

Aspectos biológicos del proceso de sexuación

Dra. Rosalía Risso¹



Analizaremos una primera lámina (Fig. 1) que puede provocar muchas emociones. ¡Qué belleza! Lo que no puede decirse es que esto es un hecho milagroso. No es milagroso en ningún sentido, porque no es ni raro, ni es único, lo atestiguan 6.600 millones de personas que hay en la Tierra, y sucede todos los días. Tampoco es algo que no se comprenda. Porque, justamente, es un aspecto biológico más, como tantos otros, que se basa en las mismas leyes biológicas de las que ahora mencionaremos algunas.

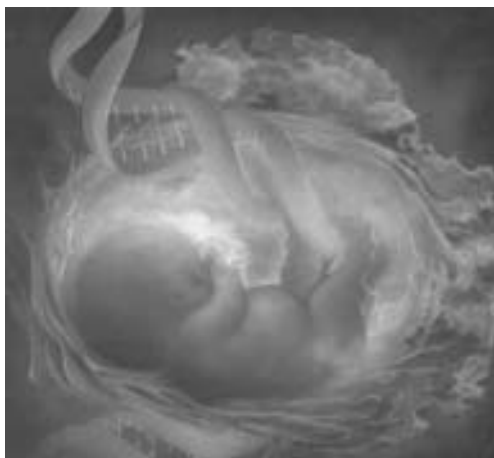


Figura 1.

En esta imagen se hizo una especie de fantasía en donde se puso un embrión humano de alrededor del tercer, cuarto mes envuelto en sus estructuras extraembriónicas, y cuyo cordón, que aparece ahí

¹. Doctora en Medicina, psiquiatra, psicoterapeuta, docente del Instituto de Profesores Artigas en las materias Biología, Genética y Citología-Embriología.

en verde y rosado, que normalmente es un cordón grueso, todavía a esta edad de gestación, aparece sustituido en la imagen del autor por una cadena de ADN como simbolizando el vínculo entre el embrión y un antecedente cromosómico, pero más que nada de ADN.

Antes de entrar al análisis de la lámina, quería plantearles, cómo se produjo este fenómeno. Decía que es igual a otros procesos biológicos, a una serie de hechos interrelacionados le sucederá otro nivel de hechos directamente provocados, o inducidos por el primero. Y si miramos para atrás, lo mismo, este nivel estará precedido de otros niveles sumamente complejos todos pero que uno da origen al otro. Secuencia es la palabra clave, ya que unos hechos suceden a otros. Esta secuencia recorre, como vamos a ver, de lo más chiquitito, algo intracelular, a niveles que llamamos en biología de organización. Es decir, que al nivel local intracelular le va a seguir la célula como un todo, las células que lo rodean a través de sus vínculos citoplasmáticos y humorales; seguirá después un nivel mayor de complejidad tisular, los órganos, los aparatos, los sistemas, hasta el individuo todo. Y después el individuo con su alrededor. Otra palabra clave, además de la que señalé de secuencia, es nivel de organización, cómo se va estructurando la sustancia biológica en esos niveles de formación y de interrelación. Hay un símil que se me ocurrió que es el de la bola de nieve, el alud, que empieza en un proceso mínimo, muy chiquitito que luego va incrementándose, arrastrando consigo lo que encuentra hasta formar las enormes bolas que vemos al pie en el valle. Este problema de la bola de nieve está determinado, simplemente, por la fuerza de la gravedad. Esos son fenómenos más simples que los biológicos, donde la interacción entre las distintas estructuras de cada nivel con las del nivel que la antecede y el que la sucede son mucho más complejas, características

de los sistemas biológicos. La regulación de los sistemas endocrino y nervioso, y del ambiente son los que van a madurar todo lo que les voy a contar.

Esta imagen que, repito, no es una foto, tiene aproximadamente 10 centímetros, es difícil calcular el tamaño, en general se dan fechas, ya sean semanas, horas, o días. En este caso no sólo veríamos las distintas formaciones, la cabeza con su cerebro anterior, medio y posterior, los miembros con sus dedos, sino también en la zona genital veríamos órganos diferentes en cada sexo. Acá, en esta imagen, no se aprecia. En todo esto que rodea al embrión, la cavidad es el amnios, donde nada o donde se mueve, hasta que muy al final queda medio apretado. Y las otras estructuras, extraembrionarias, están vinculadas a la placenta.

En la figura 2, bastante anterior, no se puede anatómicamente determinar el sexo. Esto corresponde a la cuarta, quinta semana aproximadamente de vida; vemos el embrión mucho más rudimentario. Se ven la cabeza, la zona del corazón, las hendiduras embrionarias, el ojo, el oído, la cola, que ya tenemos en esta etapa. Y acá están el amnios y las vellosidades coriónicas que van a permitir nutrir al embrión. Si miráramos el abdomen interiormente, veríamos ya los

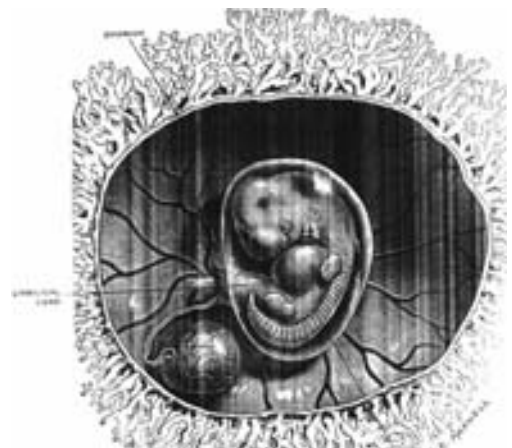


Figura 2.

esbozos de las gónadas, y si examinamos del punto de vista cromosómico, por supuesto que podríamos decir si este embrión es de sexo femenino o masculino. Es decir que antes que aparezcan formaciones del cuerpo externas, o incluso internas, el sexo ya está determinado. Eso se define en el momento de la fecundación. Este embrión tiene unos 10 milímetros.

Vamos a intentar ir al origen. En la figura 3 tenemos un cariotipo, es decir un ordenamiento de los cromosomas, de mayor a menor, coloreados artificialmente. Tenemos por ejemplo estos dos primeros que son los



Figura 3.

más grandes, estrechados en la mitad. En la parte inferior se ven los cromosomas más chicos. Al costado, hay un par de cromosomas de tamaño semejante a los del tercer grupo, que se han separado porque son los cromosomas sexuales. Es un cariotipo femenino. En algunos insectos cuando se estudiaron, a principios del siglo pasado, los cromosomas (en ese momento recién se podían estudiar los cromosomas individualizados), se encontró que faltaba uno. En un sexo de ese grupo, o ese género de insectos, había un cromosoma y en el otro

había dos iguales. Entonces se pensó que ese que faltaba podía estar determinando algo, no era una cuestión patológica.

Y hoy se sabe bastante para decir los grandes sistemas de determinación del sexo. Ese cromosoma misterioso que aparecía en algún sexo de estos insectos, que eran unas chinches, llamó la atención y les pusieron el nombre de X, de ahí viene por qué se llama cromosoma X, X en el sentido de incógnita, de misterio.

En la figura 4 (si bien está más chica la lámina), también ordenada y coloreada artificialmente, se separaron los cromosomas sexuales; uno es grande igual que el anterior que les mostré, y este es muy chiquitito, tan chiquitito que se incluye en el grupo 21-22 porque por su forma es igual, es acrocéntrico. Este cariotipo pertenece a un hombre, o a un futuro hombre en el caso del embrión que estaba mostrando. Esto ya se puede encontrar en el huevo y en adelante. Este pequeño personaje, del que ahora les voy a hablar, parece ser el que hace todos los líos.

Hay una ley que, yo leí en Lehninger, aunque no sé si fue a otro anterior que se le ocurrió. Lehninger habla de la ley de economía, entonces en la biología podía ser que para ser hombre tendría que haber algo, una estructura que daría origen a una función. Y para ser hembra tendría que haber otra. Pero no, no es así. Acá, en nosotros, en los mamíferos y en muchas plantas, la presencia de algo da un sexo, su ausencia no la

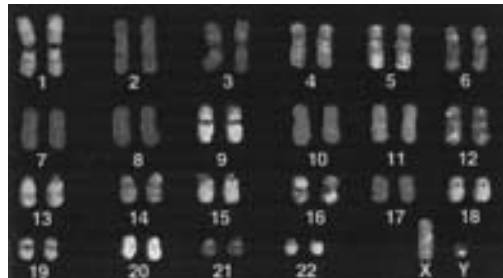


Figura 4.

da, da lo opuesto. Es decir que corresponde a esa ley de economía, para qué necesitar dos baterías de sustancias, o de estructuras, si con una sola puede ser suficiente, por lo menos al inicio.

Ahora nos dedicaremos al responsable de la determinación. La figura 5 es para ver el X y el Y agrandados, están en una etapa de completa compactación, es decir que adoptan el tamaño mayor posible para cada uno.

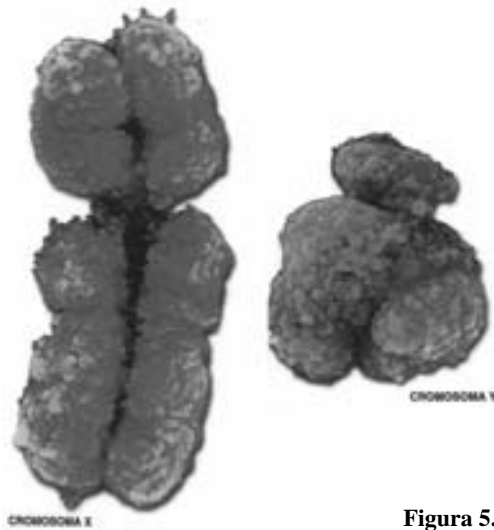


Figura 5.

Pero se llegan a ver como bucles, o abollonaduras que son de la cadena de ADN con proteínas y con una cantidad de cosas que lo envuelven, en este súper arrollado, que llamamos compactado grado máximo.

Les sintetizaré algunas cosas. En la figura 6 se ve el cromosoma Y estirado, tiene el brazo corto, el brazo largo y acá aparece interrumpido. Quiere decir que ahí se cortó un pedazo y se sacó, si estuviera todo sería mucho más largo. Pero son regiones que no interesan mayormente, por lo menos en el día de hoy (después se verá si sirven o no sirven, me parece que sí porque cada vez se están descubriendo más cosas). En la punta, acá, y acá abajo en amarillo, hay lo que se

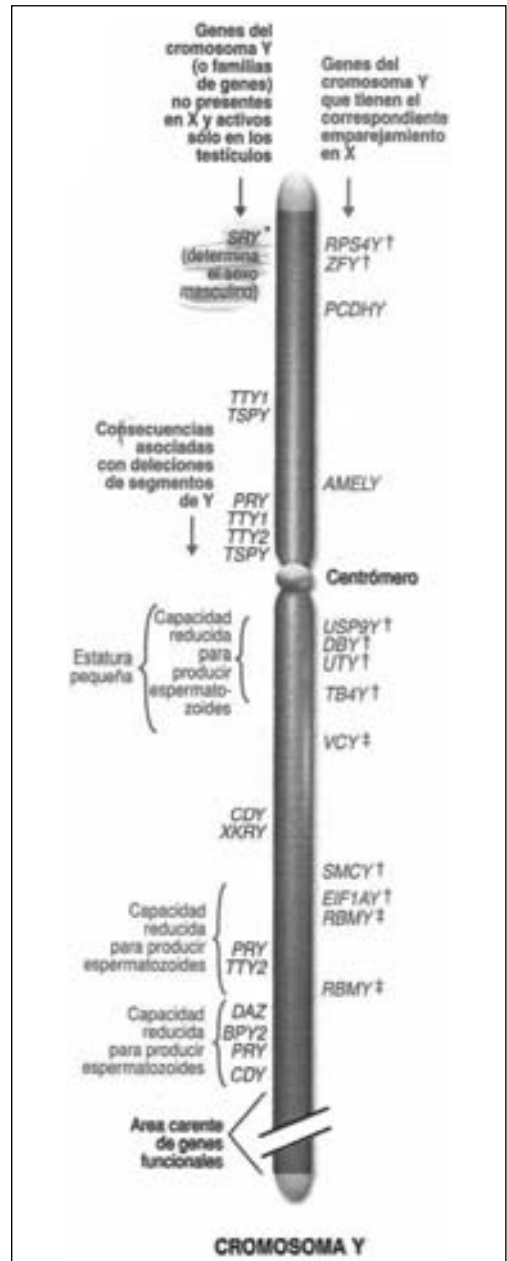


Figura 6.

llaman las puntas de los cromosomas que tienen genes homólogos, el Y con el X y que en el proceso de división, de maduración se juntan, o se aparean con el compañero con la posibilidad de un intercambio entre las cromátidas. Ahora también se sabe que en las partes intercalares también hay puntos

en común y hacen intercambio aunque sea en regiones mucho menores. Es decir que todavía en nuestra evolución el cromosoma Y tiene puntos de conexión con el X. Hace en consecuencia esa combinación que les digo, que es muy importante para la viabilidad y mantenimiento del cromosoma. Es largo de explicar, pero simplemente si no se aparean nada tienden a la desaparición.

En este lado, en verde, han querido los autores resaltar baterías de genes de los cuales el más importante o el que da el puntapié inicial se ubica acá arriba, le denominan actualmente *SRY, the sex factor*, región factor, y parece que es el gene que inicia el proceso y que comanda el desarrollo posterior. Anexo a ese gene hay otros asociados, o muchos asociados, cada vez se van encontrando más, hay unos 2.000 a 3.000 genes en este cromosoma, de los cuales no se han mapeado todos, es decir no se secuenciaron todos, y se van encontrando, cada vez que se estudia más, más genes que intervienen en la sexuación, es decir, maduración correcta de los órganos correspondientes, de los tubos de excreción, de la función de los espermatozoides. Hay muchos hombres que tienen problemas patológicos en su semen, y se ha encontrado que corresponde a patologías de esas zonas del cromosoma, sobre todo deleciones. Deleciones quiere decir que les falta un pedacito y que no permite ese pedacito llevar a cabo por ejemplo la cantidad o la viabilidad de los espermatozoides cuando el hombre es ya adulto. Se ha pensado incluso en sustituir sectores como posible arreglo médico. Es decir que estos genes en verde interactúan entre sí y con las estructuras donde están insertos, pero también hacen funcionar a otros de otros cromosomas, no todo pasa en este solo cromosoma. Del lado derecho se han puesto genes de muchos tipos, genes que no se pueden sustituir porque si desaparecen, desaparece la célula. A ellos que son fundamentales como se dan cuenta, se llaman genes de nutrición o cuidado, o

nursery, y son muchos de estos que están anotados acá. Algunos de estos que están marcados de una manera especial, tienen su homólogo en el X y por eso es que pueden hacer el intercambio a veces a nivel muy sectorial, chiquito. Hay algunos que tienen su homólogo, pero el homólogo en el X no tiene función. Es decir que hay toda una serie de interrogantes sobre cómo se formaron en la evolución. Parecería que el par XY deriva de un autosome, de un par autosómico, no necesariamente igual a otros pares autosómicos de otras especies no mamíferos. Así que parece que no había inicialmente una fijación, tal cromosoma va a transformarse en cromosoma sexual.

¿Por qué les digo todo esto? Porque abre perspectivas de investigación y de planteos genéticos que pueden interesarnos. Creo que les dije más o menos lo que pensaba del cromosoma Y.

En este otro pequeño esquema (Fig. 7), que está borroso y además ya es viejo (tiene unos ocho años, no sé bien), en la zona de ADN combinante, ven que ponen pocos genes; comparen con el anterior. Y si

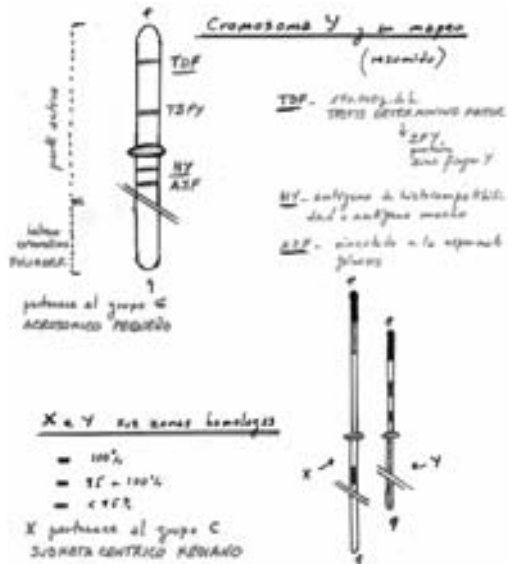


Figura 7.

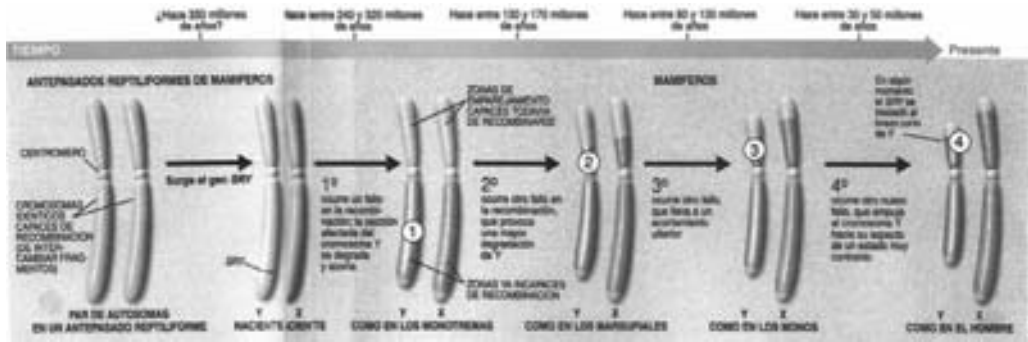


Figura 8.

comparáramos este con uno hecho dentro de unos años, habría en el último muchos más. Es decir que esto es una especie de avalancha también. Me olvidé de decirles que acá, en estas dos rayitas que sería un pedazo de cromosoma que no se representó están copias repetidas, muchas copias, de alguno de los genes verdes que son muy útiles para nuestra tarea de hoy. Y se piensa que eso tiene una función de reserva y hay también una cantidad de ADN que fue despreciado para la investigación que se llama de muchas maneras y que ahora se piensa que no es tan inútil, o restos de ADN, sino que ahí puede estar la clave para algunas de las regulaciones o de otras cosas. Este es un estudio (Fig. 8) de algunos autores que en lugar de quedarse con el cromosoma Y para estudiar sexualidad, o sexuación, o desde un punto de vista de la patología del hombre, estudian al cromosoma.

Haciendo un estudio evolutivo en esa franja se parte de los dos cromosomas X e Y cuando eran iguales y todavía no estaban diferenciados para ser cromosomas sexuales, y se piensa que pertenecen a reptiles. Se sabe que nosotros salimos de los reptiles. Nos costó salir y algunas personas todavía están ahí. Están los reptiles por un lado, los reptiles más meriformes por otro, los mamíferos reptilianos por otro y los mamíferos propiamente dichos; no somos los protomamíferos tampoco. Pero el hecho es que si seguimos una secuencia con el grupo de los mamíferos, acá estarían

monotremas, acá estarían marsupiales, acá estarían primates, y acá estaría el hombre con su cromosoma verde chiquito y el X grande. Parece que estas escalas, estos pasajes, que van abriendo líneas evolutivas diferentes (la más precoz por supuesto es la de los monotremas), se produjeron por fenómenos de mutación y básicamente la mutación que más se estudia es la de inversión. La delección, como les explicaba, es la falta de un pedacito en el cromosoma Y de algunos hombres que tienen azoospermia, u oligospermia, o cromosomas que no caminan bien, que no nadan bien; hay inversiones, es decir un pedazo se suelta, se da vuelta y entonces cuando se van a acoplar no funciona el acoplamiento. Entonces esos sectores terminan por perderse y va achicándose el cromosoma.

El estudio actual de los hombres a nivel del planeta, no sé si de todo pero por lo menos de muchos grupos mediterráneos, que es donde empezó la investigación, habla de hombres con cromosoma Y largo y con cromosoma Y corto. Y parece que ya hay cuatro grupos bien definidos de tamaños, es decir que pueden seguir por el tamaño la evolución, o la migración de poblaciones dentro de nuestra especie. Eso también se puede hacer en forma inter específica y como recurren al estudio de la secuenciación —es decir de buscar pedacito por pedacito, nucleoto por nucleoto— de ADN, pueden saber cuánto hay de parecido, cuánto tiempo hace. Se puede saber cuál fue la

inversión, parece que acá básicamente hubo cuatro inversiones en este trayecto, más otras cosas –no va a ser todo tan sencillo– pero por esas inversiones pueden saber cuál es la primitiva, cuál es la segunda, comparando especies diferente como ADN fósil en nuestro estudio.



Figura 9.

