

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 saladas 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 Unidas 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.

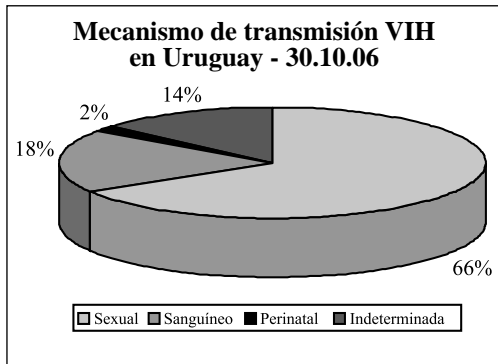
Respecto a las relaciones sexuales, recordarán cuando se hablaba de la peste rosa,

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

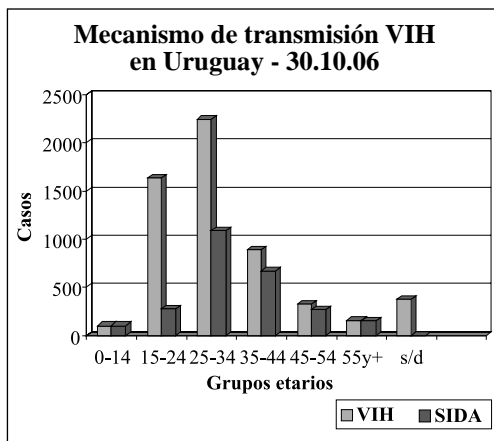
pero su madre sí. Como se trataba de un departamento del interior, el caso era conocido y no se le permitió el ingreso a la escuela. La ANEP intervino y se solucionó esa situación. Pero hay una situación de tensión que afecta directamente los derechos humanos de estos chicos.

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-

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 enrabada, 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 movilizándolo 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 solucionarte 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 atrapado. 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 cuadrito, el candombe es un cuadrito, 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 nuestro 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 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, mediaticada por el afecto y significante. 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.

Atrinchado 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 preparamos, 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 ciudadanías 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, intervinclados 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 vivirlos, vivirlos 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 la 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.

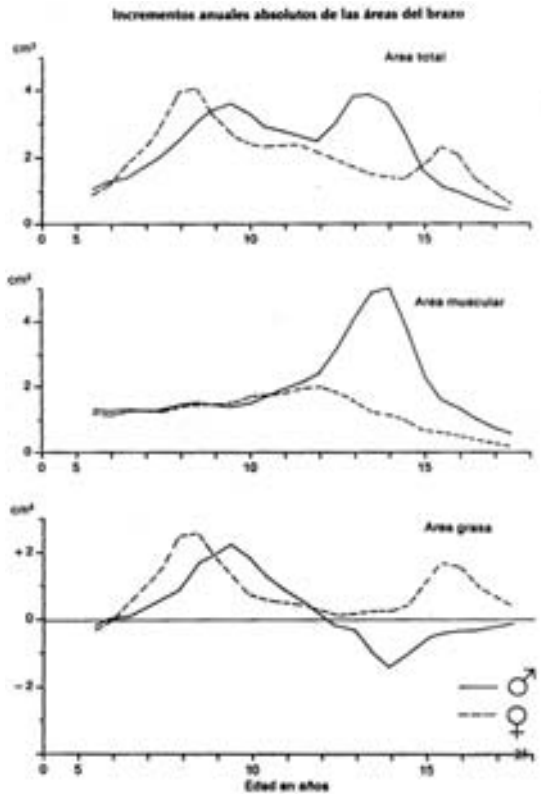
1. Doctora en Medicina. Especialista en Pediatría, Sexóloga.

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.

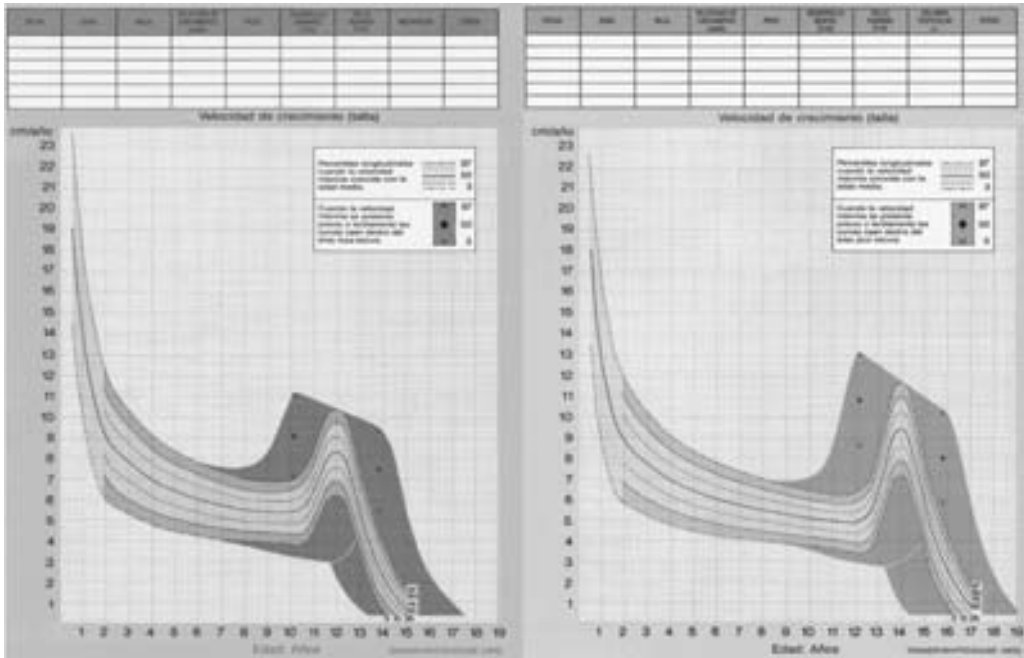
También hay modificación de los cartílagos laríngeos que dan el cambio de voz y la aparición del acné.

