, conozco la queja, pero no ha sido tal el pegarles porque si no hubieran tenido un traumatismo craneano o un moretón en la vuelta. Simplemente fue un toquecito sin ningún tipo de brusquedad a algún alumno en particular”.

Es en este tema, además, creo que hay que ser particularmente receptivo a las situaciones que plantean los jóvenes, para que no sean víctimas de la complicidad del mundo adulto. Si el o los jóvenes requieren ayuda es necesario oírlos y no decir que por ética no los escuchamos. El principio fundamental de la ética docente es proteger a sus alumnos del maltrato, del abuso y de la violencia cometida contra ellos.

En el año 2005 se descubrió a un fotógrafo que tomaba fotos de niñas de la Ciudad de

la Costa, las niñas tenían entre 9 y 13 años. Esa práctica se venía realizando sin que los adultos de los liceos a los que concurrían tuvieran conocimiento de la misma. Y sí con el consentimiento de algunas madres que veían ya un futuro para sus niñas en el modelaje.

El incidente tuvo fuerte repercusión y las fotos llegaron al programa televisivo *Zona Urbana*. A pesar de los esfuerzos de las autoridades de Secundaria, no fue posible prohibir la emisión del programa. Si bien las estudiantes aparecieron ligeramente deformadas fueron reconocidas por sus compañeros que las denominaban “las modelos prostitutas”. Pero la sociedad no toma conciencia de que la violencia hacia los jóvenes tiene enormes dimensiones y no logramos verla. Sólo vemos su ira al llegar a la adolescencia, y entonces la reprimimos con todas nuestras fuerzas.

10. El adolescente y el futuro

Y qué mayor violencia que la de la incertidumbre del futuro. Nos quejamos de que no estudian, les cuesta el esfuerzo, no piensan en el mañana. Más allá de lo que nos enseña la sociología en cuanto a los conceptos temporales de los chicos que viven el hoy, los desposeídos, los marginados, que no tienen noción de un devenir temporal, como tampoco los jóvenes de clase media pueden mirar al futuro con la confianza de que siempre estará allí.

Cuando decimos que quizá el mundo no llegue a 2020, que el calentamiento ambiental amenaza a la humanidad a corto plazo, que se agotará el petróleo, que se desencadenará la guerra nuclear, les quitamos el impulso necesario para el esfuerzo, para la confianza en la existencia o en un futuro por el cual vale la pena trabajar. El quiebre de la filosofía del progreso, nos sumió en la nostalgia de Manrique: “Todo tiempo pasado fue mejor”.



Al exponer los principios del aprendizaje, decíamos que es necesario que la sociedad toda apueste a un mañana posible construido en conjunto, del cual todos serán parte importante y tendrán un medio ambiente saludable para criar a sus hijos y ver a sus nietos.

11. Reflexiones finales

A modo de conclusión quisiera decirles:

1. Que nuestros jóvenes son lo mejor que tenemos.
2. Que somos realmente privilegiados de poder trabajar con la materia más preciosa: el ser humano.
3. Que la sexualidad humana de la que ustedes aspiran a ser custodios proporciona goce y felicidad.
4. Que no existe aprendizaje si no logramos despertar la pasión por aprender.
5. Que como seres sociales el conocimiento de cómo interactuar deberá necesariamente provenir de experiencias con el otro.
6. Que debemos reconstruir nuestra autoestima y la fe en lo que hacemos y así devolverles la esperanza en un futuro posible si los apoyamos para imaginarlo.