Este es un gato hembra (Fig. 9), todas las gatas que tienen estos tres colores, que se llaman carey, tienen necesariamente que ser hembras. ¿Para qué se los traje?, bueno, para que se entretengan un poco, pero también por esto. El color blanco de parte del cuerpo está dado por autosomas, así que no lo tenemos en cuenta. Es un gato blanco. Pero los cromosomas X tienen una parte que determina el color de los gatos; el color de los gatos es una cosa muy complicada, porque son baterías de genes que dan tamaños de manchas, distribución de las manchas, tonalidad dentro de las manchas. En los cromosomas X hay un sector de ADN que determina el color, o negro, o rojo. Entonces, en este caso tiene los tres, el blanco del autosoma, un cromosoma X con rojo y un cromosoma X con negro, entonces es una hembra. Todo sería así facilísimo, ¿no? Pero no es tan fácil, nada en biología es fácil, hay un problemita. Que las hembras, las mujeres de nuestra especie somos mosaicos. Tenemos que ser raras en algo. Los hombres acapararon el Y,

nosotras tenemos algunas rarezas también. Si comparamos los dos genes homólogos y en el X hay una producción de proteínas, vamos a llamarla N, en el macho, en las hembras habría dos N a igual región, porque las hembras o las mujeres tenemos dos X. Entonces se armaría un metabolismo desparejo. Y existen mecanismos de regulación distintos. En nuestra especie se hace uno de ellos. Allá por la primera mitad del siglo pasado, un señor Bar encontró un corpúsculo que lo llamó con su propio nombre y no se sabía qué era. Y ahora se sabe, hace bastante, que es un cromosoma X pegado a la membrana en algunas células, en otras en otros lados, que no funciona. Entonces el mecanismo de regulación, que es otra ley de la biología (que se tienen que regular los hechos para producir un determinado fenómeno), hizo que las mujeres tengamos un cromosoma menos funcionando. Pero para mayor complejidad, esa inactivación es al azar en el embrión muy precozmente, embrión de pocos días, de horas más bien. Entonces al azar en algunas células, al azar hasta donde sabemos, en pocos días se fija una X, se queda todo pegadito, arrollado, no funciona. Y en otras se fija el otro, por ejemplo en esta se fijó el materno, en el otro se fija el paterno. Por eso dije que somos híbridas, porque no somos idénticas desde el punto de vista de los genes del X. En la gata el rojo lo dan los X paternos, por ejemplo, que vinieron para esa gata de parte del padre. El negro lo da el cromosoma X que vino de la madre. Y ya les dije que el blanco era autosómico. Entonces no existe más posibilidad para un gato macho (que tiene una X), que tener un color, negro o rojo y blanco, pero no los tres colores.

Otro punto es el logro de estas células tan especiales que nos formaron. Los principios biológicos de éstas hacen que sea sumamente eficaz, porque tienen una semejanza cabezota (Fig. 10) donde está todo el ADN enrollado. Un día me puse a pensar cómo cabía toda esa pelota de ADN dentro de un

núcleo. Hice los cálculos y se me prendió la lamparita. El núcleo es volumen, entonces cabe. Pero ese núcleo está ocupando prácticamente toda esa estructura, cabeza del espermatozoide, hay poquísimo citoplasma porque no lo usa. En la cabeza también hay estructuras para poder penetrar al ovocito. Después más abajo una porción intercalar y el cuello, que tiene unas cosas raras en espiral, con unas partículas. La espiral es un aparato para movilidad y las bolitas son las que dan la energía haciendo respiración.

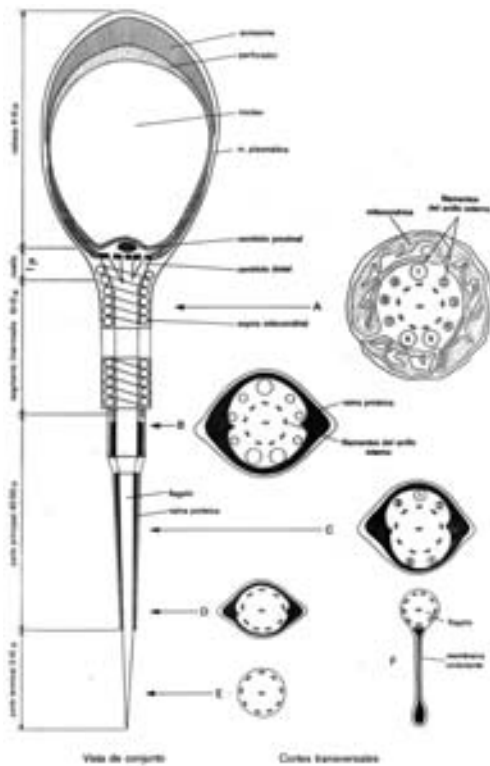
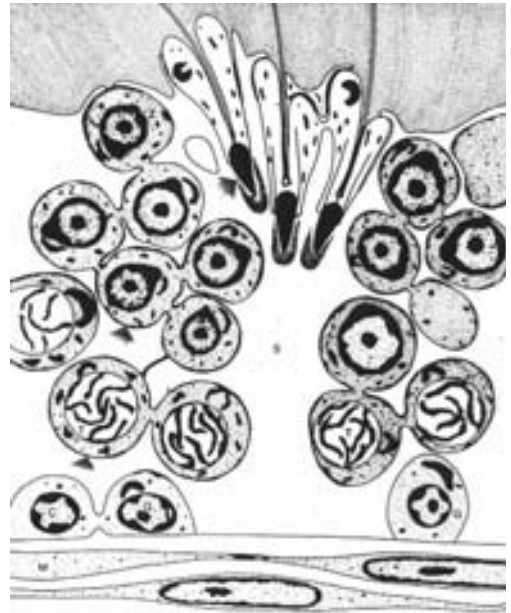


Figura 10.

Es decir que esta célula se activa con el oxígeno; es decir, en la medida que recibe oxígeno va a poder hacer sus cosas. Y después una cola muy larga. Todos estos son cortes de las estructuras que permiten el movimiento. La forma, este tamaño (esto tiene entre 80 y 100 micras), es variable según la especie y dentro de la especie.



(8) E. Scheiermacher, W. Schmidt, *Humangenetik*, 19, 75, 1973.
(9) R.P. Erickson, *Nature New Biology*, 243, 210, 1973.

Figura 11.

Es una estructura muy móvil, sobre todo cuando está activada.

Acá hay un detalle (Fig. 11) adentro de un túbulo donde se forman los espermatozoides, que lo están haciendo a cada rato, alguien se tomó el trabajo y dice que por minuto se forman 1.500. No sé, pero en una eyaculación de dos o tres centímetros hay entre 200 y 300 millones de espermatozoides. Ahí están las cabecitas, como sujetas a las colas, en una célula más grande que se llama célula nodriza y que los sostiene hasta que maduran. Todo lo demás son las células precursoras, etapas anteriores a la formación del espermatozoide. Cuando se desprenden salen hacia la luz en cantidad. Hay como nidos y en el hombre se forman durante toda su vida activa, de manera que es impresionante el número de estos gametos. Acá tienen una fotografía electrónica, yo les dije que la forma es de la especie. ¿Qué quiero decir? Que cada especie (si bien son todos más o menos pareci-

dos, algunos no tanto), se puede saber por la forma de los espermatozoides. El nuestro tiene una forma como de escudo de frente, o de óvalo alargado. Estos están agarrados de costado, son más chatos de costado, acá se está desprendiendo un resto que se llama surron y tiene una muesca; nuestra especie tiene una muesca acá, como un detalle anatómico, no sé si corresponde a alguna cosa especial, me parece que es una morfología característica y nada más.

Es muy fácil encontrar los espermatozoides del hombre y ponerlos arriba de un portaobjeto. Pero en la mujer ya no es tanto. Acá aparece (Fig. 12), es de nuestra especie; hay algo que se está rompiendo, acá ya se rompió, esto es una cavidad, y esto redondo grandote es un ovocito, es decir el antecesor del óvulo en el momento de la ovulación. Lo demás es ovario, restos de cosas, del líquido que estaba bañando al ovocito. Nuestro ovocito es redondo, mejor dicho esférico, tiene cuando madura alrededor de 120 micras, es decir que es visible a simple vista. Si



piensan en un milímetro y lo dividen entre 10, se ve, la rayita que resultaría (se ve, pero por supuesto es mejor verlo al microscopio). Lo que acá no se aprecia son las membranas ni nada del contenido, se ve sí que es una estructura rugosa, como con salientes y entrantes.

Abajo ya no es humano el ovocito (Fig. 13), es de conejo, se ve una cavidad, un folículo. Este es un folículo de conejo, maduro, que se rompió, no hay salida; en nuestra

Figura 12.

especie se rompe simplemente por distensión, crece tanto, tanto el folículo que llega un momento que ya está en el borde y lo rompe, con un mínimo de sangrado puede ser o nada. Y ahí salen, de esta cavidad, todas estas son células foliculares de tipo glandulares, de secreción interna, y acá estaría el ovocito ya saliendo. Pero no bien sale hay una estructura en forma de embudo con lengüetas que lo captan, no se va a perder. Está ahí la trompa esperando muy próxima y cae enseguida en la trompa. A veces cae donde no debe, pero es excepcional.

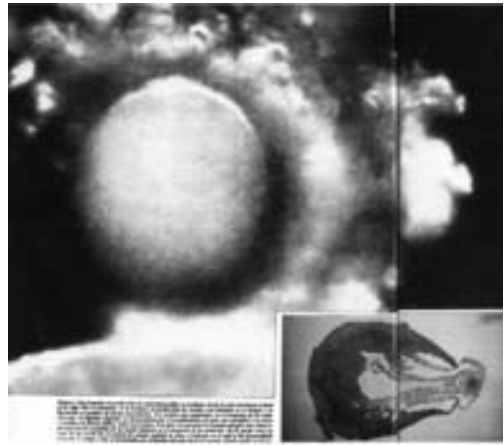


Figura 13.

En la figura 14 vemos una instancia anterior en donde es más maduro el de abajo. Acá está el folículo esquematizado, el ovocito, el camino, se va rompiendo todo esto y se tendrá que romper acá. Este es anterior todavía, se ve una estructura que parece el núcleo, acá está el ovocito, ya está el líquido en este folículo.

Tenemos aquí un esquema (Fig. 15), para que tengan idea de lo excesivo que puede ser nuestro organismo; acá hay en millones indicado el momento de cuando casi el embrión formado, 24 horas dice acá, la cantidad de antecesores del ovocito, o sea son las ovogonias que empiezan a crecer mientras que hacen un recorrido. Llega a un

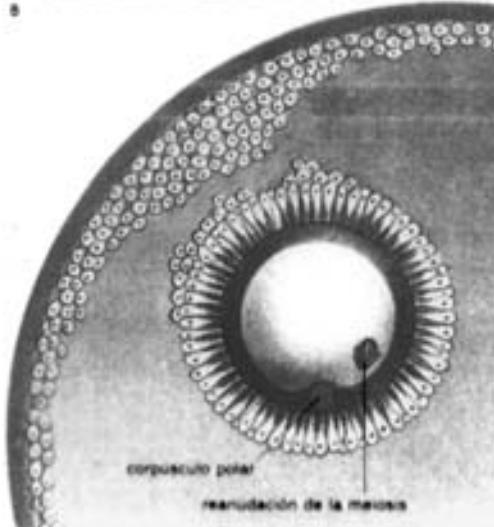
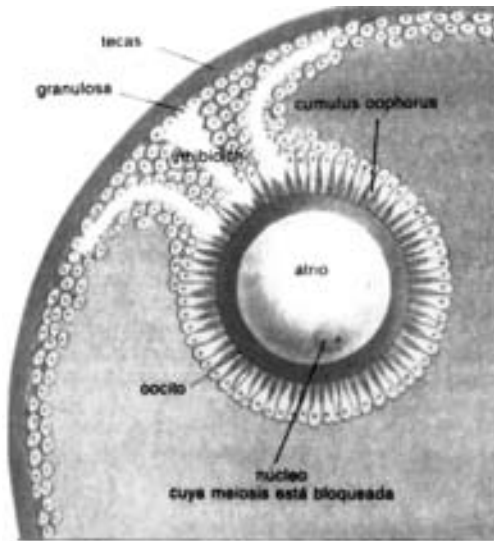


Figura 14.

máximo que es a nivel fetal, tercer trimestre del embarazo, y después ya empieza a decrecer ese número, se ignoran las causas, se dice que se atrofian, y cuando empieza la vida fuera del útero ya hay menos, cada vez menos. Están de reserva. En una recién nacida, niña, serían uno o dos millones, los autores dicen distintas cifras. Cuando ella sea adolescente, ya se redujeron a un número de cientos de miles, 300 mil, 400 mil, variable de acuerdo a la persona, y de los cuales se calcula, haciendo las cuentas de la vida fértil, que 300, 400 células podrían ser

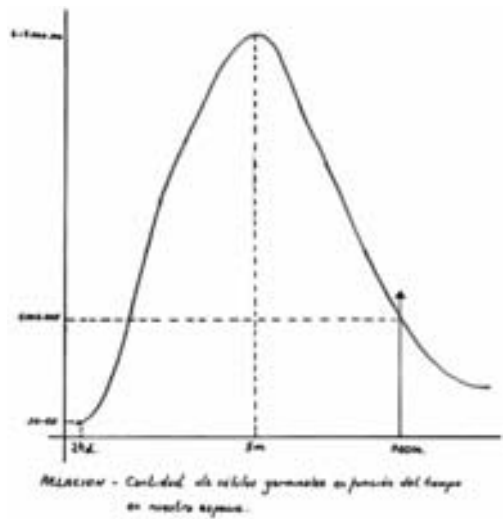


Figura 15.

fecundadas a lo largo de la vida fértil de la mujer. Una cantidad impresionante.

Esta hay que seguirla de cerca (Fig. 16), yo voy a hacer simplemente algún comentario. En la primera es el ovocito, digo ovocito y no óvulo porque es una etapa anterior, siguiendo la ley del ahorro, en nosotros, en todos los mamíferos también, si no hay espermatozoides presentes, sale de la cavidad que les mostré y se muere, al no recibir a su compañero y sería algo así como, ¿para qué seguir si no va a producirse nada? Por eso digo ovocito, porque es una etapa anterior. El óvulo recién se forma cuando hay fecundación. Ahorro de energía por un lado e indica que somos un poco más evolucionados que otros seres como las ranas y otros más. Acá está el núcleo dividiéndose. Acá hay una de las células que ya se expulsaron, es decir que de las dos divisiones de reducción, se hizo la primera y quedó asimétrica, una célula grandota, el ovocito y un corpúsculo polar. Y acá está pronto para dividirse el ovocito. Pero aquí llegan los espermatozoides. Ese espermatozoide está entrando por un lado y el ovocito se está dividiendo por otro. Acá está la división segunda. Acá está el núcleo del ovocito que ahora ya es óvulo y el núcleo del espermatozoide. Acá se

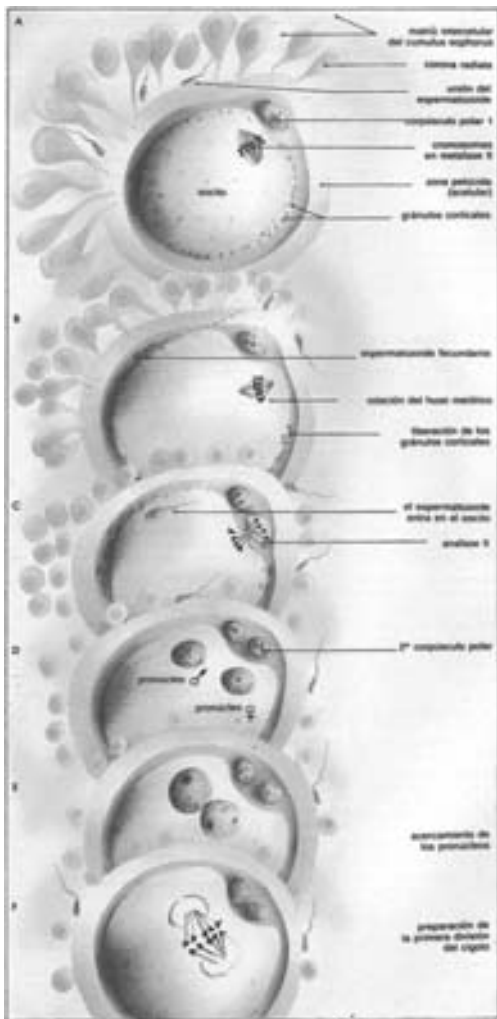


Figura 16.

juntan y esta es la célula huevo, con los pro núcleos separados. Y acá ya no pierde tiempo, en cuanto se juntan, se vuelven a separar. Ya sería un huevo dividiéndose en los dos primeros blastómeros.

Esto es complicadísimo pero yo se los voy a sintetizar. Vamos a mirar lo de abajo primero (Fig. 17). Los que son de biología van a entender rápidamente y los otros también. Esto es un corte antero posterior, longitudinal, en donde miran en el embrión, la cabeza, el área cardíaca, el cuerpo todo doblado, la cola y ya tiene corazón. Aquí hay una encrucijada embriológica, porque

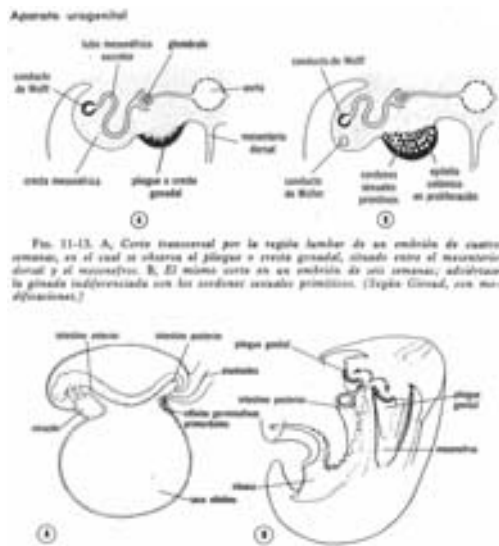


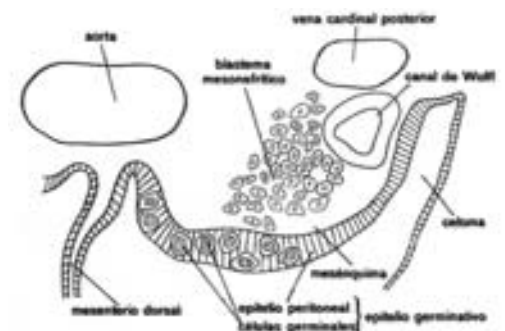
Figura 17.

ahí se juntan una cantidad de cosas. Acá sale una vesícula embrionaria que tiene todo un futuro en cuanto a evolución. Ahí hay unas células grandes. Estas serían las células germinales que van a dar origen después a los gametos. Son células que van a tener un destino especial y se llaman células germinales o gonocitos, según el término que quieran usar. Y desde ahí, donde yo las marco, van a tener que venir a hacer un trayecto así, que se ve mejor en este corte oblicuo en donde se ve la cabeza, se ve la cola del embrión, lo que va a ser el cordón umbilical y el lugar donde migran, no sé si se llega a ver. Tiene que hacer todo un recorrido así. Salir de una región caudal, o casi caudal donde se va a formar todo junto, riñón, suprarrenal y gonada, todo aparentemente mezclado.

Estas células, que son unas células muy particulares, porque son grandes, de núcleo con determinadas características, tienen la capacidad de responder a sustancias químicas de otra región del embrión. Y se van a desplazar. De manera que ya son células fuera de lo común, porque atienden mensajes bioquímicos y además porque pueden desplazarse, son ameboides como las amibas. Arriba, más difícil de entender,

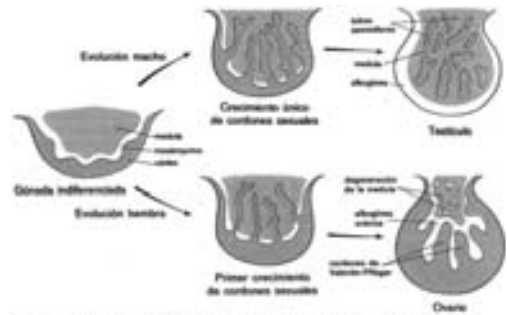
son cortes transversales del cuerpo a la altura lumbar. Es la parte posterior derecha. Acá se va a formar el riñón (todo este tubo torcido es el futuro riñón), y cerca del riñón hay una zona más oscura que es el esbozo de la gónada, se llama cresta genital. Esta cresta genital tiene varias partes, donde hay por lo menos tres tejidos con dos zonas, una corteza que es eso oscuro, una médula, un mesénquima. Y ahí se van a ir a colocar las células germinales. Así que tienen que recorrer desde acá, subir a la línea medio dorsal y después doblarse y meterse por acá.