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, movilizandolos estereotipos y preconceptos. 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 peripecia 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 refuerzan 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, *enfatizando 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 autoproductivo: 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”.

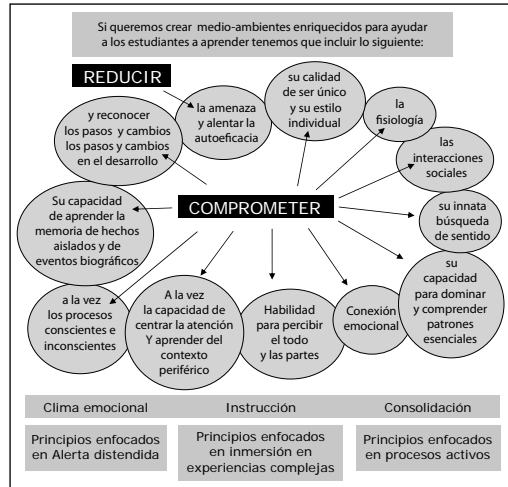
3. Por qué ocurre esto

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.

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

Cuadro 1. Principios derivados del funcionamiento del cerebro/mente.²

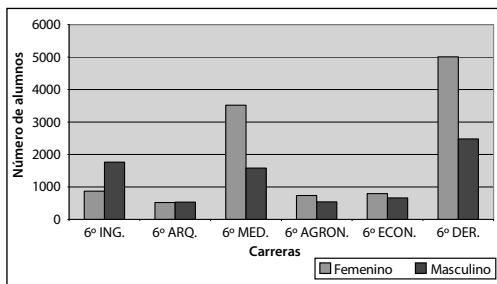


4. Los prejuicios en acción

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”.

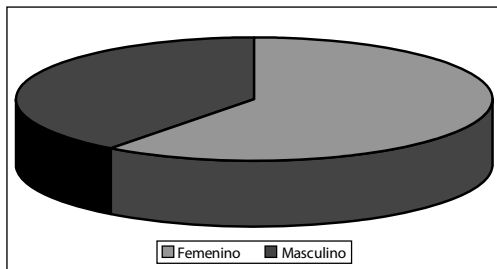
Se puede observar cómo en el año 2004 la feminización de los Sextos Años de los liceos oficiales era bien clara (cuadro 3).

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.

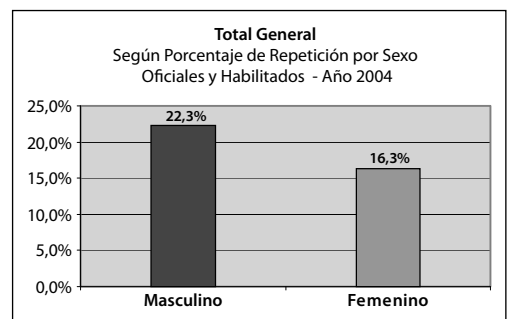
Solamente en Ingeniería los varones superan a las mujeres en un 51%.

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.

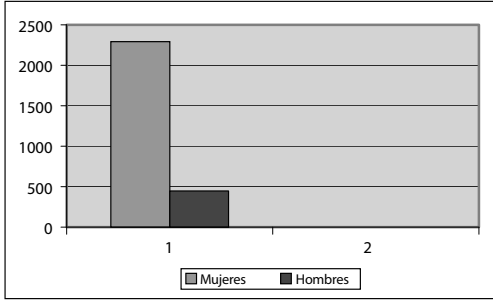


Es posible observar que para el Ciclo Básico y Primero de Bachillerato la proporción tanto de repetidores como de desertores es mayor para los varones.

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 %.

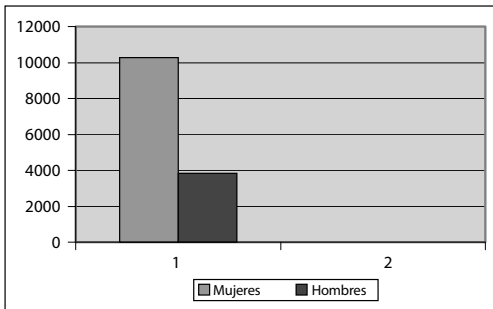
9. Fuente: Departamento de Estadística de Educación Secundaria. Año 2005.

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

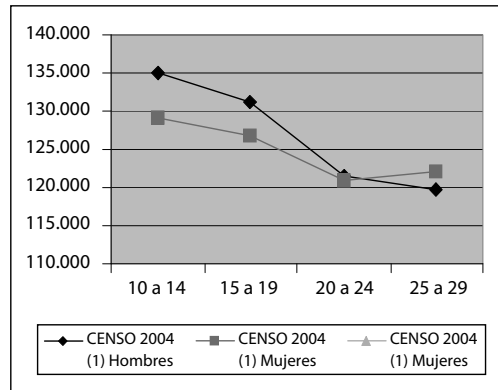
No obstante algunas tendencias que venimos señalando el “machismo” puro y simple no ha desaparecido de la mentalidad de las personas en nuestro país.

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 **Tradinco 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.