Bibliografía consultada

- Alschuler, Alfred S. (1980) *School discipline A socially literate solution*. Estados Unidos Mc Graw Hill.
- Alterwain, Paulo y Scaffatti Alejandra (2000) *Realización de estudio sobre las percepciones del cuerpo docente sobre su práctica*. Inédito.
- Barylco, Jaime. (1992) *El miedo a los hijos*. Buenos Aires Emecé.
- Beaudot, Alain *The experimental ecology of education in Educational Researcher*. Vol. 5 N°9 5-15.
- Berger, Charles et al. (1987) *Handbook of Communication Science*. Estados Unidos. Sage.
- Boyer, Ernest L. (1983) *High School. A report on secondary education in America*. Nueva York. Harper & Row.
- Bruner, Jerome S. (1984) Una asignatura sobre el hombre. *Desarrollo cognitivo y educación*. Por Jesús Palacios, Madrid Morata IX (173-194).
- Bugallo Sánchez, J. 1932 *La delincuencia infantil etiología profilaxis terapéutica*. Madrid Javier Morata.
- Castells, Manuel et Al. (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Buenos Aires, Paidós Ibérica.
- Caine, Renate, Caine, Geoffrey et all. (2005) *12 Brain/ Mind learning principles in action*. Corwin Press California, EEUU.
- Dewey, John. (1967) *Experiencia y Educación*. Buenos Aires Losada.
- Ross Epp, Juanita y Watkinson, Ailsa M. (1999) *La violencia en el sistema educativo; del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid, Editorial La Muralla.
- Federación Mundial para la salud mental (2002) 10 de octubre de 2002, *Efectos del trauma y la violencia sobre niños y adolescentes*.
- Fernández, Lidia M. (1994) *Las Instituciones Educativas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Finkelievich, Susana (2001) *De Las Universidades a Los Nuevos Saberes Educación En La Era De Internet*.
- Foucault, Michel 1983. *El Discurso Del Poder*, Selección De Oscar Terán. México. Folios.
- Frigerio, Graciela et Al. (1995) A: *las Instituciones Educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires. Troquel.
- Frigerio, Graciela Et Al. (1995) B: *Las Instituciones Educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires. Troquel.
- Gadotti, Moacir. (1992) *A educação contra a educação*. Brasil Paz e Terra.
- Gasalla, Fernando (2001) *Psicología y Cultura del sujeto que aprende*. Aique. Buenos Aires .
- Gelsi Bidart, Adolfo. (1974) *Cuestiones de cultura y enseñanza*. Montevideo. Amalio M. Fernandez.
- Gelsi Bidart, Adolfo (1987) *De derechos, deberes y garantías del hombre común*. Montevideo. Fundación De Cultura Universitaria.
- Giroux, Henry A. (1990) *Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, Barcelona.
- Giroux, Henry A. (1992) *Una pedagogía para la oposición. Teoría y resistencia en educación*. Ed. Siglo XXI. México.
- Haggerty, Robert J, Sherrod, Lonni R, Garmezy, Norman Rutter, Michael (1996). *Stress, risk and resilience in children and adolescents. Processes, mechanisms, and interventions*. Cambridge University Press, Estados Unidos.
- Herr L. Edwin Et Alli. (1991) *Career guidance and counseling trough the lifespan. sistematic approaches*. New York, Harper Collins.
- Hollander, Edwin P. (1982) *Principios y métodos de psicología social*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Kalina, Eduardo. (1988) *Adolescencia y drogadicción*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Katszkowicz, Raquel (2002) *La calidad en las instituciones educativas*. Tesis de Doctorado de la UcuDal.
- Le Compte, Margaret Diane, Dworkin, Anthony Gary (1991) *Giving Up On School. Student Dropouts And Teacher Burn Outs*. Corwin Press. Estados Unidos.
- Levin Henry M. (1989) *Education as a public and private good in Devins N.E. Public Values, Private Schools*. Londres. The Palmer Press.