La figura 18 es lo mismo que la anterior nada más que en colores. Acá está el epitelio de la gónada, el mesénquima, todos los tejidos, y en rojo las células que se metieron en el espesor del epitelio, eso va a seguir creciendo. Así que, repito, acá se conjuntan varios elementos claves. Y como si fuera poco vienen las germinales. Ahí va a estar el esbozo de la gónada que cuando penetran las células germinales, según sean con Y o con X, diferencian la gónada. Acá está una gónada primitiva indiferenciada. Acá está la evolución a testículo y acá está la evolución a ovario. Hay muchos detalles, pero la diferencia más grande, la que les puede quedar es que la que va a desarrollar la médula, que después médula va a ser todo, es la línea masculina. Y acá la línea femenina con todo lo rosado, la



Gónada indiferenciada en los vertebrados superiores. Corte longitudinal a nivel de la región genital (aparece en un corte de pollo que tiene 8 días de incubación; el espacio en serie muy distintos para un loro humano de 40 días).

Figura 18.



Etapas de la diferenciación sexual en los vertebrados superiores. En la evolución del macho, un único crecimiento de los cordones testiculares atrae todas las células germinales a una cavidad manchada; el cortejo se hace control. El primer crecimiento de cordones testiculares aparece en la evolución hembra, al segundo en cada sexo.

Figura 19.

corteza. Es decir que las mujeres tenemos nuestras células de reserva, todas metidas en la corteza del ovario, claro que es una corteza muy gruesa. Y los hombres tienen su reserva en todo el testículo.

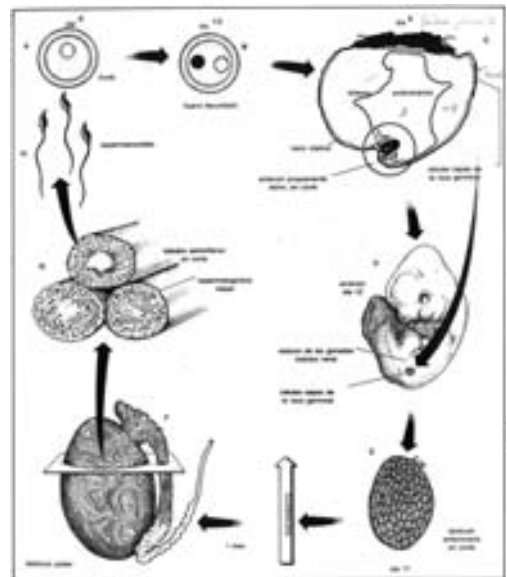


Figura 20.

Tenemos un testículo todo lleno ya (Fig. 19), y el testículo adulto, este es un corte histológico, y están los espermatozoides saliendo (Fig. 20).

Cuando entran las células germinales masculinas ya inducen a los tejidos de alrededor a formar hormonas embrionarias que van a tener importancia en la formación de la

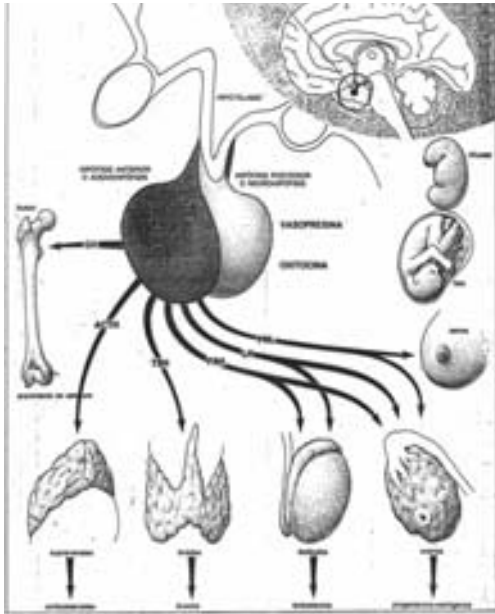


Figura 21.

gónada y en la formación de los conductos que sean correctos. Pero a su vez están comandados por estructuras superiores a nivel de glándulas y sistema nervioso. Esta es la hipófisis con la parte anterior glandular que comanda todo, desde ovario, testículo, tiroides, suprarrenal, hueso. En un nivel superior de regulación está el hipotálamo, parte del sistema nervioso fundamental en la regulación de todo el funcionamiento del cuerpo, no solamente para el lado sexual.

Y ahora, para terminar, tenemos este esquema que yo lo vi por primera vez con el profesor Navarro hace muchos, muchos años (Figs. 21 a 23). Era un endocrinólogo famoso. Agrupó los determinantes del sexo en distintos niveles. El primero, sexo genético, o cromosómico, determinado por la batería de autosomas y cromosomas sexuales. Determina ya, indiscutiblemente, la orientación sexual del individuo. Le sigue el segundo, sexo gonadal. Ya a nivel embrionario hay una cantidad de estructuras somáticas, como les dije, las vías,

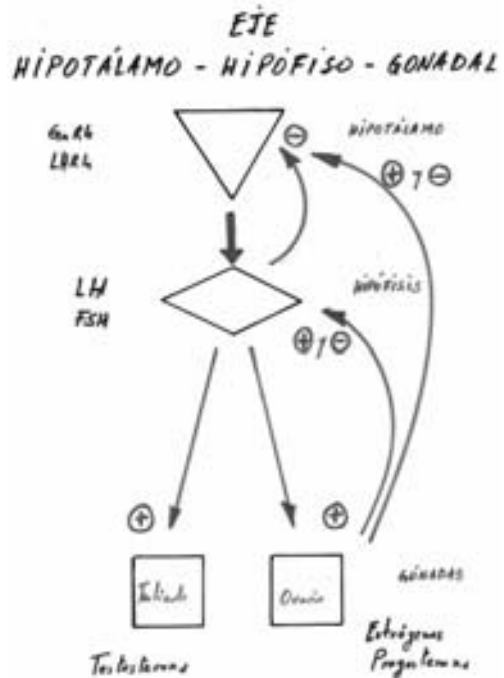


Figura 22.

la gónada misma y estructuras anexas a ellas. El sexo gonadal es el carácter de dimorfismo sexual primario, está constituido por las gónadas. El sexo genital son las vías, que subdividen algunos en externo e interno. Estas estructuras embrionarias son sumamente complejas y se estudian los paralelismos entre los dos sexos. Por ejemplo, el útero es equivalente a la próstata, porque embriológicamente proceden de esbozos iguales. El clítoris tiene una parte equivalente al pene y el escroto con los labios mayores.

En este nivel está muy mezclado el aparato urinario. Tan es así que desde un sector embriológico de una de las fases de desarrollo del aparato urinario resultan las vías masculinas. Las mujeres somos más complicadas, hacemos nuevas estructuras.

Después tenemos el sexo somático, resultado de todo. Acá tendríamos que parar nosotros porque el sexo legal se determina en el momento del nacimiento, no exclu-

sivamente en la actualidad. Después, el sexo psicológico. Funcionalmente existe un metabolismo femenino con ciclos y uno masculino sin ciclos. Ya se han encontrado algunas diferencias en el sistema nervioso, aunque es difícil asegurarlas totalmente. Hay diferencias en distintas áreas del cerebro, según el sexo, con diferentes capacidades, no inteligencia, no diferentes niveles intelectuales, sino capacidades mejores para unas cosas que otras según el sexo.

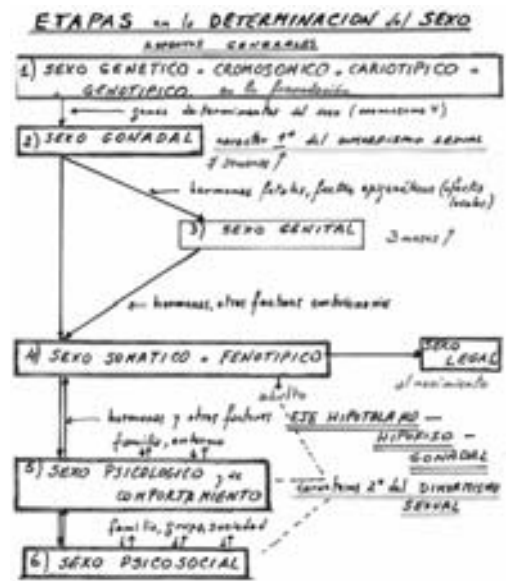


Figura 23.

5 de julio de 2007

Género y Socialización: Vínculos y Equidad

Psic. Gabriela Sarasúa¹



Antes que nada presentaré el marco institucional de donde vengo. El Instituto Nacional de las Mujeres se refunda en el año 2005 constituyéndose en el organismo rector de las políticas de género. Tiene como compromisos garantizar el respeto de los derechos humanos de las mujeres promoviendo una ciudadanía plena. Otro de sus compromisos es velar por el cumplimiento de los compromisos internacionales que el país ha suscrito en materia de género, así como promover el acceso de las mujeres a los recursos, oportunidades y servicios públicos. Se propone garantizar el acceso y la plena participación de las mujeres en las estructuras de poder y en las tomas de decisiones. Sus principales líneas programáticas son la transversalidad de género en las políticas públicas, del Estado, la participación social y política de las mujeres, así como el desarrollo de liderazgos en las mujeres, y el programa de violencia basada en género. No voy a entrar a detallar todos los programas porque el tiempo no alcanza.

¿Por qué un Instituto Nacional de las Mujeres? Porque en Uruguay subsisten las desigualdades para nosotras, las mujeres. Y esto se ve en la baja representación que las mujeres todavía tenemos en los cargos de poder, en la incidencia brutal, y todos estamos al tanto de esto, que la violencia doméstica tiene sobre las mujeres. El 52% de las mujeres afrodescendientes por ejemplo, son aproximadamente el 7% de

1. Licenciada en Psicología, formada en Educación Sexual y Género, en representación del Instituto Nacional de las Mujeres del Ministerio de Desarrollo Social, que se abocará a trabajar sobre el tema "Género y socialización, vínculos y equidad".

nuestra población, entre el 7% y el 9%, no ha completado Primaria o solamente cursó Primaria. Y todavía son las que más desarrollan el servicio doméstico. Si bien el egreso universitario por ejemplo de mujeres en Uruguay se ha duplicado, todavía las tasas de desempleo son mayores que en los varones. Las mujeres perciben salarios más bajos que los varones por igual tarea. Esto, en los casos del personal directivo, es peor, las mujeres ganan el 67% de lo que ganan los varones por la misma función. Más del 50% de las mujeres ocupadas se concentran en las actividades de servicios sociales, comunales y personales. Basta ver este salón, somos mayoría mujeres en la educación también. Las mujeres dedican el 67% de su tiempo al trabajo no remunerado y el 33% al trabajo remunerado. Para los varones estas cifras son casi opuestas y ese 33% que se dedica al trabajo no remunerado tampoco está destinado al trabajo doméstico en su totalidad. Otro tema preocupante es el avance del VIH-SIDA entre las mujeres. Actualmente estamos en una proporción de dos a dos con los varones.

Para eso el Instituto Nacional de las Mujeres construyó y elaboró, con la ciudadanía, el primer plan de igualdad de oportunidades y derechos. Este plan tiene marco legal en la Ley Nº 18.104 para la promoción de los derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. Este plan va a ser una herramienta para enfrentar las desigualdades y discriminaciones que afectan a las mujeres. Esta es una propuesta que permite aunar esfuerzos por la igualdad entre las instituciones públicas y la sociedad civil. Es una propuesta de desarrollo para la implementación de políticas públicas integrales y transversales, y allí la educación también está contemplada.

Es necesario que demos cumplimiento a los compromisos internacionales de derechos humanos en materia de igualdad de las mujeres y sus múltiples discriminaciones. Es

necesario que levantemos las restricciones que subsisten para el pleno ejercicio de los derechos y la ciudadanía de las mujeres.

El plan contempla varias líneas estratégicas para la igualdad, entre ellas contempla líneas que se van a abordar específicamente en el sistema educativo. Las líneas estratégicas para la igualdad de oportunidades y derechos proponen acciones que se enmarcan en esto que se denominó líneas estratégicas para la igualdad. Todas ellas se deberán desarrollar conforme a los enfoques de derecho y de género como ejes transversales que orientan el accionar del plan. Se ha definido también que todas las instituciones que apliquen el plan deberán contribuir a una adecuación de la administración pública a la igualdad de oportunidades, incluida la educación. Es así que se han planteado las siguientes líneas para la igualdad en el sistema educativo.

Incorporación de la perspectiva de género en las políticas de educación. El desarrollo de medidas para revertir las desigualdades de género en el sistema educativo. El desarrollo de medidas educativas que estimulen prácticas tendentes a combatir los estereotipos de género y la discriminación. Y el desarrollo de propuestas educativas que fomenten cambios en las relaciones de género. Algunas de estas acciones que se prevén son: incorporar en la formación y capacitación docente, así como en la Universidad de la República, la perspectiva de género y la formación específica en derechos sexuales y reproductivos. Se propone también reconocer y visibilizar el aporte de las mujeres uruguayas en la sociedad y en la historia nacional. Promover la elaboración de materiales y textos no sexistas. Elaborar propuestas didácticas que incorporen transversalmente la perspectiva de género. Promover una cultura para la resolución pacífica de los conflictos orientados a la prevención de la violencia de género. Y finalmente una de las propuestas que está

en el plan –y este Seminario es una muestra de ello– se propone implementar el plan de educación sexual a nivel nacional.

Estas son algunas de las acciones, no son todas, que se coordinarán con el Ministerio de Educación y Cultura, con la Universidad de la República, con la Administración Nacional de Educación Pública, con las intendencias y con la Dirección Nacional de Deporte. Todas áreas que tienen que ver con la educación formal y con la educación no formal.

Ahora bien, desde dónde nos posicionamos para una educación no sexista que promueva la igualdad de oportunidades. Mirar a las personas desde un enfoque de igualdad implica reconocerlas desde su ser persona y valorar de igual manera a unas y a otros. Esto permitirá la construcción de relaciones humanas más respetuosas, más horizontales y más democráticas. Cuando valoramos a las personas desde su ser persona reconocemos su individualidad, su contexto cultural y sus necesidades. Esta situación exige ir de la mano con un enfoque de derechos. Todas las niñas y todos los niños y los adolescentes –en la ponencia me referiré sobre todo a niñas y niños pero también a los adolescentes– deben tener las mismas responsabilidades de desarrollo y de acceso a los diferentes ámbitos de la vida social.

El enfoque de derechos implica reconocer que niñas y niños son sujetos de todos los derechos. Ayer en un taller hablábamos de dónde partía la demanda de educación sexual. La educación sexual es un derecho de niñas y niños, igual que las personas adultas, pero tienen derechos especiales por ser personas menores de edad. Niñas y niños son seres integrales, no son personitas, son personas, con necesidades materiales, económicas, sociales, emocionales, psicológicas, políticas, culturales, lúdicas y educativas. El enfoque de derechos también implica reconocer y respetar la diversidad

étnica, la condición socioeconómica, la religiosa, la condición física, las inteligencias, entre otras. Las personas adultas debemos promover, garantizar y respetar los derechos de la infancia para que, a su vez niñas y niños los conozcan, los ejerzan y los exijan.

Por otra parte, tenemos el enfoque generacional para llevar a cabo una educación en igualdad de oportunidades. El enfoque generacional implica reflexionar acerca de las relaciones de poder que existen entre las personas adultas y la infancia. Implica ver cuáles son los lugares que ocupamos en la sociedad. Reflexionar acerca de las relaciones de poder que existen entre las personas adultas y la infancia. Reconocer y respetar las necesidades de la infancia acompañándola en su proceso de desarrollo, de aprendizaje y de apropiación de derechos. Para ello es importante escuchar, conversar, compartir, orientar y respetar para que niñas y niños crezcan libres y seguras y seguros de sí mismos. Tenemos que aprender a escuchar y respetar las opiniones de niñas y niños como una práctica de diálogo, donde se incentive su participación y donde realmente tengan protagonismo en la toma de decisiones.

Y, finalmente, para un enfoque de educación en igualdad de oportunidades tenemos el enfoque de género. Mundialmente se ha reconocido que una de las discriminaciones más comunes se da por razones de género. Los estereotipos sexuales transmitidos de generación en generación han limitado el desarrollo y la participación protagónica de las niñas en los distintos ámbitos sociales. Negar esta situación es promover la desigualdad de género e ignorar los derechos fundamentales de las personas. Implica reflexionar acerca de la necesidad de sensibilizarse e incorporar una perspectiva que reconozca y busque alternativas transformadoras de las relaciones sociales entre varones y mujeres. Estos ejes giran en torno a falsas dicotomías como lo público y lo privado, lo productivo

y lo reproductivo, la división sexual del trabajo, las tareas domésticas, la crianza para las mujeres, el trabajo productivo del mercado laboral, del ámbito político, de la economía para los varones.

Ahora, ¿de qué hablamos cuando hablamos de género? Muchas veces lo encontramos asociado erróneamente como un atributo exclusivo de las mujeres. Esto trae algunas confusiones, como entender el género como condición de la mujer, o como cuestiones relativas a las mujeres donde aparece ausente el enfoque relacional. Otra de las confusiones es equiparar sexo y género usándolo indistintamente en encuestas o en formularios. Otra es entender el género como una variable. Algunos estudios sociológicos y demográficos recogen datos desagregados por sexo y luego los equiparan a género. Igualan sexo y género sin integrar la perspectiva de género como una categoría de análisis. Otra confusión frecuente es la que se da entre identidad sexual e identidad de género. Pero la cuestión es que el sistema sexo género es un aporte para entender el orden social que implican las relaciones de poder entre mujeres y varones. El género es una categoría de análisis que se puede utilizar en cualquier ámbito, de la salud, de la educación, el trabajo, entre otros. Sexo y género. ¿Tenemos sexo o tenemos género? ¿Cuál es la relación entre el sexo y el género de las personas? Están vinculados, pero son conceptos distintos.

Sexo y género. El sexo. Nacemos con condiciones físicas y biológicas, con los órganos genitales. Vulva y pene, órganos genitales internos masculinos, internos femeninos. En la pubertad desarrollamos los caracteres secundarios. El sexo es biológico y está referido a todas las formas de sexo biológico que veían en la ponencia anterior. Es universal, la especie humana en todo el mundo nace con los mismos órganos genitales. Somos del sexo femenino o masculino. Sólo las mujeres podemos parir,

solo los varones pueden producir semen. Ahora bien, el género no es una condición biológica, pero por el hecho de tener vulva o de tener pene la sociedad espera que se desarrollen determinados aspectos y asigna roles y funciones diferentes. Por ejemplo, se define el vestuario y los colores para los niños y las niñas, el tipo de juegos, los juguetes y hasta las profesiones. El género es particular y cambiante. Cada cultura y en cada momento histórico la sociedad tiene sus propias pautas de lo que se considera masculino o femenino. Estos patrones cambian con el tiempo y también dentro de un mismo país. Lo veíamos cuando Barrán hablaba de la mujer del novecientos, que probablemente no es la misma mujer de hoy aunque mucho de esa historia también nos pesa. Es así que aprendemos a ser mujeres o varones. Aprendemos lo que es masculino y lo que es femenino. Pero el hecho es que sobre una diferencia natural como es el sexo se han construido grandes diferencias sociales y culturales, diferentes capacidades y actitudes para uno y otro sexo. Pero, además, estas diferencias generan desigualdades, se valora distinto lo masculino y lo femenino y las relaciones se vuelven jerarquizadas.

Entonces, por género entendemos las diferentes características y cualidades que la sociedad asigna a mujeres y varones en función de su sexo biológico. En tanto categoría de análisis nos permite ver las diferencias y las desigualdades en las relaciones sociales. A partir de las valoraciones distintas y de las desigualdades, aprendemos a relacionarnos en forma jerarquizada. Y en estas relaciones de poder unas personas tienen más poder que otras, unas personas valen más que otras y unas personas dominan y otras están subordinadas. Un claro ejemplo de esta situación es la división sexual del trabajo. Los trabajos realizados fuera del hogar, vinculados a la esfera de lo público y lo productivo son trabajos valorizados en la sociedad y, por tal motivo,

remunerados. Históricamente estos trabajos han sido asignados a los varones como parte de las características de lo masculino. El varón debe trabajar y ser el proveedor de la casa. Las tareas domésticas de crianza y de cuidados son trabajos poco valorizados socialmente, evidenciado en el hecho de que son trabajos no remunerados. Tradicionalmente estos trabajos han sido asignados a las mujeres y transmitidos de generación en generación como condición y característica de lo femenino, pero también como saberes de las mujeres. Aun cuando las mujeres han comenzado a ocupar otros lugares en la esfera pública de la sociedad, estos trabajos se siguen considerando como tareas esencialmente femeninas. Esto conlleva a la doble jornada de trabajo a la que muchas mujeres están expuestas. Estos conceptos nos llevan a lo que son los estereotipos de género en nuestra sociedad.

En nuestra sociedad las personas son parte de un proceso de socialización diferente en función del sexo biológico que tienen. Tan diferente que llegan a constituirse en dos modos específicos y antagónicos de comportamiento humano, lo que se considera femenino y lo que se considera masculino. En la medida que estos parámetros de comportamiento se fijan como moldes, como estereotipos de género acaban por creerse como ciertos, imponiéndoseles a las personas. Los estereotipos suelen basarse en conductas, en prácticas sociales, en normas que regulan lo que deben hacer mujeres y lo que deben hacer varones, no teniendo en cuenta las individualidades ni la diversidad, generalizando a todas las personas de un grupo por igual. De esta forma se considera que las mujeres deben ser amables, sumisas, abnegadas, sensibles, trabajadoras, respetuosas, intuitivas, madres esposas, madres esposas de todas y de todos, y con un cuerpo reproductivo donde el placer tiene poco lugar. Se considera que los varones tienen que ser fuertes, protagonistas, agresivos, valientes, inteligentes, atrevidos,

racionales y proveedores de la casa, con un cuerpo para el placer.

Estas características, asignadas a mujeres y varones, que no tiene basen científica demostrable y que podrían ser parte de una diversidad que enriqueciera a varones y mujeres, resulta ser la base de las desigualdades para valorar estas diferencias. Nuestra cultura ha conformado dos categorías jerarquizadas, la del género masculino como dominante y la del género femenino como subordinado. Muchas veces en talleres, en trabajos con profesionales, con docentes, cuando mostramos estos estereotipos las personas los rechazan diciendo que la sociedad actual ha cambiado, que ya no es así. Pero seguimos viendo que tanto varones como mujeres siguen identificándose con estas pautas culturales. Una constatación evidente es que los cambios que se han producido en la vida de las mujeres no fueron acompañados por cambios en la vida de los varones. Podríamos poner varios ejemplos, uno de ellos es que poco se ha modificado en la distribución de las tareas vinculadas al hogar. Insistiré con este tema.

Las mujeres continúan haciéndose cargo del trabajo doméstico, de la crianza, del cuidado de otras personas con escasa participación de los varones en ese ámbito.

Ahora bien, para seguir comprendiendo el concepto de género es necesario que abordemos el tema del sistema de identidades de las personas. La identidad es el conjunto de características que distinguen la subjetividad de una persona. Responde a la pregunta de quién soy, está vinculada al ser, a la existencia. Para ser persona necesitamos una identidad y esta se va constituyendo a través de mecanismos conscientes, que nos hacen similares o diferentes a otras personas. En cuanto al sexo, por ejemplo, si soy varón, soy como papá y no como mamá. Otros elementos podrían ser la clase social, la nacionalidad, la raza o etnia, la religión,

la ideología política, la edad. Sin embargo sexo y género son factores determinantes de la identidad de la persona, que atraviesan otras identidades, por lo cual es necesario que estos conceptos queden claros. A lo largo de la vida las personas nos hacemos preguntas acerca de nuestras identidades. Hay identidades que pueden tener cambios, por ejemplo la identidad de género construida u optada. La identidad sexual no cambia.

Ahora veremos estas identidades a lo largo de la vida. La identidad sexual, que es el reconocimiento de sí misma o de sí mismo como mujer o como varón, no cambia con el tiempo y tiene base biológica. El rol de género es lo que la sociedad espera y asigna al comportamiento de mujeres y varones en función de su sexo. La identidad de género es una construcción social de cómo ser mujer o cómo ser varón en esta sociedad. Lo masculino o lo femenino se aprende, es dinámico, depende del contexto socio-histórico-cultural y se adquiere siempre en relación con otras personas a través del proceso de socialización.

La orientación sexual, si bien no tiene que ver con la identidad, quise traer una pequeña definición porque también siempre origina algunas dificultades en este concepto de identidad. La orientación sexual refiere a la orientación del deseo, a la orientación afectivo-sexual, no a la identidad, es sentirse atraído por alguien del mismo sexo, por alguien del otro sexo, o por los dos sexos. Puedo ser varón, tener una identidad de género de acuerdo al estereotipo inclusive y que me gusten los varones.

El proceso de adquisición de la identidad sexual, el rol de género y la identidad de género comienzan muy tempranamente. Entre los 2 y los 6 años niñas y niños reconocen su identidad sexual y la de los demás, es un nene, es una nena. Al tiempo que reconocen la diferencia sexual van aprendiendo lo que la sociedad espera de

ellas y de ellos por el hecho de ser niñas o varones, van aprendiendo el rol de género. En la primera infancia, hasta antes de los 5 años más o menos, nos encontramos con limitaciones. Una de ellas es que las niñas y los niños pequeños no distinguen la diferencia entre la identidad sexual y el rol de género. Ellos pueden decir, por ejemplo, es una nena porque se viste de rosado, o usa caravanas y tiene pelo largo. Por otra parte otra limitación, producto del pensamiento mágico en estas edades es la fantasía de que la identidad sexual se puede cambiar, por ejemplo, si se cambian la vestimenta. Y aquí quiero aclarar que no me estoy refiriendo a situaciones patológicas, que también existen, por supuesto, y que pueden ser los trastornos de la identidad sexual. A partir de los 6 años aproximadamente estas limitaciones se superan, niñas y niños comprenden que la identidad sexual no depende de la voluntad, que no cambiará con el tiempo y que no está asociada a la vestimenta; van adquiriendo la permanencia de la identidad sexual. Con ayuda también aprenden que una cosa es la identidad sexual y otra son los roles de género. Y esta distinción es fundamental porque será la base para la construcción de una identidad de género flexible y para llevar adelante una educación no sexista.

¿Cómo construimos nuestra identidad de género? Las identidades se construyen en relación con otras personas, siempre a través de procesos psicosociales, aprendemos a desarrollarnos y aprendemos a vivir en sociedad, interiorizamos normas, hábitos, comportamientos, estilos de vida, formas de pensar, a través de un proceso de construcción histórica transmitido de generación en generación en las distintas instituciones sociales. Mediante estos procesos las personas también construimos nuestra identidad respondiendo a los mandatos y a los modelos que el medio social transmite sobre cómo debemos ser, pensar, sentir y actuar. ¿Dónde aprendemos a ser mujeres

y varones? En primer lugar en la familia. La familia es el primer ámbito de relación y socialización de las personas. Es donde adquirimos los principales aspectos de la identidad de género, los primeros modelos y también las primeras diferencias. Desde la infancia observamos, aprendemos e imitamos roles, conductas de nuestro ambiente familiar. La familia es uno de los agentes más eficaces en la perpetuación del sexismo, ya que es la primera imagen que niñas y niños reciben de los sexos. También puede llegar a ser un ámbito donde se aprendan valores y actitudes no discriminatorias. Así las conductas y actitudes de las personas mayores se convierten en vehículos de transmisión de valores, comportamientos y también de perpetuación de estereotipos. El ideal de familia, aunque ya no sea el más común, sigue siendo la familia nuclear, padre, madre, hijas e hijos. La división sexual del trabajo en nuestra sociedad continúa asignando a las mujeres las tareas de reproducir la especie, el trabajo doméstico gratuito, la canalización de las relaciones sexuales y el intercambio de las relaciones afectivas. Las mujeres continúan siendo las primeras educadoras, las que nutren, mientras que los varones siguen manteniendo la autoridad máxima y su calidad de proveedores. Más allá de que esta autoridad no sea la misma que antes, las relaciones de subordinación continúan existiendo. La dependencia afectiva y económica de muchas mujeres continúa siendo una realidad. En esta situación, ¿qué es lo que se le transmite a las hijas y a los hijos? Desde que madre y padre planifican un embarazo, así como desde el momento que se enteran del sexo del futuro bebé se generan expectativas y aparece la fantasía de cómo será esa hija o ese hijo.

¿Se espera lo mismo de una hija que de un hijo? Estudios realizados indican que no. Y aún el sentido común nos lo muestra en cada conversación que tenemos con un futuro papá o con una futura mamá. Estas expectativas se materializan en la decora-

ción del dormitorio, en los juguetes que se le compran, en la vestimenta que se elige, en la fantasía que nos hacemos de qué será, qué estudiará. Hay estudios que también demuestran que el trato que se dispensa en relación con bebas y bebes es distinto. El tono de voz con que se le habla a las niñas es más suave. En el vínculo corporal que se mantiene con los varones es más común ver que se los sacuda, se los aleje más del cuerpo de quien lo sostiene, en la cantidad y la calidad del lenguaje. A los varones se les habla menos que a las niñas. Mientras que a ellas se las trata con diminutivos, en general a los varones es más frecuente que se utilicen aumentativos. Y como idea es interesante prestar atención, quien tenga la posibilidad de observar la crianza de mellizos mixtos por ejemplo, o en las guarderías se ve claramente esto. En los juegos y juguetes que se les compra. Mientras las niñas juegan a las mamás, preparan comiditas, se le regalan muñecas y adornos para que simulen princesas, los varones juegan a la pelota, reciben juguetes mecánicos y participan en actividades deportivas. Las madres capacitan a sus hijas en roles tradicionales y los padres hacen lo propio con los varones. En un taller con familias un padre nos decía, yo quiero que mi hija crezca sabiendo ser mujer para que pueda casarse y tener una familia. Intentaré por todos los medios que sea heterosexual para cumplirlo. No puedo imaginar otra cosa. Esto, que pasó hace un año, es bien actual.

Otros mensajes que escuchamos comúnmente pueden ser, es feo que una niña se comporte de forma grosera y los hombres no lloran. La princesita del hogar. Una niña tan linda no puede andar con la ropa así. No seas cobarde, los varones tenemos que ser valientes. Estos son algunos de los mensajes que transmiten los estereotipos. Por otro lado tenemos las escuelas. La escuela es, sin duda, el segundo ámbito de socialización. Es uno de los espacios donde niñas y niños pasan gran parte de su tiempo. En la escuela

se adquieren conocimientos al tiempo que se aprenden actitudes, formas de ser, de pensar y de actuar frente a distintas situaciones de la vida. En la escuela la socialización pasa por la relación que la infancia tiene con sus docentes, con sus compañeras y compañeros, y con las distintas personas adultas que participan de ella, el personal administrativo, el de servicio, las madres y los padres, los demás niños y niñas, con la comunidad educativa en general.

También debemos decir que, la escuela, como institución que forma parte de nuestra cultura, reproduce los modelos que la sociedad considera apropiados para uno u otro sexo, legitimando de esta forma los mitos y los estereotipos. La reproducción de los estereotipos se puede ver desde la distribución de los espacios hasta –por ejemplo– cuando se realizan distribuciones de tareas. En general son los varones encargados de hacer fuerza para llevar muebles, las niñas encargadas de la decoración del salón. En algunas escuelas se siguen manteniendo los delantales rosados para las nenas y celestes para los varones; el problema no son los colores sino todo lo que significan. La escuela replica estos estereotipos a través del currículum explícito y del oculto.

Otro de los ámbitos son los medios de comunicación, el barrio, la comunidad, los servicios de salud. No quisiera dejar de mencionar especialmente, aunque sea de forma somera, los medios de comunicación. Sobre todo en TV, mujeres y varones continúan apareciendo en roles muy estereotipados. La mujer aparece sistemáticamente vinculada al hogar y a las tareas domésticas. Podríamos poner infinitos ejemplos sobre la oblicuidad de electrodomésticos. En otras oportunidades las mujeres aparecen con una excesiva preocupación por la belleza y por el físico, aún cuando se muestren mujeres que trabajan, que son emprendedoras, se las vincula a las tareas domésticas, a la doble jornada. A los varones se los mantiene en

sus roles de proveedores exitosos, protagonistas, valientes y ocupando el espacio público. Si bien han comenzado a aparecer en algunas tareas domésticas como hacer compras y cocinar, lo hacen con la salvedad de que ayudan a las mujeres, o que no hacen del todo bien. No aparecen como tareas propias de su sexo y tampoco como una tarea propia de una distribución equitativa o de una responsabilidad compartida en la crianza de las hijas y de los hijos.

Entonces, si el género es algo que hemos aprendido, también es algo que podemos cambiar a través de la educación. Implica reconocer y desnaturalizar los modelos hegemónicos de lo masculino y lo femenino. Problematizar estos modelos de manera que podamos construir otras formas de ser mujer o de ser varón que posibiliten relaciones más horizontales y una sociedad verdaderamente democrática. ¿Para qué trabajar con el enfoque de género? Para permitir que niñas y niños se autovaloren con capacidades, especificidades, necesidades y talentos. Tenemos que reconocer qué mitos y estereotipos se construyen en torno a las identidades sexuales. Y debemos reconocerlos para cuestionarlos y replantearlos. Tenemos que brindar condiciones para que niñas y niños tengan la posibilidad de elegir de acuerdo a sus intereses, necesidades y capacidades, tanto en la vida cotidiana como en la construcción de su proyecto de vida. Debemos favorecer el desarrollo de herramientas emocionales y sociales que les permitan evitar, o enfrentar situaciones de manera activa, por ejemplo en los casos de violencia doméstica o de abuso sexual. El abuso sexual se da tanto en niñas como en niños, pero también es cierto que se da mayoritariamente en niñas. Entonces tenemos que tratar que esas niñas se sientan empoderadas como para defenderse.

Otra de las puntas es –para que más adelante puedan tomar decisiones informadas de acuerdo a su edad, su nivel de maduración–

es necesaria una educación no sexista. Por sexismo entendemos aquellas actitudes que promueven la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben las personas sobre la base de la diferencia sexual. Sin duda el sexismo, como el racismo, acarrea consecuencias negativas ya que limitan las posibilidades de las personas cuando se les niegan determinados comportamientos. Una educación no sexista es necesaria, porque las profesiones no son masculinas o femeninas, porque juguetes y juegos no tienen sexo. Tenemos que favorecer la experimentación con todo tipo de juegos y juguetes desde la primera infancia. El trabajo doméstico es de vital importancia para el funcionamiento de la sociedad, pero hay que reconocerle su valor y potenciar en el estudiantado la corresponsabilidad familiar desde la infancia. La maternidad no es una función obligatoria de las mujeres. Hay que favorecer la opción del estudiantado a la libre opción de ser madre o de ser padre. Y de serlo, asumir con responsabilidad ambas funciones. Es necesario revisar y cambiar un lenguaje que excluye sistemáticamente e invisibiliza a la mitad de la población, ya que la sociedad está integrada por mujeres y por varones. A lo largo de la historia se han ignorado los aportes de las mujeres y deberíamos rescatarlos en todos los ámbitos.

La mayoría de los materiales educativos reproducen los estereotipos masculino y femenino. Una educación no sexista debe promover materiales con un enfoque no sesgado de las personas. No es natural ni justo que los grandes espacios de la escuela sean ocupados por varones de forma dominante y las niñas quedarse en espacios laterales más pequeños, los pasillos, los bordes del patio. Se debe potenciar el uso igualitario y racional de todos los espacios.

Son numerosas las manifestaciones de sexismo en el sistema educativo. En cuanto al currículo explícito, en nuestra cultura está generalizado un referente de instruc-

ción de origen masculino. El currículo se conforma con contenidos que responden a lo social y políticamente validado que prepara para la ciudadanía y para el mundo laboral. Sin embargo, no se tienen en cuenta, se prescinde de aquellos saberes que han sido esenciales para dar calidad a la vida y que tradicionalmente fueron transmitidos por las mujeres.

Les voy proponer una hipótesis extrema. Si tuviésemos que prescindir de algún tipo de conocimiento para subsistir, indudablemente podríamos prescindir de todo lo que ha estado ligado a los conocimientos que nos permiten avanzar, por ejemplo, en lo tecnológico. Podemos vivir sin esos avances. Pero en esta hipótesis extrema no podríamos vivir sin los saberes que históricamente han sido acumulados por las mujeres para la vida, los afectos, las relaciones familiares, la organización del espacio doméstico. Estos son saberes imprescindibles. Es necesario que la sociedad se proponga educar a las personas íntegramente, que todas puedan desarrollar capacidades básicas de tipo cognitivo, emocional y éticas. Es necesario que el sistema educativo estimule los aprendizajes para la vida afectiva e integre los saberes de la vida doméstica y el cuidado de otras personas.

En cuanto al currículo oculto, incluye todo aquel conjunto de actitudes, normas y valores que el personal docente manifiesta en su relación educativa.

Podemos encarar algunas de las acciones para disminuir las prácticas educativas sexistas. En primer lugar realizar una profunda reflexión sobre el tema a nivel personal y en los equipos de trabajo. Sensibilizar a las familias. Contribuir al desarrollo de valores positivos independientemente del sexo. Realizar con el estudiantado el análisis del sexismo transmitido, por ejemplo, a través de los medios de comunicación. Estimular y motivar la participación de las

niñas en la esfera de lo público. Repartir equitativamente el esfuerzo, la atención y el tiempo entre alumnas y alumnos, dedicando atención positiva y especial a quienes se salen del estereotipo, niñas emprendedoras, líderes. Varones sensibles y emotivos, en lugar de censurarlos porque se salen del estereotipo, hay que valorarlos.

Daré algunas ideas que podrían incidir en el currículo oculto para una educación no sexista. En las interacciones escolares, por ejemplo, cambiar las expresiones y evitar los comentarios que se apoyen en los estereotipos de género. Detectar e intervenir cuando se perciben formas de vocabulario sexista y peyorativo. Fomentar diversas posibilidades respecto a los oficios y las profesiones. Mostrar modelos que transgreden esos estereotipos. Presentar mujeres con cargos públicos. Distribuir las tareas entre el estudiantado sin determinaciones sexistas. Animar a niñas y varones a juegos que impliquen actividad física y otros que impliquen menor movimiento. Conceder la palabra a niñas y niños de forma proporcionada. En el lenguaje hay mucho por hacer; señalar que la invisibilización de las mujeres se debe al mal uso del lenguaje y no porque el lenguaje esté naturalmente construido de esa forma. Siempre será necesario hacer referencia constante a los dos sexos y paulatinamente incluir los términos genéricos neutros. No es fácil, tenemos que cambiar nuestra forma de hablar, desestructurar un lenguaje que hemos aprendido, es difícil pero hay que hacerlo. Poner atención al uso de formas personales de los verbos y uso de pronombres, o cuando hacemos referencia a grupos mixtos. Formular las instrucciones en tercera persona, o usar el infinitivo cuando sea pertinente. Eliminar el uso estereotipado según el sexo de los adjetivos calificativos. Flexibilizar su uso para varones y para mujeres. Tiene impacto en el desarrollo de la autoimagen y la identidad de género. Utilizar el femenino y el masculino de las distintas profesiones y ocupaciones. En cuanto a la distribución de los espacios, por ejemplo, posibilitar que algunos días a

la semana la cancha de fútbol, el centro del patio, sea un espacio para otros juegos donde las niñas también puedan participar. Indagar sobre otro tipo de juegos o deportes que se puedan jugar de forma mixta, o jugar al fútbol de forma mixta también. Proporcionar materiales alternativos para otros juegos. Fomentar los juegos cooperativos.

Hemos visto algunas ideas, pero también sabemos que hay necesidades para poder implementar una educación no sexista. No fácilmente se pasa de un modelo educativo a otro. Entre otras necesidades es imprescindible que quienes se encargan de la tarea docente estén comprometidas y comprometidos con el enfoque de género. En primer lugar porque trabajar desde una perspectiva de género, así como trabajar en educación sexual nos enfrenta e interpela sobre nosotras y nosotros mismas como personas. ¿Cuál es mi identidad de género? ¿Cómo me defino como mujer? ¿Cómo defino a los varones que me rodean? ¿A partir de qué patrones me relaciono con los demás? ¿Cómo vivo y ejerzo mi sexualidad? Sin duda estas preguntas nos movilizan y nos hacen reflexionar acerca de nuestra condición de mujeres o de varones. Por otra parte será fundamental la formación en estos temas. No alcanza con las buenas intenciones. Tenemos que saber de qué estamos hablando cuando hablamos de género, cuando hablamos de sexualidad. Es por eso que insisto, el compromiso será fundamental para que estos nuevos contenidos sean llevados a la práctica. Porque la autorreflexión es fundamental y por la ineludible necesidad de formación y reciclaje. Hay tarea por delante. Y en esto no podemos trabajar solas, o solos. El trabajo con las colegas y los colegas de equipo será esencial. Apoyarnos, cuestionarnos, pensar nuestras prácticas y elaborar estrategias en conjunto para trabajar con el alumnado y con las familias. Las familias no pocas veces se sentirán interpeladas también. Por eso es necesario que este abordaje se realice con toda la comunidad educativa, el personal auxiliar,

el administrativo, las familias, el alumnado, colegas, supervisoras, supervisores. Muchas veces habrá contradicciones entre lo que decimos y hacemos. Por eso será imprescindible tener una actitud de ética, de coherencia, que exigirá una constante revisión y reflexión acerca de nuestras prácticas.

PARTICIPANTE: Hizo una afirmación que escuché en otras ponencias referida a la perspectiva de género, de que a igual función o a tarea, hay diferencias en la remuneración. Nunca escuché ejemplos concretos, habría que darlos para que el argumento no quede como un eslogan. Trabajo en la administración pública y en el sistema estatal esto no ocurre. Tal vez sí sucede en la actividad privada. ¿Conocen casos concretos?

Psic. GABRIELA SARASÚA: Los estudios indican que, por ejemplo en las empresas privadas, en cargos de dirección las mujeres ganan el 67% de lo que ganan los varones en la misma tarea. Hay algunas empresas de transporte que contratan mujeres para manejar ómnibus porque les pagan menos. Eso es así, aunque se están tomando medidas. El plan de igualdad de oportunidades y derechos aborda estos temas; se trabaja con los organismos públicos, se han elaborado compromisos y se implementan acciones para corregir desigualdades.