- Lourau, René. (1975) *El Análisis Institucional*. Ed. Amorrortu. Bs As. Argentina. 288 p.
- Marcelli D., Braconnier A., *L'adolescence aux mille visages*. Paris : Odile Jacob, 1998.
- Marton, Ferencz (1992) *La Fenomenografía*. Conferencia dictada en el Departamento de Investigación Educativa. Montevideo. Uodal.
- Marton, Ferencz (1992) *Phenomenography*. International Encyclopedia of Education.
- Ministere De L'emploi Et De La Solidarite. Haut Comité de la Santé Publique (2000) *La Souffrance Psychique Des adolescents et des jeunes adultes*. Rapport du Groupe de Travail Sur Francia.
- Moras, Luis Eduardo (1992) *Los hijos del estado*. Montevideo.
- Obiols, Guillermo A. et Al.(1995) *La crisis de la enseñanza media. Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires, Kapeluz.
- Perret-Clermont Anne Nelly Et Al. (1989) *Social factors in learning and teaching*. In. International Journal of Educational Research. Vol 13. Ginebra. Universities of Neuchatel & Geneva.
- Portillo, Alvaro Et Alli.(1989) *La adolescencia* Tomo 1 Montevideo. Banda Oriental.
- Rawls, John (1985) *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica, México. 1ª Reimpresión.
- Sander,Benno.(1990) *Educación, administración y calidad de vida*. Buenos Aires, Santillana
- Super D.E. (1955) *Transition From Vocational Guidance To Counseling Psychology*. In *Journal Of Counseling Psychology* 2 3-9.
- Surraco, Hilda (2002) *De la inequidad a la violencia. la necesidad de la prosecución de la justicia*. En Educación Secundaria. Un camino para el desarrollo humano. Unesco Orealc Santiago de Chile.
- Surraco, Hilda (1997) *Derechos y deberes de los jóvenes en el sistema educativo uruguayo*. Unicef, Montevideo.
- Surraco, Hilda (1995) *Opinión de los directores sobre el comportamiento de los adolescentes en las instituciones educativas en educación secundaria*. Montevideo, Universidad Católica Dámaso Antonio Larrañaga.
- Tenti Fanfani (2003) *Seminario de Unicef*, Uruguay.
- Vandenbergh, Roland (1987) *Research on internal change facilitation in schools*. Leuven. Acco.
- Viscardi Etchart, Nilia (1999) *Violencia en el espacio escolar. Prácticas y representaciones*. Universidad Federal de Rio Grande del Sur, Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas, Programa de postgraduación, Maestrado en Sociología.

Agradecimientos

Un reconocimiento especial a los que trabajaron en la elaboración de datos y cuadros para el presente informe

- Centro de Cómputos de Educación Secundaria (2005) Francia, Mónica y Simeto Mario.Ces. ANEP Uruguay
- Departamento de Estadística de Educación Secundaria (2005) Bez, Raquel, Frumento, Teresa.
- Departamento Docente de Educación Secundaria (2005) Cendán, Gonzalo, Vilar Del Valle, Cristina.

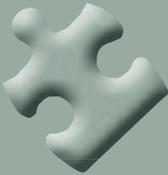


Producido en forma cooperativa en los talleres gráficos de **Comunidad del Sur**, Avda. Millán 4113, Tel. 305 5609, 12900 Montevideo, Julio de 2008, D.L. 342.795/08. Con la colaboración de **Pastelrepro AB** - Estocolmo y de **Tradenco S.A. Industria Gráfica del Libro** - Minas 1367 - Montevideo. Edición amparada al decreto 218/96. Comisión del Papel.

“El Seminario Taller cuyas ponencias se difunden hoy mediante esta publicación, significó un nuevo y trascendente hito de la política educativa destinada a profundizar la reflexión, el análisis y la acción sobre un tema muy sensible para la sociedad uruguaya, como lo es la incorporación de la Educación Sexual en el espacio de formación integral que ofrece el Sistema Educativo Formal a los estudiantes de Uruguay”.

DR. LUIS YARZÁBAL

Director Nacional de Educación Pública
Presidente del Consejo Directivo Central de la ANEP



Esta publicación presenta las transcripciones de las conferencias del Seminario Taller “Incorporación formal de la Educación Sexual en el Sistema Educativo Público” –realizado en julio de 2007 y declarado de Interés Nacional por la Presidencia de la República Oriental del Uruguay– y las exposiciones del “Taller preparatorio para la implementación curricular de la Educación Sexual en la Enseñanza Media”, de noviembre del mismo año.

Docentes de todo Uruguay participaron de estas jornadas de capacitación y esta publicación –que compila estas conferencias y trabajos de talleres– llegará a todos los docentes de los diferentes subsistemas y estará en los Centros de referencia y documentación.