PARTICIPANTE: Tengo una hermana que trabaja en un diario y para los mismos cargos hay diferencia salarial. Hoy es sindicalista y lucha por eso. En una oportunidad ganó un premio por un diseño y fue invitada al exterior a recibir el premio, pero viajó su jefe. Su ponencia fue movilizadora. Tenemos que reinventarnos todos los días. Me he sorprendido diciéndoles a Florencia y María Eugenia, buenos días preciosas, y a Facundo diciéndole, buenos días campeón. Y me he sentido mal por eso. Hay días que digo buenos días campeonas, buenos días churro, pero tengo que pensarlo.

PARTICIPANTE: Quería saber, respecto a si los niños desde los 2 a los 6 años no tienen claro cuál es su sexo. Uno ve niños que a partir de los 2 años eligen una novia, un novio, y vienen dicen, mirá mamá, mi novio es fulano. Me parece que ya saben bien cuál es su sexo.

GABRIELA SARASÚA: A los 2 años un niño sabe que es un niño y una niña sabe que es una niña. ¿Por qué? Porque tiene vulva si es niña o pene si es varón. Lo que sí dije es que la identidad sexual, más allá de si soy niña porque tengo vulva, integra el rol de género que la sociedad me está asignando y que se confunde, eso sí no está explicitado. Soy niña porque tengo vulva, pero además uso polleras, el pelo largo, caravanas, soy niña por esas dos cosas. Más adelante, a partir de los 5 o 6 años, cuando acceden al pensamiento concreto empiezan a diferenciar y a saber, soy niña y no voy a cambiar mi sexo, y mi sexo no tiene que ver solamente con los roles que la sociedad me está asignando. Mi identidad sexual va a permanecer. Empieza a permanecer la identidad sexual. Soy niña y por más que juegue al fútbol voy a seguir siendo niña. Soy niña y por más que yo quiera ser pilota de avión, sigo siendo niña.

PARTICIPANTE: Creo que en el sistema público, tenemos que mirar la distribución del poder y no solamente detenernos en las remuneraciones. Si uno mira en los servicios donde mayoritariamente somos mujeres, como puede ser en la educación, en la salud, es fácil darse cuenta que en el llano, en el trabajo de base estamos las mujeres y los que están en los cargos directivos son los hombres, que son minoría absoluta. Por ejemplo, en magisterio las mujeres estamos por arriba del 90% en el estudio de las carreras, sin embargo en los cargos directivos, de supervisión, o en los cargos gerenciales la gran mayoría son hombres. Entonces evidentemente que hay una inequidad de distribución del poder.

Aspectos psicológicos de la sexuación: Subjetivación- Identidad



Prof. Dra. Maren Ulriksen de Viñar¹

Tengo viejos amores con los maestros, con la Federación Uruguaya de Magisterio. Trabajé muchos años en el proyecto Apex, de un modo muy estrecho con el equipo de maestras y maestros de esa área del Cerro y de La Teja. Mi contacto y mi trabajo con maestros continúa siendo, para los que estamos en el ámbito de la psiquiatría del niño y del adolescente, un encuentro y un compartir problemas similares y poder intercambiar entre nosotros y traspasar conocimientos. Ya que finalmente las maestras y los maestros son quienes tienen en sus manos la construcción del ciudadano. No solamente ellos, pero tienen una gran responsabilidad en este aspecto.

Quería, tomando el tema de la sexualidad infantil, introducirme en algo que está como sustentando la posibilidad de una sexualidad placentera, respetuosa del otro, satisfactoria, para que se inscriba dentro de un contexto de lo que serían los límites, las posibilidades de expansión, pero también los límites a que nos obliga la comunidad en la que estamos insertos. Este es un tema muy delicado, importante, y del cual sabemos algo pero no todo. Cuando nos enfrentamos con las dificultades en la sexualidad del niño, del adolescente, o del adulto estamos ante una incógnita que tenemos que explorar conjuntamente con la persona y hacer hipótesis. Lo que voy a plantear es cómo las condiciones en la construcción de un sujeto —el niño sujeto en el sentido de su autonomía, su posibilidad

1. Doctora en Medicina. Ocupó el cargo de profesor agregado de Psiquiatría de Niños y Adolescentes de la Facultad de Medicina; docente libre en Facultad de Medicina. Integra en la actualidad el Comité Académico en la Maestría de Derechos de Infancia y Políticas Públicas, integrado por Facultad de Derecho, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Psicología y delegada por Facultad de Medicina. En la actualidad trabaja como docente. Cursa un convenio con la Universidad de París, Francia, en la Clínica de Perinatalidad y Psicopatología.

de pensar, de disfrutar y de insertarse en relación a los otros niños, a los adultos—inciden en su sexualidad, y para esto se necesitan condiciones.

Quiero traer algo que hoy en día se desarrolló mucho, sobre todo en algunos países como en Francia, donde tenemos contacto con los que están trabajando en la pequeña infancia, en lo que llamamos la perinatalidad, en los comienzos del despertar del psiquismo y de la construcción del psiquismo del niño en el entorno, en su entorno próximo y en el entorno social.

Para pensar en subjetivación, que es condición de la sexualidad sana y placentera, traje algo que escribió Judith Butler en *La vida psíquica del poder*. Y dice así: “Ningún individuo se vuelve sujeto sin comenzar por ser subordinado, o pasar por un proceso de subjetivación. El término subjetivación comporta en sí mismo una paradoja, ya que designa a la vez el devenir sujeto y el proceso de sujeción. No se puede encarnar la figura de la autonomía si no es sometiendo a un poder, sumisión que implica una dependencia radical”. Esto me gustó mucho cuando lo encontré y me parece que nos da una línea a seguir. Un material me llamó la atención por su título: *Aspecto psicológico de la sexuación*. Sexuación es un término que no uso, pero que lo usan otros colegas. En realidad sexuación es un término utilizado por Jacques Lacan para distinguir la sexualidad biológica e introduce el punto de vista del inconsciente y de la castración. Quiero señalarles que este término él lo colocó en un primer plano. Por el hecho de habitar el lenguaje el sujeto se inscribe en la diferencia de sexo. Esto sí es algo que sostenemos también, Lacan es de una gran complejidad y hay que estudiarlo muchos años para poder entender todo el desarrollo de sus conceptos.

Pero el término sexuación, y no sexualidad, indican que reconocerse hombre o mujer es

una cuestión que está en relación al significante. Y en la teoría de Lacan, y les voy a leer una frase solamente, el falo, que no es el pene sino el falo como símbolo, como significante de la castración y por lo tanto del deseo, es una clave. La ley transmitida por el padre que enuncia la prohibición del incesto, funda al mismo tiempo el deseo. Y a eso se denomina la ley de la castración. Lacan la designa como una función que llama la función fálica.

Para hablar de sexualidad infantil hay que pensar que la sexualidad tiene que ver con procesos relacionados a ella pero que la determinan. Uno de ellos es lo que él señala acá, que es la inscripción, el reconocimiento de la diferencia de sexos. Y esto tanto en la niña como en el niño, que lo hacen muy precozmente, cuando van a la guardería y observan las diferencias entre el varón y la nena, con toda una serie de mitologías y cuentos alrededor de esto. Pero eso implica un comienzo del reconocimiento. Es decir, el reconocimiento de la diferencia por lo cual las mujeres luchamos mucho tiempo, y creo que hoy es algo adquirido por lo menos en las sociedades más desarrolladas.

Lo otro es la inscripción en la generación. Es decir, el reconocimiento de la diferencia de generaciones. Y esto hay que entenderlo como parte de la sexualidad infantil. ¿Qué pasa cuando un niño está permanentemente metiéndose en la cama de los padres, separando y no permitiendo, a veces sostenido también por la madre que no quiere más hijos y coloca al niño entre medio? Justamente cuando hay dificultades en la sexualidad infantil generalmente también la hay en los adultos, es el no reconocimiento de la diferencia de una generación a otra, la generación de los adultos y de los niños. También podríamos poner en una categoría diferente a los adolescentes.

¿Qué quiere decir la castración? Esto quiere decir, ni más, ni menos, la aceptación

de la ley de prohibición del incesto que funda el deseo y que abre a la exogamia. El modo más general es el reconocimiento del límite, de la diferencia, diferencia de sexo y de generaciones, es el poder aceptar el no, y esto también es todo un proceso en la construcción del niño sujeto que puede aceptar un no, pero que tiene que ver con todo esto. La prohibición del incesto es la ley que organiza la familia, la sociedad, y que Freud conceptualiza como universal a través del análisis de la tragedia de Edipo.

Querría decir otras cosas generales antes de entrar en las relaciones tempranas de los padres, de la madre con su bebé. La sexualidad infantil tiene tres características, es autoerótica, la masturbación es parte de la sexualidad infantil. Está sometida a la primacía de las zonas erógenas y las pulsiones parciales. Ustedes saben de las etapas, oral, anal, etcétera, no vamos a entrar en ellas porque creo que esto hoy está muy en cuestión por ese esquematismo que hubo en un momento y su utilización muy falsa en relación a la realidad. La sexualidad infantil está apuntalada sobre los instintos de autoconservación y del yo.

Freud justamente distinguió dos corrientes en la sexualidad, la corriente tierna y la corriente sensual o pasional. Y dice que solamente su unión asegura una conducta amorosa normal. Ahora bien, acá tenemos un tema que también interesa y es lo que ocurre en la cabeza del niño en relación al amor. Porque también Freud, y es algo muy interesante, dice que la sexualidad tiene que ver con el verbo *lieben*, que en alemán que quiere decir amar. Es decir que la sexualidad está en relación, también en la concepción que todos tenemos, con el amor. Y en el niño la relación entre el amor dirigido hacia las personas reales del entorno, especialmente a la madre, presenta dos aspectos. Uno, se refiere a la relación que puede tener con su madre, su padre,

sus hermanos. Y lo otro son las fantasías sexuales que están ligadas a la actividad autoerótica del niño y que se despegan de esa relación cotidiana. Un niño puede tener fantasías sexuales eróticas masturbatorias, a propósito de su masturbación, intensas y muy floridas. Sin embargo va a la escuela y es un niño más de la clase que establece una relación en lo consciente y en su relación habitual que no está impregnada con aquello que ocurre en sus fantasías. Es decir, el amor de objeto, el amor por la madre, el padre y el autoerotismo coexisten en la infancia.

Señalaré algo que Ferenczi, psicoanalista húngaro, en 1933 escribió un artículo

También Freud dice que la sexualidad tiene que ver con amar; la sexualidad está en relación, en la concepción que todos tenemos, con el amor.

esencial para entender las cuestiones del abuso sexual, en el que se da la confusión de lenguaje entre adultos y niños. Además como somos adultos creo que también es importante tener en cuenta que no podemos aplicar con nuestra mirada de adulto un criterio a lo que es y a cómo funciona la sexualidad infantil. El autor opone el lenguaje de ternura del niño, ya que el niño funciona en ese registro de la ternura, no en de la pasión sexual del adulto. Opone el lenguaje de ternura del niño al de la pasión del adulto. Es este desconocimiento mutuo, más allá de toda violencia física, lo que imprime una dimensión traumática a la provocación sexual del adulto. El niño no puede dar sentido al lenguaje sexual del adulto. Si bien la pasión tiene una connotación de violencia y la ternura una idea de inocencia, no podemos asimilar ternura e inocencia, sería una visión limitada.

Ferenczi dice que el adulto y un niño se aman. El niño tiene fantasías lúdicas, por ejemplo desempeñar un papel maternal con el adulto. Este juego puede asumir una forma erótica, pero siempre sigue estando en el niño el nivel de ternura. Se trata de una fantasía de identificación sexual con la madre, que será la fuente de la seducción inocente ejercida por el niño. A su vez vamos a tomar lo que es la seducción materna al niño, al bebé, que hace a la madre, a toda madre que ama a su hijo. Ternura da cuenta del hecho de que el niño elabora una fantasía sexual al identificarse con el adulto. Gracias a este proceso de identificación está en condiciones de experimentar una forma de amor objetivable, amor al otro, a alguien. Es de una manera lúdica como

La ternura da cuenta del hecho que el niño elabora una fantasía sexual al identificarse con el adulto. Por este proceso puede amar al otro, a alguien.

se inscribe la sexualidad infantil en la vida psíquica del niño. Y agrega Ferenczi que casi todos los niños sueñan con usurpar el lugar del progenitor del sexo opuesto. Esto se observa y es solamente imaginario, en el nivel de la realidad ellos no querrían ni podrían prescindir de la ternura del padre o de la madre, y en particular de la madre. En la subjetividad del niño la violencia resulta de la autoridad aplastante del adulto. Los efectos traumáticos son tanto o más graves cuanto a que un proceso de introyección sitúa al agresor no ya en la realidad exterior, sino en el mundo intrapsíquico. Esto es algo que vemos cuando tenemos una paciente adulta que fue abusada de niña y ella se ve y se siente provocadora, habla y dice qué siente haciendo gestos obscenos con la boca. Esto es la identificación con quien la sedujo de niña y esto

es lo traumático y lo patógeno. Al dejarse llevar por comportamientos sexuales con el niño, el adulto se engaña y confunde el juego tierno de la sexualidad infantil con su propia sexualidad. Confunde los juegos de los niños con los deseos de una persona que ha alcanzado la madurez sexual y se deja llevar a actos sexuales sin pensar en las consecuencias.

El niño inmaduro e inocente en esta situación vive un injerto prematuro de un amor pasional, es decir genital, inducido por el desconocimiento, el no reconocimiento, la incomprensión del adulto de la dimensión lúdica de la sexualidad infantil. La ternura del erotismo infantil se expresa en el niño cuando juega a ser papá, a ser mamá, a ser maestra, a ser ladrón o policía.

A propósito de sexualidad hablaremos de sus fundamentos, pero no de sexualidad como tal, ni de masturbación, ni de genitales. Esto es un aspecto importante que vimos por ejemplo en la situación de alguna madre con una patología psiquiátrica, obsesiva, en ese caso, en que en el momento de poner contra su pecho, de tomar a su hijo varón tenía miedo de sentir el pene en erección del niño. Eso era una fantasía del adulto, pero entonces ponía una distancia, hacía al revés de lo esperable, un gesto de distanciamiento al no poder agarrarlo contra ella. Todo lo que estamos hablando implica la necesaria presencia de una madre, como diría Winnicott, suficientemente buena para poder asegurar el proceso de su hijo, para ello en los primeros tiempos tiene que tener una capacidad para recibir a ese niño y dejarse utilizar por él. Esto también pone en cuestión todo lo transgeneracional de las dificultades, quienes trabajan en sectores de pobreza, saben que a veces es tan difícil porque la propia madre ha sido abusada, fue abandonada, maltratada, entonces, ¿cómo puede construirse ahí una madre que sea capaz de recibir, de acoger y de cuidar al bebé?

Este trabajo que les dejaré sobre la vida psíquica, se llama *De algunas consideraciones necesarias para la construcción de la vida psíquica de la subjetividad del infans*. Cuando decimos “infans” nos referimos al niño que aún no ha adquirido el lenguaje. Para que la vida psíquica de un sujeto se desarrolle, particularmente el pensamiento, la actividad de pensar, en tanto movimiento principal del mundo psíquico, deben reunirse un cierto número de condiciones que podemos esquematizar en tres categorías. En primer lugar hace falta un equipamiento somático, neuropsicológico suficientemente adecuado y suficientemente preformado en el momento del nacer. Segundo, se hace necesario también un entorno que piense, que posea y que testimonie una vida mental, una vida psíquica. Se puede decir que un sujeto no puede pensar si no es junto o entre otros pensantes, apuntalándose sobre el pensamiento de un otro o de otros. En tercer lugar hace falta, finalmente, que este entorno invista al sujeto, al niño y que le preste sus pensamientos. No se puede pensar solo, para pensar se hace necesario de otro que nos invista. El investimento, la investidura es una palabra que viene del psicoanálisis, que tal vez se use poco en psicología. Busqué en el diccionario de la lengua española y dice: Conferir una dignidad o cargo importante. Esto tiene que ver con la dignidad del niño que llega.

Una de las grandes lecciones de Freud es poner en evidencia el hecho de que uno solo no ve claro. Uno no puede comprender, simbolizar, representar sino con la ayuda de otro. Primero de fuera de uno mismo, después interiorizado, metido dentro de uno mismo, constituido en objeto interno. La subjetivación se funda entonces en la alteridad. El bebé tiene, por lo tanto, necesidad de otro, la madre, el padre, que le presten sus pensamientos, que lo imaginen pensando y entonces interpreten sus actos, sus gestos, sus posturas, sus mímicas, sus gritos, etcétera.

Les pido que vayan imaginando esto en relación a un bebé, todo lo que los adultos hacen alrededor de colocarle al niño intenciones, deseos, futuro, pensamientos y esto es fundamental. Lo trágico es cuando no se le habla al niño, cuando queda solo muchas horas sin que nadie se ocupe de él personalmente. La interpretación parental es necesaria aunque –como dijo Piera Aulagnier, una psicoanalista francesa que ya murió– represente de una cierta manera una violencia hecha al niño. Es una violencia necesaria. Claro, porque le dice, tú vas a ser, ya veo, con esa cara que tienes, te pareces al tío fulano que es un conquistador, vas a conquistar a todas las chicas, vas a ver cuando seas grande. O se le carga con el nombre de un abuelo que no era tan santo. Y entonces, sí, yo ya vi, algunas madres o padres dicen, yo ya vi cuando lo tuve que iba a ser como fulano. Ya le anuncian. Eso es una violencia que se hace, porque el niño no es una tabla rasa, pero no tiene además que recibir todas esas representaciones, todo lo que le larga el mundo adulto encima. Pero en general esto permite que el niño crezca, se subjetive.

La interpretación es una interpretación. El padre o la madre presta o da un pensamiento, una capacidad de pensar, un sentido a la expresión del bebé y éste a su tiempo gratifica al padre o a la madre de ese reconocimiento. Él reconoce al padre como padre y a la madre como madre, reconoce la parentalidad a los padres.

El psicoanálisis ha recorrido un largo camino clínico y teórico para representar y conceptualizar la transformación del estado de desamparo inicial del cachorro humano, el “infans”, al sujeto hablante gradualmente capaz de autonomía, capaz de manifestarse como único y singular, un otro y a la vez uno entre los otros. El niño nace en un estado de dependencia absoluta. Freud lo llamó con una palabra alemana que quiere

decir desamparo, que es la palabra que eligió específicamente para designar esta situación única en la especie humana, de absoluto desamparo. Un profesor nuestro, que era holandés y hablaba alemán, decía que el bebé es un parálítico afásico durante mucho tiempo. Claro, no habla y no se mueve, no puede llegar. A diferencia de todo el resto del reino animal el cachorro humano durante un año y más, hasta que camine, depende absolutamente del adulto, totalmente. No podemos hablar de niños sin incluir entonces al otro de quien depende totalmente, representado en el comienzo de su vida fundamentalmente por la madre. Uno más uno son siempre uno, hasta que el bebé logre su autonomía. Y es interesante, y esto es una fórmula de Winnicott, un pediatra, analista dice, el dos ciega cuando aparece el tercero. En ese momento uno más uno son dos, porque hay uno que separa. Pero este niño completamente dependiente posee, sin embargo, un núcleo de autonomía e independencia. Para Winnicott el niño es este núcleo y lo será a condición de ser protegido de la intrusión, del abuso, de la usurpación.

Las características del recién nacido, del bebé pequeño implican varias paradojas. La impotencia total del recién nacido, su gran fragilidad le otorgan una posición central que obliga al entorno a transformarse para suplir lo que el bebé no puede hacer por sí mismo. La madre es transformada, y se transforma de sujeto en objeto, objeto del bebé. Renuncia a su autonomía para volverse aquello que el niño necesita. El “*infans*” depende totalmente, se vuelve entonces el centro, y esto lo pueden ver cuando hay un bebé en una casa. Freud lo dijo con una frase: *his majesty the baby*. Su majestad, el bebé. Como el niño Jesús, todos están alrededor mirando, haciendo comentarios.

Winnicott deduce otra paradoja, la experiencia autorreferente del bebé, estos

son supuestos que se van confirmando en realidad en la clínica y a medida que el niño crece. La experiencia autorreferente de ser todo y lo único, desconociendo su dependencia absoluta. El bebé desconoce que depende, porque él llora y alguien llega, tiene hambre, llega la mamadera, está inquieto porque es la hora de dormir, lo duermen. Lloro de noche, alguien se levanta a sostenerlo en brazos, a acunarlo, a calmarlo. Le duele la panza, siempre hay alguien de afuera que llega. Pero la hipótesis sería que la experiencia de él es que él es quien crea al objeto. Y esto es fundamental. Esos momentos de satisfacción y completud consolidan esta experiencia de unidad del yo, del primer núcleo de la persona, del yo precoz, en la convicción de ser el único y además esto consolida vivencias de omnipotencia, de completud y de perfección en las primeras relaciones al pecho. Por eso es importante que las cosas marchen bien. Imaginen por el contrario que es un niño prematuro, que está en una incubadora, con tubos, alimentado con sondas, lo que implica todo esto como la carencia de lo que hablamos y la necesidad de que los pediatras se planteen, muy firmemente, cómo suplir en algo estos cuidados, ese envoltorio materno que va acompañando las necesidades y las demandas del bebé.

Es decir, en esta primera relación con el pecho, esta experiencia de perfección permitirá una experiencia alucinatoria de ser el creador del objeto, fantasía fundadora de lo que llamamos narcisismo primario. Es decir, de una confianza en sí mismo, de una autoestima, de ser capaz de llegar a un proyecto. Yo soy el pecho, sería la fórmula, por lo tanto yo soy. Pero acá el ser en esta situación del bebé es una abreviación de ser amado, existe en tanto es objeto de amor. Y esto es fundamental, porque acá también a partir de no ser objeto de amor, de ser un niño golpeado, maltratado, de esta dificultad que se crea

a veces como de espiral en las relaciones con una madre que no entiende a su hijo, que no puede ocuparse, se verá luego en la adolescencia, sobre todo, cómo un niño que fue golpeado pasa a ser golpeador. De una posición pasiva que ha tenido y que tuvo y que también la sigue teniendo, se resuelve en una actividad haciendo algo que él sufrió, es decir pasa a ser de golpeado a golpeador, pasa a ser una existencia: ser maltratado, ser abandonado. No es solamente un pasaje. Entonces esta noción de ser, esta afirmación de sí mismo existe en tanto alguien también existe, como objeto de amor.

La discriminación, yo, no yo, la noción de tú y yo, que está en la cultura, en el lenguaje son grandes éxitos del desarrollo. Será reconocido en un segundo tiempo con la presencia de una instancia tercera que separa. Y acá es importante también el reconocimiento, la ampliación del mundo perceptivo del bebé con los terceros que están cercanos, fundamental el padre, pero también los otros familiares. La lógica de la parentalidad anticipa, prefigura, en las fantasías de los padres que entra en juego durante el embarazo, antes del nacimiento. La familia habla de anhelos y proyectos, del nombre, de los parecidos esperados o temidos. Es decir, al bebé se le habla desde el comienzo y esto es importante. La mamá que habla, no habla todo el tiempo, pero está atenta y le habla al niño, es fundamental. Entonces desde el inicio la madre lo nombra, lo califica, le adjudica sentidos, valores, cualidades, afectos. Esta relación madre-hijo también está en el discurso del padre, de la familia, lo que sugiere que de entrada hay un tercero presente que vendrá a obstaculizar esta relación de dos, madre-bebé. Es una relación que tiene en algún momento que cortarse, tiene que darse una separación. En los primeros vínculos el tercero tiende a ser excluido. Esto se ve en el tiempo que pasa una mamá, que se puede ocupar, los

padres trabajan y a veces incluso el papá no sabe cómo bañarlo, cómo cambiarlo, cómo darle la mamadera.

Se ha pensado que la evolución de las relaciones madre-niño son una evolución de esta exclusión inicial. Es decir, que en la medida en que se incluyen otros, va también evolucionando esta relación dual entre la madre y el niño. Bergés, que es un autor francés quien ya murió y trabajó mucho, fue psiquiatra, neurólogo, neurólogo infantil, psicólogo lacaniano y creador también de muchas de las conceptualizaciones que usan los psicomotricistas que es una profesión que, por suerte, tenemos en Uruguay. Bergés señaló que el punto de partida de la relación con el hijo es el desborde de la madre. Todas quienes fueron madre saben lo que son los primeros tiempos con su bebé, en cuanto al control de su propio cuerpo. La cuestión para la madre se juega entre quedar atrapada en un sistema de dominio y poder hacia el niño, o dejar un margen y no ser todo para él, no saturar la relación. Y acá hay dos posibilidades en la madre. Lo corriente, lo más habitual es que la madre viva a su hijo como una prolongación imaginaria de ella, de su cuerpo, formando entonces imágenes, fantasías, palabras que están cargadas de temores, de deseos, que se construyen en el encuentro con su propia historia subjetiva y familiar, y con las particularidades de ese hijo. Hay una relación donde se da un reconocimiento de ese niño en relación a su propia fantasía. Es decir, el embarazo ya prepara, hay un nido en la mente, un nido psíquico que prepara el advenimiento de este bebé que va a ser otro cuando llegue, que nunca coincide con el imaginario. Entonces una posibilidad es esta madre que es capaz de irse uniendo, reconociendo las particularidades del hijo.

Por otro lado se puede considerar al niño como una parte de su propio cuerpo, que se conformará de acuerdo a su deseo, al

deseo de la madre viviéndolo como posesión, como cosa objeto. Y en el extremo tenemos una de las patologías más graves que es el síndrome de *munchausen by proxy* donde hay una madre que se apodera del cuerpo del hijo, que sabe, sabe más que los médicos y en general lo enferma, o lo hace operar, o le hace hacer tales o cuales exámenes. Y esto es porque el niño está dentro de su mente, todavía es parte de ella, no es un ser aparte.

El desamparo físico y psíquico del pequeño requiere del manejo de la situación por parte de la madre. Pero al mismo tiempo es necesario que ella acepte este margen donde el hijo escapa a su control y la desborda. Y el niño por ejemplo desborda a la madre siempre. Hay una imagen que cuento, que tenemos incluso filmada, donde un bebé pequeñito de dos o tres meses, cuando ya comienza a reconocer a su hermanita, está prendido a la teta, al pezón, y entonces estira el pezón porque escucha a la hermanita, no suelta la teta, y va a buscar con la mirada la voz de la hermanita. Y la mamá dice, me duele. El bebé a pesar de estar prendido al pecho ya deriva el interés hacia los otros, hacia el entorno. La disponibilidad de la madre para soltarlo y permitirle que vaya ampliando su espacio de intercambio con el entorno humano es esencial desde los primeros momentos.

Hay una serie de aspectos en la relación misma de la madre y del bebé, de desplazamiento, de desequilibrios, de posibilidades de sustitución; se le pone el chupete. Todo esto pertenece a la dinámica propia de la sexualidad. Condición de posibilidades de cambios psíquicos.

Estamos hablando de una madre suficientemente buena, Bergés dice en inglés, *good enough*, saber decir basta, hasta acá, no más. Es decir, no perpetuar el vínculo fusional porque también es necesario el basta, el corte para la separación y el des-

prendimiento que resultan fundamental en la formación del niño como sujeto, también como sujeto de derechos. Eso es otro capítulo, pero tenemos que integrarlo.

Hay capacidades muy precoces en un bebé. Ustedes también trabajan con educación inicial. Es tan importante tener en cuenta que hay dos intercambios fundamentales en los primeros tiempos, uno es lo sensorial. Sensorial que justamente no es sexualizado. Es decir que la madre reconoce eso, lo sabe, esa fragilidad del bebé la hace ser muy cuidadosa, muy tierna, ella entra también en esta ternura de acariciar, de hablarle en voz baja, de acomodar su tono. Dicen, esa mamá está chocha, le habla con vocecita. Resulta que ese es el registro que mejor escucha un bebé. Y sin saberlo, posiblemente con algo que viene ya marcado genéticamente, la madre le habla en el tono de voz que el niño puede escuchar mejor. Entonces la voz, la mirada, la palabra son fundamentales, pero también lo son los cuidados, los cuidados maternos, cambiarlo, darle el pecho, el contacto piel a piel. Uno podría decir que la primera experiencia sexual del niño es el amamantarse, es este placer de llenarse la boca con el pezón y mamar, calmar el hambre, apuntalados por el calmar una necesidad que es el hambre. Pero también encuentra placer, la boca, la faringe, la lengua que es el órgano más inervado y más sensible en el momento del nacimiento. Está preparado, ya que además los reflejos van hacia eso. Lo cual es muy importante porque se crea un encuentro muy particular entre la madre y su hijo. Pero hay que tener cuidado, que esto no es lo único, porque las madres que no pueden amamantar y a veces se sienten muy frustradas, igualmente todo el resto les pertenece. El amamantamiento tiene que ver con los cuidados, con el hablarle, con no tener brusquedad, con las caricias, con la piel.

Un psicoanalista que trabajó sobre esto, habló del cuerpo erógeno. Saben muy bien a qué nos referimos al hablar del cuerpo erógeno en adultos, pero también en niños. Uno puede frotarle, calmarlo suavemente frotándolo, dándole una caricia, y el niño se concentra en eso y disfruta, una caricia circular suave y el niño queda prendido a eso. Prendido experimentando ese placer de muchas maneras. También lo otro importante, es la mirada. En esto se juega algo fundamental que es cómo desde el comienzo se prepara la separación, a poder alejarse de la madre y poder lograr una autonomía psíquica que le permita primero jugar bajo la mirada de la madre, o en la presencia de la madre, y después a jugar solo. Y esto es muy importante. Muchas veces son las madres quienes necesitan todavía al bebé con ellas. Ustedes seguramente conocen, yo conozco de la experiencia también clínica, madres solas adolescentes que tienen un bebé a los 14, 15 años y que al preguntarles, por qué tuviste un bebé, qué pasó, contestan: Yo quería tener a alguien que me quiera a mí. Ahí estamos fritos, porque el bebé, porque un niño no puede estar para querer a la mamá, o para consolar a la mamá. Ahí es donde hay una confusión generacional. El niño está en el mismo nivel que la generación de la madre. Esto es por el desamparo, por la carencia que viene ya de lejos en estos embarazos adolescentes tempranos y con las mamás en general sin pareja. Algunas sí la tienen, por suerte, pero muchas veces no. Entonces ahí se dificulta la separación y la autonomía. Pero esto empieza muy precozmente. Porque ya en la mirada del niño, fíjense que en sus primeras horas tiene ya capacidad para, por ejemplo, reconocer el olor del pañal, de la leche de la madre. Por eso también los cambios, las separaciones tempranas pueden ser muy traumáticas, porque cambia todo el contexto, todo el mundo alrededor del bebé y todo lo que él ya ha incorporado. Reconoce la prosodia de la voz de la madre que le habló durante

el embarazo, a partir de los seis meses ya hay memoria, eso también está probado. Ve la luz, no ve mucho, pero tiene la audición bastante agudizada al reconocer la voz. Entonces aunque no vea a la madre dirige la mirada hacia el lugar donde está la voz. Pero también hay una cosa interesante que muy precozmente la madre le habla y el niño está mirando una luz por ejemplo. Se calla la madre y entonces se dirige hacia la madre, hacia el lugar donde no está más la voz. Esto es muy importante, sería como un primer índice de un reconocimiento de que algo no está, de que algo está en silencio, lo que es una diferencia. Porque en la crianza de un niño se va a jugar todo esto de la posibilidad de separarse, de alcanzar la autonomía. Y cuando un niño al año empieza a caminar se escapa hacia

La disposición de la madre a soltar el bebé y permitirle ampliar su intercambio con el entorno humano es esencial desde el primer momento

delante, y las mamás se desesperan porque ya no están ahí de la manito; pero eso es muy bueno, es un buen síntoma, el niño quiere explorar el mundo, quiere alejarse. Y esto empieza en la capacidad visoauditiva, cuando él puede ir a buscar aquello que no está. Ahora, cuando el bebé solicita a la madre –fundamentalmente al principio, con el grito, el llanto– la respuesta ella, su presencia y el hablarle estimula el balbuceo en el bebé creándose así un movimiento interactivo donde el niño se satisface no sólo al encontrar y reencontrar a la madre, sino a través de su propia actividad de emitir sonidos. Incluso hay ya ahí una serie de acuerdos y movimientos que se van creando en el niño que va imitando, por ejemplo, la prosodia de la madre. Incluso como que va pidiendo algo con estas pro-

posiciones que se llaman protodeclarativas, en que imita sonidos, imita la prosodia fundamentalmente, porque todavía no habla, pero reconoce. Es decir, hay que tener en cuenta que el niño entiende el lenguaje mucho antes que pueda hablar.

En esta interacción se conjugan los dos movimientos, de presencia y solicitud de la madre que responde a través de sus capacidades nacies, pero también poco a poco el bebé comienza a tolerar en la medida que la experiencia de continuidad y de presencia de la madre, él se la asegura y la incorpora como lo postula el psicoanálisis. Dice que el niño alucina la experiencia de satisfacción. Y eso se ve por ejemplo cuando el niño tiene hambre. Se observa lo que uno imagina. Tiene hambre, empieza a llorar, la mamá lo calma y empieza a chuparse el dedo y se calma, y se vuelve a dormir. Se supone que ese movimiento de chupeteo reproduce, en su mente, eso que se llama alucinación de la gratificación, del placer que obtuvo, y que en ese momento alucina, porque lo repite sin calmar el hambre y puede esperar un poco más. Es decir que ya hay una creación en la mente psíquica de representaciones, de protorrepresentaciones que se van configurando a medida que el bebé va creciendo. El cerebro de un bebé duplica su peso en el primer año. Es en ese momento cuando se construyen las capas de las células nerviosas. Entonces todo esto que aporta el otro va construyendo el entorno, y sería el verdadero modelador del psiquismo. Un niño solo se muere, un niño por sí mismo no puede ser más que el niño de Aveyrón que nunca habló, nunca pudo tener lenguaje.

Hay otra cuestión interesante también que el niño reconoce el rostro humano. Si ustedes le ponen un dibujo de un rostro humano cuando es muy pequeñito, un dibujo en blanco y negro, el niño sonríe. Es decir que ahí habría un patrón genético de reconocimiento. Claro, el reconocimiento

del rostro humano es de una complejidad, quizá es lo más complejo, es lo que todavía una computadora no puede reproducir. Fíjense lo que es el reconocimiento de un rostro humano, todos diferentes. Pero el niño va construyendo, va reconociendo el rostro de la madre muy rápidamente. Por eso también es importante el cara a cara. Yo decía que el niño puede ir teniendo períodos de estar solo, dormirse, estar tranquilo, empezar a lalar, el gorjeo, el balbuceo, se prende de una luz y espera y no necesita de la presencia de la madre, cuando ha tenido experiencias de una continuidad, de una no ruptura brusca y de una no desaparición de la madre por un tiempo extenso, del que es el objeto, el cuidador principal o la cuidadora principal. Entonces esta continuidad le permite a él comenzar a separarse. Lo cual es muy trágico cuando un niño es hospitalizado. Acá por suerte las madres pueden acompañar a los bebés, pero en otros países –como en Francia– no, el niño queda solo. En la mayoría se interna a un bebé y queda solito con las enfermeras.

Entonces esta experiencia de continuidad, que se da sobre todo en los primeros meses va teniendo lugar y el niño va aprendiendo a reconocer la ausencia y la presencia y a poder imaginar, representar, a la madre en ausencia. Y estos son grandes logros para poder separarse y poder ya no ser dos siempre, sino ser uno.

Lo otro es la disposición mimética. Acá ocurren cosas muy apasionantes cuando uno observa a los bebés y las relaciones. Es todo un trabajo que empezó por la década de 1950 con Esther Bick en Inglaterra, es la observación de lactantes, que luego quedó en desuso y que volvió con gran ímpetu en algunos lugares de Norteamérica, pero sobre todo en las maternidades de Francia. Hay una producción enorme sobre el bebé, el nacimiento de la vida psíquica, la eclosión de la vida

psíquica y todo lo que tiene que ver con las relaciones tempranas. Pero hay algo, muy interesante que es la mímica. Algo además, que introduce el corte, el cambio, lo inesperado, ya que no todo es conocido, y el niño busca la sorpresa. Esto lo ha trabajado bien Daniel Marcelli, un analista francés que tiene un libro precioso. Porque la madre se compromete entonces en un juego interactivo, los gestos de su rostro despiertan desde el niño movimientos de imitación muy precoces, en los músculos de la cara, de las mejillas, de la lengua, de la boca. El impulso que la madre comunica a la relación por medio de su cuerpo, de su cara, anticipa las posturas que el niño va a ir encontrando progresivamente en acuerdo, en sintonía y en sincronía con los movimientos de la madre. Es decir, acá hay algo muy importante, lo que Daniel Stern, un americano, hace muchos años, describió como las sincronías y las sintonías en los movimientos, en las voces. Es decir, que hay como una danza, si uno le quita la voz y observa la relación madre-niño, éste va imitando fundamentalmente a través del rostro de la madre.

La madre, por ejemplo, al hablarle y preguntarle al bebé que está en su cuna, haciendo unos ruiditos y ella le dice ¿qué te pasa?, ¿tenés hambre?, ya te llevo la mamadera. ¿Qué quiere decir la pregunta? En realidad anticipa una hipótesis, que el niño le va a responder. Lo que no es loco, es muy cuerdo que la mamá le pregunte porque de algún modo lo instituye como un ser pensante que va a ir capacitándose para ello.

Entonces esta interpretación parental, esta interpretación intersubjetiva funda a la vez la intersubjetividad, esta interpretación reposa sobre una ilusión. Se trata de una ilusión primaria necesaria característica de la matriz simbiótica posnatal. La ilusión de que el bebé es una persona, que ya es una persona, de que comprende lo que uno le dice y que nosotros podemos comprender

todo de él. Esta ilusión, a la vez, dice y habla de la alteridad del bebé y revela este punto de simbiosis originaria a partir del cual se podrá constituir la alteridad. La alteridad del bebé hacia el padre, la madre, y la alteridad de estos hacia el bebé van a constituir la subjetividad.

Una última cosa que vemos es que de algún modo hay una alienación de la madre en el bebé. Ella pasa a ser dependiente totalmente en esa ilusión, le habla en la ilusión de que es otro. Pero también tiene que cuidarlo. Hay una cuestión muy importante, también la madre tiene que poder separarse, la fusión es fundamental en los primeros tiempos pero ella tiene que preservar su integridad psíquica y poder pensar al niño como un otro, y un otro que va a tener un camino que no es el mismo de ella, ni es el que ella le fije. Por eso digo que en los primeros tiempos se juega mucho de lo que ustedes después van a ver como esta necesidad de las madres de que el niño sea esto, haga esto, vaya por acá, aprenda esto, responda de esta manera. Es fundamental tener la confianza de que el niño va a poder, justamente en esta libertad, en esa autonomía, construirse, desde luego a partir de los modelos parentales, ya no tiene otros en su primer infancia. Y luego la inclusión de la escuela también servirá para su desarrollo y crecimiento.

PARTICIPANTE: Usted mencionó 93 veces la palabra madre y cuatro veces la palabra padre en su discurso. Quería saber si esta parcialidad se debe a que aquí hay más madres que padres, o simplemente que no hay ninguna interacción del padre en el comportamiento y la psicología del bebé. Tengo una niña de nueve meses que mientras la madre pasa tres horas para hacerla dormir, en 30 segundos queda dormida en mi regazo.

Dra. MAREN ULRIKSEN DE VIÑAR: En realidad tendría que haber aclarado,

que hablamos de la función materna. Pero función materna no quiere decir padre o madre. Incluso tengo algunas cosas, haciendo un curso con franceses, para quienes es mucho más simple en francés, ya que se utiliza una palabra que es padre y madre a la vez, los abarca a los dos. En español nos falta una palabra que quiera decir padre y madre, hay que estar diciendo todo el tiempo padre y madre. Hablamos de función materna en el sentido de que la madre lo lleva adentro de sí, lo pare, y eso crea una situación distinta del hombre. Distinto, pero no quiere decir que el padre no sea tan bueno como la madre o mejor. Porque además la madre está todo el día lidiando con el bebé, y me parece bárbaro que aparezca el padre y que lo pueda dor-

El padre tiene otro lugar y debe cumplir una función fundamental, que es separar la simbiosis materna, madre e hijo, ocupa el lugar del tercero

mir, tiene otro lugar. Ahí ese bebé reconoce la autoridad paterna, que es lo que yo decía, el padre tiene una función fundamental que es separar la simbiosis materna, madre e hijo, fundamental, ocupa el lugar del tercero. Que a veces en casos de madres solteras también eso puede funcionar a pesar de todo, porque puede hacerlo ella misma. Pero no es una cuestión de que sea la madre, o no. Los cuidados, cuando digo cuidados maternos porque en general hasta ahora hay una cantidad de cuestiones que ha hecho y hace tradicionalmente la mujer y que es cierto que ahora, por suerte, cambiaron. El siglo XX es el siglo del cambio del lugar de la mujer. En otros lugares, acá también, muchos padres se quedan al cuidado de los hijos y lo hacen maravillosamente bien. No sé si acá, en Europa sí, si la mujer tiene trabajo y el marido no, o

tiene un trabajo de menor carga horaria, se queda con los hijos. Es la función de alimentación, de cuidado, de cambio, de hablar. Nosotros estamos haciendo hoy un curso con 30 psicólogos, psicomotricistas, pediatras, psiquiatras haciendo observación de bebés, que ya la hicimos durante un año en una casa con un bebé normal, observación, una hora por semana sin intervención. Es bastante riguroso y da mucha información. Y ahí lo que pudimos observar justamente era la presencia de la madre o de la niñera muchas veces, de muy buenas niñeras que hacen función de madre. Y también a veces la presencia del padre que se quedaba todo el tiempo que podía con el bebé.

PARTICIPANTE: Me pareció que usted priorizó el Edipo temprano, como lo plantea Winnicott, Melanie Klein, etcétera. Ahora, ¿qué lugar le da al Edipo posterior y a la reedición edípica en el adolescente?

Dra. MAREN ULRIKSEN DE VIÑAR: No me dio el tiempo, pero es cierto que es el Edipo temprano, de la infancia temprana, y donde el cambio fundamental se da al entrar a la escuela, en el aprendizaje de la lectoescritura que sería lo que se ha llamado el sepultamiento del Edipo, es decir la capacidad del niño de desprenderse, de irse solo, de estar en la escuela, de socializarse, de aprender, de entrar en el aprendizaje, en la alfabetización, en el aprendizaje de la lectoescritura, de disfrutarlo. El ejemplo contrario sería la fobia escolar, el niño que llora cada vez que tiene que ir a la escuela, lo cual siempre está muy sostenido por las propias fobias y temores de la madre. Una fobia escolar no se puede trabajar solo con el niño, hay que trabajarlo con la madre también. Ahora, en ese momento en el niño, en la escuela, ya no es lo mismo, puede jugar, y lo importante es el placer que pueda encontrar en desarrollar su autonomía, sus actividades físicas, el descubrir que puede escribir. Los niños

que ponen pasión en que les salga bien la letra, es porque realmente quiere decir que ahí pudieron separarse, tienen autonomía y pueden empezar a pensar, a pensar por ellos mismos. Y no están tan capturados como un niño, por ejemplo, de lo que sería típico de la sexualidad infantil todavía. Una anécdota: Se casa un tío de a nietita de la asistente social del Hospital, ella irá al casamiento y le dice a la abuela, que la está vistiendo, abuela, yo cuando sea grande me voy a casar con papá. La abuela le contesta, no, tu papá está casado con tu mamá, tú no te puedes casar con tu papá. Bueno, entonces me caso con el abuelo. No, le dice la abuela, es mi marido. Entonces ¿qué dice la niña, un poco llorisqueando?, ¿qué hombre queda para mí? Ahí uno ve, esa es la sexualidad infantil, es que las figuras de amor están dentro de la casa. Por lo cual es muy importante lo que les decía en cuanto al reconocimiento de la diferencia entre sexualidad adulta y sexualidad infantil, y el saber de que no es lo mismo. Y esto es algo que hoy en día también se ha puesto a la luz de forma muy importante. La sexualidad, en la entrada en la latencia como se le llama, no quiere decir que los niños no tengan fantasías, preocupaciones sexuales, masturbación, incluso juegos sexuales como los tienen desde más chiquitos con la curiosidad de las diferencias, en el descubrimiento de éstas. Pero en general eso es más íntimo, secreto, y el niño está disponible para el aprendizaje, para hacia el mundo, los deportes, el aprendizaje fundamentalmente. Es fundamental marcar también que la sexualidad humana se da en dos tiempos. La sexualidad infantil hasta la pubertad y el segundo tiempo se da con la transformación profunda por la eclosión puberal, que es una transformación física, psíquica y social intensa y que a veces el niño la vive conflictualmente. Por ejemplo, vemos cuando un niño quedó muy dependiente de la madre, del padre, la pubertad es un desastre. El pasaje a la adolescencia debe ser más sano y más

vital, para posibilitar el disfrute de esos cambios que son traumáticos, porque no hay anticipación, la pubertad llega como un traumatismo psíquico y por eso tiene que poder usar todas sus capacidades. Fíjense que ya el adolescente está en el período de operaciones formales, así que también hay un gran salto cognitivo. Pero un niño que sigue siendo dependiente, que no aprende, que llora, pasará seguramente una mala pubertad, porque no ha pasado por esa preparación que es la escuela y la latencia en cuanto a su posicionamiento psíquico a fin de adquirir los instrumentos para hacerle frente, para poder tramitar internamente, psíquicamente esa experiencia de la pubertad.

PARTICIPANTE: Acá estamos docentes de UTU, de Formación Docente, de Primaria y Secundaria. Tenemos distinta formación en psicología. Necesitamos una pequeña síntesis de ese pasaje: la relación materno-infantil primaria y cómo se entra en el proceso de simbolización y qué pasa luego con la sexualidad en la infancia y la latencia.

Dra. MAREN ULRIKSEN DE VIÑAR: Es complejo. El problema es que en el psiquismo las cosas se construyen, por eso insistí en esto que tal vez es lo que menos se conoce. Porque es a partir de ahí que se va a construir, es decir que el niño cuando ingresa a los 3 años a la educación inicial, esa es la sexualidad, el ser capaz de ir a hablar con la maestra, disfrutar del juego, separarse de los padres, quedarse un rato, interesarse por lo que le proponen, incluso participar y ser creativo, o ponerse a dibujar. Los niños muy tempranamente dibujan y disfrutaban mucho porque ya han incorporado en su imaginario, en su fantasía muchas cosas. Cuando un niño empieza a dibujar y tiene condiciones, no tiene retardo, y la mayoría de los niños no lo tiene. Eso lo vimos cuando trabajamos en APEX. La mayoría de los niños son inteligentes.

Lo que falta, de lo que carecen, es a nivel del intercambio y de la riqueza del lenguaje. Los niños que repetían, y repetían, tienen una capacidad intelectual normal, pero había una falla en la adquisición del lenguaje. Esto es fundamental. Es fundamental en la preparación del preescolar. Estuvimos trabajando hace un tiempo con la gente de psicología, viendo el ingreso de los niños de 4 años, y entonces una mitad estaba bárbara, la otra no tenía condiciones de quedarse solos en la escuela. Una nena que le pregunto algo, lo único que hacía era mirar a ver si llegaba su madre y cuando le pregunto algo se hace pichí sentada pobrecita, esa niña no puede llegar, no ha cumplido todas las fases. Porque no es el problema del Edipo el que pueda resolver la sexualidad, la sexualidad en el sentido de relación de dependencia, fusión y separación, capacidad de estar solo, de jugar. Esa es la sexualidad, entendida como la capacidad de jugar solo y de crear y de estar bien, aun lejos de la madre. Un niño que a los 3 años está toda la noche llorando porque quiere pasarse a la cama de los padres, yo diría que no logró una autonomía y no va a lograrla en la escuela tampoco. Ese pasaje se puede ver al revés, lo pueden ver con los niños que sí están cómodos y felices en la escuela. Esos niños han podido

lograr una separación y una autonomía, ser sujetos pensantes. Ya tienen una subjetivación, una noción de sí mismos, de quiénes son, lo que les gusta y lo que no, lo quiero a este, lo quiero al otro. Eso sería el final del Edipo, la posibilidad de separarse y de no estar pendiente las figuras significativas. Esto es una de las dificultades que, además, en situaciones de pobreza hemos podido ver que los niños inteligentes están muy pendientes, porque la madre está mal, porque el hermanito está mal, porque el otro estuvo hospitalizado, porque el padre no tiene trabajo. Están cargados de preocupaciones que corresponden a los grandes. En esa situación la cuestión del Edipo es compleja. Es compleja porque el Edipo puede estar logrado, pero las condiciones son tan terribles que no quieren separarse. Tampoco un niño puede irse de su casa cuando las cosas allí están muy mal, eso lo vemos en chicos que no pueden estudiar porque tienen que cuidar a la madre enferma, psicótica o al hermano que tiene algo. Hay condiciones de vida que atrapan y que crean más bien dificultades de conducta u otras, aunque haya pasado por el Edipo. El Edipo se puede medir, fundamentalmente, en la capacidad de separación y de disfrutar jugando solo y pudiendo estar con otros. Ese sería un buen índice.

Espacio de Desarrollo Armónico

Es poco el tiempo y el espacio que tenemos, lo que resulta raro para nuestra forma de trabajar. Pero igual es una propuesta que podemos vivir como podríamos hacerlo en un salón muy grande y sin ninguna silla, justamente para facilitar el movimiento, el contacto con el cuerpo. Para que los profesores puedan trabajar con sus alumnos, lo más natural del ser humano es el propio cuerpo. Nuestro trabajo en el Espacio de Desarrollo Armónico Río Abierto Uruguay propone un trabajo no sólo con el cuerpo físico, sino con el cuerpo mental, con el cuerpo emocional, con el cuerpo espiritual. Lo que vamos hoy a probar es un poco el contacto con el cuerpo, con ese instrumento que es con el que voy a comunicarme, a relacionarme desde mi sexualidad. No es un trabajo para la sexualidad, pero el

instrumento físico que tenemos es nuestro cuerpo físico, cuerpo psicológico, cuerpo emocional que es todo una sola cosa. Lo primero que quería que observasen es cómo estamos colocados en este momento. Estoy acá hablándoles de trabajar el cuerpo y todos están sentados, tienen miles de buzos y bufandas, como yo, con unas botas que me impiden abrir los dedos, tocar el piso, la tierra, de hacer tierra, de entregar mi cuerpo. Y ¿qué está pasando con ustedes en este seminario? Están trabajando a través, principalmente, del cuerpo mental, de este centro que básicamente, en el mundo que vivimos, es el centro de energía más utilizado. Cuando vamos a hablar de amor, ni digo de sexualidad, de amor, hablamos del amor esto, del amor aquello. Entonces la primera cosa es eso; ¿dónde estamos?



El currículo oculto de la socialización de género

Lic. Susana Rostagnol¹

Panelistas

Lic. Susana Rostagnol

Lic. François Graña

Psic. Silvana Darré

Coordinación

Mtra. Psic. Alicia Musso

Secretaria

Maestra Insp. Ma. Isabel Igarzábal

Me centraré justamente en lo que significa género, en la socialización de género en la escuela como el agente de socialización formal y como transmisora de los modelos del Estado, en relación a los modelos femeninos y masculinos en el salón de clase. Luego quedarán abiertos los problemas que deriven de esa presentación.

Defino el género como una construcción cultural de lo masculino y lo femenino, más allá de los hombres y mujeres concretos. El género identifica las características socio-culturalmente construidas, que definen los comportamientos masculinos y femeninos en contextos históricos sociales determinados. Asimismo se refiere también a los símbolos, normas y estructuras institucionales e imágenes internalizadas que mediante procesos de construcción social definen lo masculino, lo femenino y su interrelación. Las relaciones de género son tanto personales como políticas. Personales porque cada individuo incorpora el modo de ser y las conductas correspondientes al modelo femenino-masculino que tenga. De modo que su manera de actuar, de pensar y de hablar van a resultar de ello. Pero también son políticas, porque las normas y roles de género son producidos y reproducidos por instituciones sociales. Las relaciones de género están en la base del orden social y es un orden jerárquico. En el mundo occidental la tradición judeo-cristiana define lo masculino fundamentalmente por la razón, la fuerza, el trabajo productivo, la agresión

1. Antropóloga, candidata al Doctorado de Antropología de la Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora en el Departamento de Antropología Social, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

vidad. Y lo femenino por las emociones, la debilidad, el trabajo reproductivo, la suavidad y la delicadeza. La lista podría continuar en ambos. La relación entre los atributos masculinos y femeninos no es de complementariedad como muchas veces se dice, sino que implica una relación jerárquica donde la dominación está del lado de lo masculino. De modo que, como dice el historiador Scott, el género es una relación primaria de poder.

Ahora bien, ¿cómo se ejerce esa socialización de género? Aquí sigo a Berger y Luckman que afirman que el individuo no nace miembro de la sociedad, nace con la predisposición para la sociabilidad y se vuelve miembro de la sociedad. Estos autores señalan que sólo después que el individuo llevó a cabo hasta cierto grado el proceso de internalización de aquello proveniente de su entorno dándole algún sentido es que se convierte en un miembro de la sociedad. Este proceso comienza en cuanto el individuo nace, asumiendo el mundo tal como le es presentado por quienes comienzan a interactuar con él o ella desde el primer momento. A modo de ejemplo muy simple, pensemos en una niña muy pequeña a quien le regalan una muñeca y le dicen que tiene que cuidarla como su mamá la cuida a ella. En contraposición con un niño pequeño a quien le regalan un autito permitiéndole que lo rompa para que vea cómo es adentro. Estas dos acciones conllevan mensajes muy claros de los sentidos que tiene la sociedad de lo femenino y lo masculino entre otros, con las respectivas prácticas y discursos. La niña y el niño comenzarán a internalizar esos sentidos que son los que les permitirán interactuar socialmente con un mundo dotado de sentidos y compartiendo esos sentidos. Ella y él deben aprender esos sentidos compartidos. En ese proceso ni la niña, ni el niño, ponen en cuestión el paquete de sentidos que se les da con la muñeca y el autito, simplemente intentan incorporarlos para interactuar con el resto de la sociedad.

Subrayan Berger y Luckman que este asumir, y estoy citándolos, en sí mismo constituye, en cierta forma, un proceso original para cada individuo. Una vez asumido puede ser modificado de manera creadora o, menos probablemente, puede recrearlo de manera totalmente distinta. Es por esto que les digo que en cada actividad de nuestras vidas estamos haciendo cultura, estamos produciendo valores y al mismo tiempo estamos construyendo nuevos valores y nuevas formas de relacionamiento. Asimismo nuestra forma de estar en el mundo y de ver el mundo será siempre como hombres, como mujeres o como trans, nunca como seres humanos neutros. Cada cultura en particular, y cada momento histórico tiene sus concepciones modélicas de lo femenino y lo masculino. Así como también propuestas alternativas que generalmente proceden de sectores socioculturales subordinados. Sin embargo, no hay nada específico en la educación formal que explícitamente se refiera a capacitar en cómo incorporar el modelo de género correspondiente. Por el contrario, el proceso de aprendizaje de los modelos de género se caracteriza por su invisibilidad. Cuando aprendemos a hablar, a caminar, creemos que sólo estamos aprendiendo a caminar y hablar, sin embargo estamos aprendiendo a hacerlo como mujeres o como hombres. Luego estos comportamientos, masculinos y femeninos, se tornan naturales. Los internalizamos y nos parece que hemos nacido ya con ellos. De modo que hay una tendencia a representar las relaciones de género, los comportamientos y las actitudes naturalizadas, mostrando la posición subalterna de manera funcional y complementaria y elaborando teorías que permitan presentarla como ahistórica.

Con todo esto pasamos al punto de cómo la escuela es un agente de socialización formal a la vez que un transmisor de modelos de Estado privilegiado, y transmitiendo los modelos de género, entre otros, de ma-

nera preponderante. Lugar preponderante de transmisión de los modelos de género junto a otros igualmente importantes. En Uruguay la escuela y el liceo están controlados por el Estado a través de la ANEP, es gratuita, laica y obligatoria hasta el primer ciclo de Secundaria. Principalmente me referiré a la escuela primaria, que siguiendo la terminología althusseriana, es uno de los aparatos ideológicos del Estado más efectivos, especialmente por la amplia cobertura que tiene, por la etapa del ciclo vital en que opera su influencia y por lo prolongado de ella en el tiempo biográfico de cada individuo. Desde Bourdieu podríamos decir que el Estado es un proceso de concentración de diferentes especies de capital, capital de fuerza que se traduce en el Ejército, en la Policía; capital económico, capital social, capital cultural. De modo que el Estado tiene una concentración de poder que hace que se constituya en una especie de megacapital que da poder a otras especies de capitales culturales, económicos, sociales, sobre otros detentores de poder que están en un nivel inferior al Estado. Este poder, esta fuerza que adquiere el Estado se conforma en un capital propiamente estatal que le permite regular y controlar a los otros detentores de capital a la vez que garantiza la reproducción de esas relaciones de fuerza. Y en esa reproducción de relaciones de fuerza de poder está el género también. Y Bourdieu dice que esto lo realiza el Estado principalmente a través de la institución escolar. Esta reproducción de las relaciones de poder, siguiendo el pensamiento del autor francés, tienen un anclaje en las personas. Ellos definen este proceso, de devenir un ser social, mediante el concepto de *habitus*. La familia primero y la escuela después establecen las mediaciones entre el individuo y la sociedad, especialmente le transmiten la estructura simbólica. Y esta transmisión se incorpora en el sujeto en el *habitus*, el cual es un sistema de disposiciones duraderas. ¿Que quiere decir esto? Son disposiciones que hacen que determinados

principios arbitrarios –con la misma arbitrariedad que puede tener el lenguaje– producen prácticas, las cuales pueden ser trasladadas a diferentes conductas. De modo que el *habitus* funciona a cada momento como una matriz de percepciones y acciones que tenemos cada uno de los individuos. Cabe preguntarse entonces de qué manera influye la escuela, el liceo, en la incorporación del *habitus* en cada persona. Acá nos remitiremos exclusivamente a considerar el papel de las instituciones de la educación en la imposición del *habitus* en cada individuo, ya que uno de los objetivos básicos de esta agencia de imposición cultural, como podemos denominar a la escuela sobre todo, es transmitir las orientaciones valorativas oficiales y tratar de lograr que los futuros ciudadanos conformen a ella su comportamiento social. El vínculo pedagógico que pone en contacto estas dos realidades, la niña o el niño con su bagaje cultural y la maestra, maestro, profesora, profesor, con su bagaje cultural, pero también y –sobre todo– con el lugar que ocupa dentro de la institución escolar, se caracteriza por lo que Bourdieu denomina la violencia simbólica del vínculo sin la cual no sería posible el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta se basa en la doble arbitrariedad contenida justamente en la acción pedagógica. Hay un poder arbitrario representado por el pedagogo, el cual no es justificado ante el subordinado, que sería la niña o el niño, ni tampoco cuestionado. Si lo fuese no podría haber transmisión de conocimientos.

Por otro lado, hay una segunda arbitrariedad que se refiere a los contenidos transmitidos, los cuales son arbitrariamente seleccionados sin explicar su parcialidad. Por el contrario, los valores y significados arbitrarios son transmitidos como los únicos posibles, universales y naturales. Los contenidos transmitidos son incuestionables y constituyen certezas. Esta contundencia se apoya, en buena medida, en la aparente ahistoricidad que tienen los contenidos transmitidos,

especialmente a nivel de escuela primaria o preescolar. En trabajos previos he podido observar que los libros de lectura escolares, fundamentalmente, transmiten cierto carácter esencialista en la visión del mundo y el lugar que cada persona ocupa. Con un fuerte apego a modelos conservadores hegemónicos así como su carácter claramente retardatario del acontecer histórico. Por lo tanto, no es difícil encontrar contradicciones y choques entre los contenidos educativos y las prácticas y representaciones en cada instancia de la vida social, incluso en las prácticas y representaciones de las y los docentes. De acuerdo a la investigadora argentina Nérida Landreani, las escuelas viven un presente permanente sostenidamente rutinario, inmediato, naturalizado. En las escuelas todo transcurre sin discontinuidad, y la cito: La inmediatez de las prácticas escolares están probablemente atravesadas por el imaginario social que asigna a la educación una función que está más allá del presente, inmersa en la universalidad de la civilización. Se niega, de ese modo, a la historicidad de los mismos procesos educativos. Todo adquiere una forma de eternización. Y también a esta ahistoricidad es que se cuelan, en este currículum oculto, los modelos femeninos y masculinos. Con la finalidad de operacionalizar la forma en que se transmiten los modelos femeninos y masculinos en el salón de clase, yo voy a considerar cuatro modalidades en que se enseña a ser varón y a ser mujer y voy a analizar muy brevemente tres de ellas. Primero, los modelos masculinos y femeninos transmitidos en los textos, tanto libros de lectura, textos de historia, geografía, etcétera, de actitudes y comportamientos de las y los docentes hacia las niñas y los niños. Valores asociados a lo femenino y lo masculino en sus múltiples y divergentes manifestaciones vehiculizados en el lenguaje utilizado en el salón de clase. Y los contenidos de la educación tal como se actualizan en la práctica docente. Sobre este último punto no hablaré porque es para hacer una conferencia en sí mismo.

Pero puede apreciarse que de las cuatro características, las cuatro modalidades que les presento, excepto el primer ítem que tiene que ver con los contenidos de los libros, los tres restantes tienen al docente como el agente privilegiado de la acción. Analizaré brevemente estos tres primeros.

Los modelos femeninos y masculinos transmitidos en los textos. Acá me basaré en un trabajo que si bien tiene dos décadas no encontré uno de contenido amplio más reciente, y si bien yo creo que debe haber modificaciones importantes entre los textos utilizados hoy en día y aquellos que se utilizaron a fines de la década de 1980, también es probable que existan algunas constantes. En este análisis de los textos de lecto-escritura en la enseñanza de la lectura vigentes a fines de los ochenta de 1° y 2° año, aparecían algunas características que voy a compartir con ustedes. En primer lugar los personajes y las situaciones que aparecen están alejados de la realidad. La mayoría de los personajes presentan características que los hacen ejemplares. Y la mayoría de las situaciones representadas son idílicas, hay ausencia de conflictos, de violencia. El modelo familiar es la familia nuclear, papá, mamá, nena y nene. La mayoría de las mujeres adultas que aparecen son madres, o maestras, no obstante aparecen hombres que no son padres. Esto refuerza la asociación de mujer-madre muy extendida en nuestra sociedad, lo cual dificulta las opciones de no maternidad por parte de algunas mujeres. Como también fortalece un no compromiso, o podría pensarse que fortalece un no compromiso del hombre hacia la paternidad. En cuanto a la relación de los personajes adultos, tanto en las ilustraciones como en los textos en el mundo laboral se percibe que el número de varones es muy superior al de mujeres. Las mujeres que aparecen en su rol de madres no trabajan. Las pocas mujeres que desempeñan trabajos, además de las maestras, aparecen en los libros de manera casual. En cuanto a la distribución de tareas al interior

del hogar están casi en su totalidad en manos de las mujeres. Existen ilustraciones por ejemplo que aluden al ocio dentro de la casa, donde el padre mira televisión y la madre teje. Los resultados de aquel estudio mostraban que en los libros de enseñanza de lecto escritura en Uruguay compartían las mismas características referentes al género que en otras partes del mundo. En todos los casos las imágenes transmitidas no presentan grandes diferencias. Siempre las mujeres aparecen en un número menor que los varones, tanto en texto escrito como en ilustraciones. Cuando están representadas como niñas se las caracteriza como seres débiles, pasivos y dependientes. Cuando se las representa como mujeres adultas los únicos roles que se les asigna son de esposa, madre y ama de casa. Por el contrario, los varones cuando niños se los caracteriza como seres activos, fuertes e independientes. Cuando adultos se les asigna el rol de trabajador siendo el responsable de cubrir las necesidades económicas del hogar. El corte público masculino privado femenino está marcado con una gran nitidez, tanto en relatos como en ilustraciones. Las niñas están preferentemente en lugares cerrados, mientras que los varones están en espacios abiertos, andando en bicicleta, etcétera. Cabe señalar el alto número de figuras femeninas que aparecen en actitud de servicio, cocinar para los demás, leer cuentos a otros, curar las mascotas. Las mujeres, de acuerdo a los modelos transmitidos en estos libros, aparecen destinadas a servir y a valorizarse a través de los demás. La recompensa de esos trabajos está en el plano moral y/o de los afectos. La recompensa por los trabajos en los varones está en el plano material. El modelo de mujer más fuertemente transmitido es el de madre y ama de casa. En términos generales el mensaje de los libros de lectura escolares en relación al género es sexista y por consiguiente retardatario a cualquier cambio posible. No refleja la realidad social en relación al género ni a la vida cotidiana de los niñas que los utilizan.

En cuanto a las actitudes y comportamientos que tienen los docentes en clase, la situación de aula como otras situaciones de nuestra vida cotidiana en las que cada uno actúa desempeñando los roles de acuerdo a la estructura social nos corresponde para ese lugar y ese momento. Hablamos y actuamos de acuerdo a los mandatos que ni siquiera tenemos presentes cuando aparecen guiando nuestras acciones. En algunas ocasiones nos encontramos haciendo o diciendo algo que pensábamos que nunca íbamos a decir o a hacer, a enunciar y afirmar hechos con los cuales tal vez incluso no estemos de acuerdo. ¿Qué quiero decir con esto? Que muchas veces nuestras prácticas no necesariamente son reflexivas de nuestras ideas, sino que salen sin un tamiz reflexivo. En nuestra vida social, la escuela forma parte de la vida social, desempeñamos papeles, roles privados de la estructura social, maestra, maestro, profesora, profesor, alumna, alumno, estudiante. Pero también traemos bagajes personales, nuestro propio equipaje, experiencia, sensibilidad, subjetividades que hacen que no obstante la existencia de regularidades cada uno actúe de manera diferente. Dicho de otra manera, lo que hay son dos modalidades de existencia de lo social, por un lado las estructuras sociales externas, es la realidad objetiva. Por otro, las estructuras sociales internalizadas que es nuestra realidad subjetiva. Las estructuras sociales externas, lo social, los hechos son las posiciones sociales que se han construido en dinámicas históricas, el campo de la educación con sus relaciones particulares, sus agentes específicos, sus dinámicas de poder y de subordinación también a la interna del campo. Las estructuras sociales internalizadas son las que incorporadas por el sujeto en forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción. No es otra cosa que el *habitus* al que me referí anteriormente. Esto hace que cada individuo actúe de una manera que le es personal de acuerdo a las formas específicas en que ha internalizado las estructuras sociales externas. En esto

quería detenerme; muchas veces se actúa sin tener realmente presente qué es lo que se está desencadenando en nuestras prácticas. A modo de ejemplo, hay algunos estudios sobre la cultura en el aula que mencionan que, generalmente, las maestras solicitan a algún alumno varón a realizar una tarea que implique salir del aula, ir a buscar tiza, llevar un mensaje a la dirección, etcétera. Y le piden a una niña que desarrollen tareas dentro de la clase, por ejemplo ayudar a arreglar la biblioteca. Hay una serie de prácticas socializando en género.

El lenguaje. Cómo transmitimos género en nuestra forma de hablar. Estudios demuestran que en las primeras etapas del proceso de socialización formal, especialmente en el jardín, se promueve que las niñas piensen que la norma es lo masculino. Ya en la escuela y en el liceo esto está totalmente interiorizado. De modo que en el jardín de infantes ellas son lo diferente, lo que se distingue de la norma. Además se supone que están incluida en lo masculino. Por ejemplo, cuando las maestras dicen, los niños que se queden quietos salen primero al recreo. Y las niñas, ¿también salen primero? La inclusión en el genérico masculino da paso a la invisibilización, siguiendo con ejemplos de la socialización formal en los libros escolares pueden leerse frases como la siguiente: los indios que vivían en estas tierras eran grandes cazadores, los vikingos eran navegantes. Las dos afirmaciones parecen referirse a modalidades de la cultura, sin embargo se refieren exclusivamente a actividades de los varones de esa sociedad, no hay referencias a las actividades de las mujeres. Y además se coloca como la modalidad de la cultura aquello que hacían los hombres. O sea que muchas veces también al transmitir elementos de la historia en el genérico masculino se está invisibilizando a las mujeres.

Continuando con las instancias de socialización formal en la escuela primaria a los varones se los estimula a que tengan un len-

guaje acertivo, luego en Secundaria esto se profundiza. A nivel universitario se evidencia una clara diferencia en la participación de varones y mujeres en la clase. Los varones aunque sean menos –porque hay una feminización de la matrícula universitaria– son los que participan más. Se han construido diferencias notorias en el lenguaje de unos y otros. En general los hombres son más directos, van al grano, son asertivos, las mujeres no tanto, tienen un lenguaje ramificado. Las modalidades masculinas son consideradas mejores, corresponden al ámbito público. Unas y otras son resultantes de los procesos de socialización y refuerzan las diferencias y desigualdades de género.

Dicho esto, quiero dejar planteados algunos problemas para empezar a pensar cómo resolverlos, básicamente uno. Cómo estas distintas formas en que se socializa el género –donde se van reproduciendo las asimetrías y la relación jerárquica que coloca en un lugar de dominación lo masculino y de sumisión y de subordinación lo femenino– se dan a través de una violencia simbólica ahora con otro sentido. Violencia simbólica donde las niñas también están subordinadas, que están aprendiendo a ser subordinadas, participan de la norma en el sentido de que ellas no la cuestionan, participan de las ideas del dominante. Esta socialización, esta violencia simbólica que inculca una relación jerárquica se realiza en un lugar que es, de acuerdo a nuestra cultura y a la civilización occidental, el lugar del bien. Porque la escuela lo que enseña es lo que está bien, lo moralmente aceptado, lo que la sociedad decide que debe ser.

Creo que este es el meollo más complejo, en el lugar del bien, se está enseñando que la mujer está subordinada. Me parece que este es el problema al que, como institución de educación, es preciso abocarnos a procesos de reflexividad que puedan cambiarlo, lo cual es tremendamente difícil. Sólo dejo planteado el problema.

Práctica docente y reproducción de las desigualdades de género



Lic. François Graña¹

Era tiempo de que debatiéramos con seriedad y a fondo la problemática de la educación sexual. Muchas de las ideas que adelantaré bajo forma de titulares, a riesgo de ser esquemático, están desarrolladas en mi libro² y por tanto remito al mismo para una discusión más serena y profunda.

Cualquier plan de educación sexual presupone la existencia de ciertas pautas de relacionamiento entre los sexos: educamos aquí y ahora, en esta sociedad nuestra y no en otra. Y estas pautas de relacionamiento, están histórica y socialmente condicionadas, varían con las circunstancias de tiempo y lugar. Pero voy me detendré en ciertos elementos constantes en las relaciones históricas entre hombres y mujeres, y propondré que integren el escenario de cualquier intervención educativa en la sexualidad.

Las relaciones entre mujeres y hombres son, en primer lugar, de origen social: no nos relacionamos de cualquier modo sino según pautas, normas, expectativas mutuas socialmente determinadas, y que incorporamos muy tempranamente en nuestra vida como válidas, aceptables, legítimas.

Estas relaciones sociales entre hombres y mujeres fueron desde siempre y en todas las sociedades humanas, relaciones desiguales en términos de poder.

1. Magíster en Sociología, docente e investigador de la Universidad de la República. Responsable de la línea de investigación Constitución y reproducción de estereotipos de género en el aula en el contexto de su cargo de profesor adjunto en el Departamento de Sociología y Economía de la Educación, Área de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

2. *El sexismo en el aula*, Nordan-Comunidad, Montevideo 2006.

Estas desigualdades de poder son invariablemente unidireccionales: en toda época los hombres han sido y son el género dominante, controlan la política, la economía, la cultura, la guerra.

Estas son apreciaciones que, a fuerza de constatarlas a lo largo de la historia de la aventura humana, las hemos “naturalizado”; creemos que es “natural” que así sea. Por otra parte, podrá decirse –con razón– que las cosas han cambiado mucho: ahora las mujeres trabajan, votan, pueden ser profesionales, pueden estar al frente de una empresa y hasta al frente de un Estado. Sin duda; ya nada es lo que era en el plano de la desigualdad entre los géneros. A lo largo del siglo XX las mujeres se rebelaron contra un orden de cosas que las sometió por milenios, han puesto en entredicho la dominación masculina como nunca antes había sucedido.

En el siglo XX, las mujeres irrumpieron masivamente en el mercado laboral conquistando una autonomía económica impensable apenas un siglo atrás; han accedido a todos los niveles de la educación formal “feminizando” la matrícula de la enseñanza media y superior. El empleo generalizado de anticonceptivos, el aumento de la divorcialidad, el descaecimiento de la institución matrimonial –que ha dejado de ser su único destino– la disminución de la cantidad promedio de hijos y la caída tendencial de la edad del primer embarazo, contribuyeron a separar sexualidad de procreación: decididamente, la sexualidad ha dejado de estar atada a la tenencia de hijos.

Esta separación entre sexualidad y reproducción biológica es una conquista histórica fantástica de la libertad humana en general, pero benefició sobre todo a las mujeres, el polo dominado de la relación. Un efecto de esta separación entre sexualidad y procreación, es que la búsqueda del placer como fin en sí mismo ha dejado de

ser patrimonio exclusivamente masculino. Estamos hablando, por supuesto, de procesos que están lejos de culminar y lejos de ser homogéneos. Es notorio, por ejemplo, que una institución tan poderosa e influyente como la Iglesia Católica continúa en guerra santa contra toda práctica sexual independiente del compromiso de procrear. Y es también notorio que reverbera todavía hoy en la cultura popular la convicción de que, cuando él busca exitosamente el placer sexual es un conquistador envidiado por sus pares, y ella... una cualquiera.

Por otra parte, estas son tendencias históricas globales muy claras y no pueden enmascarar la persistencia de disparidades enormes. Así por ejemplo, entre la existencia subhumana de las mujeres pobres de los países pobres y las conquistas alcanzadas por las mujeres blancas de clase media del Hemisferio Norte, hay un abismo. Así y todo, podemos hablar de avances considerables en la disminución de la brecha de la desigualdad entre géneros. Pero no hay que ser muy perceptivo para caer en la cuenta de que estamos muy lejos todavía de la paridad de derechos entre mujeres y hombres, que los hombres siguen predominando en absolutamente todos los ámbitos de poder y de decisión, aquí como en todas partes del mundo. Que en su manifestación más brutal como es la violencia doméstica, el machismo sigue cobrando víctimas.

¿Qué decir del sistema educativo en este contexto?

El cambio de la segregación de los sexos del siglo XIX a la moderna escuela mixta fue sin duda un gran paso en dirección de la igualdad educativa. Otro gran paso lo constituyó el acceso femenino masivo a la educación media y superior en la segunda mitad del siglo XX. Muchos afirmaban entonces que la meta de la democratización educativa de los géneros ya se había alcanzado, y que ahora el desempeño escolar

sólo dependería del esfuerzo de cada cual, independientemente de su religión, raza, condición social o sexo. La proclamada igualdad de oportunidades parecía por fin garantizada: niñas y niños compartiendo los mismos contenidos pedagógicos, los mismos docentes y materiales didácticos.

Sin embargo, este “triumfo igualitario” conlleva un efecto perverso: ayuda a camuflar formas reales de discriminación que los sistemas educativos no reconocen institucionalmente. Muchas investigaciones contemporáneas nos muestran que el sistema educativo continúa reproduciendo discriminación de género. Se trata de convicciones y comportamientos que operan con gran fuerza inercial, reproduciendo expectativas y opciones asociadas al género. Voy a limitarme a un aspecto ilustrativo: quiero referirme a influencia del aprendizaje “generizado” de las ciencias en la posterior elección de una carrera universitaria (a quienes interese ampliar el punto, lo analizo más detenidamente en el trabajo *Ciencia y Tecnología desde una perspectiva de género*, disponible en internet³). En este sentido, enfatizaré dos aspectos de la enseñanza de las ciencias en el sistema educativo:

- La falsa neutralidad de las ciencias en lo que tiene que ver con el género.
- El mito del carácter masculino de la racionalidad.

En primer lugar, veamos la cuestión de los programas de estudios de las ciencias.

En los textos más corrientes, las mujeres no forman parte del avance científico y tecno-

lógico o sólo figuran secundariamente. Los hombres, en cambio, son protagonistas de una ciencia que aparece como “una práctica viril activa y racional dirigida hacia el dominio de la ‘madre naturaleza’, considerada pasiva, emocional y carnal”⁴. Más aún: los aportes de mujeres eminentes pasan en silencio todavía hoy en estos textos de lectura corrientes; en todo caso ellas son asistentes invisibles de esposos brillantes. Así por ejemplo, pocos saben que María Skolodowska –más conocida como Mme. Curie al tomar el apellido de su esposo fue la primera persona en ganar dos veces el Premio Nóbel. El mismo silencio ha oscurecido los aportes de Mileva Maric, primera esposa de Albert Einstein, en los artículos que le valieron a éste el Nobel en 1921. Los de mi generación, que seguimos la orienta-

*Las relaciones sociales entre
hombres y mujeres son
unidireccionales; desde siempre
y en todas las sociedades son
desiguales en términos de poder*

ción biológica en 5° de liceo, aprendimos que el famoso modelo de doble hélice del ADN había sido elaborado por Watson y Crick, y que con él ganaron el Premio Nobel. Ninguno de nosotros se enteró que esta elaboración no habría sido posible sin la contribución de la bióloga Rosalind Franklin. Y para dejar por aquí una lista que podría ser muy larga: ¿alguien de ustedes oyó hablar de Cossima von Bülow, pianista y compositora entre las más brillantes en la Europa del siglo XIX? Es que su esposo Richard Wagner y su padre Franz Liszt le habían prohibido presentarse en público.

3. *Ciencia y Tecnología desde una perspectiva de género*, Papeles de Trabajo, Depto. de Sociología y Economía de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2004. Disponible en <http://www.modemmujer.org/docs/11.246.htm>

4. Bonder, Gloria (1996): (1996): *El currículum escolar como espejo y ventana de una sociedad equitativa y plural*, en I Encuentro Nacional de Educadores/as para la no discriminación, 1314 de abril 1996, Centro de Estudios de la Mujer, Villa Giardino, Córdoba, p.41

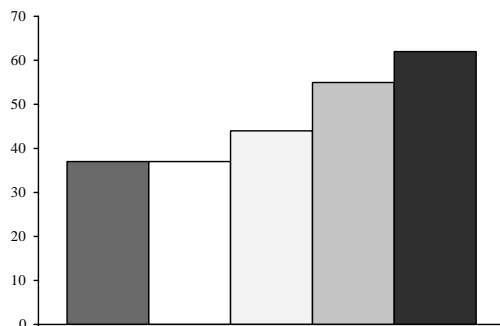
En segundo lugar, cierto prejuicio arraigado postula que la racionalidad es masculina y la emotividad es femenina, de donde se desprende que las ciencias son más bien cosa de hombres y las “humanas”, más bien cosa de mujeres. Hay que ir muy lejos para rastrear las raíces culturales de esta convicción. En la filosofía griega que heredamos, el *andros* está en la cima de la perfección humana; según Platón, la última reencarnación de la mujer deberá ser masculina para lograr el alma inmortal. En Aristóteles, el varón es movimiento y la hembra pasividad, la mujer es un hombre imperfecto que se encuentra impedida de todo pensamiento racional. Y como todos sabemos, en la cosmogonía bíblica judeocristiana la mujer fue creada a partir del cuerpo del hombre. Pero mucho más recientemente, el Siglo de las Luces instauraba la doctrina de la igualdad de todos ante la ley natural. Notemos que se trata de un “todos” empleado esta vez en sentido estricto: un plural que excluye a las mujeres, la subordinación femenina permanecía intocada. De esta manera, la razón es falsamente universal: sólo comprende a los hombres. Hoy todavía, las huellas del androcentrismo en el discurso científico son muy marcantes. El paradigma de la ciencia moderna positivista, racional, analítica y neutral sugiere cualidades pretendidamente “masculinas”, en oposición a la subjetividad, intuición e irracionalidad atribuidas a las mujeres. El análisis del discurso científico contemporáneo ha puesto de manifiesto la asociación entre los ideales culturales de masculinidad y la idea tradicional de racionalidad y objetividad científica. Así por ejemplo, el empleo de metáforas de resonancias militares en relatos históricos de las ciencias: “...hombres heroicos que luchan contra la enfermedad, la sequía, las plagas de insectos...; que conquistan el espacio, descifran el código genético, etcétera”⁵.

5. Pérez Sedeño, Eulalia (1999): “Feminismo y estudios de ciencia, tecnología y sociedad: nuevos retos, nuevas soluciones”, en Barral M. J, Magallón

Hasta aquí, entonces, las marcas de la discriminación de género en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Les decía que quería mostrarles lo que me parecen efectos de esta “generización” de las ciencias sobre las opciones de carrera que realizan las universitarias y los universitarios.

Originariamente, las universidades fueron emprendimientos solo masculinos. En 1650 la Universidad alemana de Utrecht autorizó el ingreso de Anna von Shurman, a condición de que en el aula permaneciera encerrada en un cuarto de madera en el que se habían practicado unos agujeros para que pudiera ver y oír sin ser vista. Trescientos cincuenta años más tarde, tomando como único indicador de equidad de género el acceso femenino a la educación en estas últimas décadas, concluiríamos que la batalla está ganada, que ya no tiene más sentido hablar de discriminación de género, que de aquí en más todo depende del esfuerzo de cada quien y de sus desempeños curriculares; ya no importa su sexo. Veamos la matrícula universitaria en el último cuarto del siglo XX. Los datos son abrumadores:

Progresión de la matrícula femenina global en la Universidad de la República 1960, 1968, 1974, 1988 y 1999

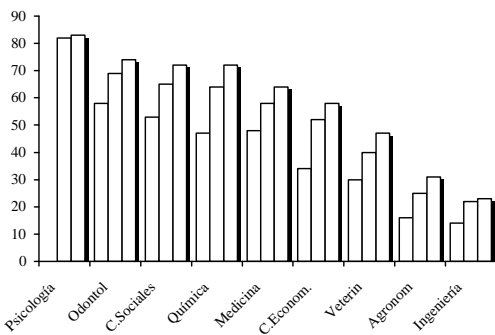


C., Miqueo C., Sánchez M.D., (eds.): Interacciones ciencia y género. Discursos y prácticas científicas de mujeres, Icaria Edit. S.A., Barcelona, p.23

De izquierda a derecha: 37%, 37 %, 44 %, 55 % y 62,6 %. (Fuentes: Censo Universitario 2000, Oficina del Censo, nov/2001: <http://www.rau.edu.uy> y IV Censo General de estudiantes universitarios, 1991).

Los censos universitarios estudiantiles de 1960 y 1968 indican que a lo largo de esa década el porcentaje de mujeres se mantuvo incambiado, situándose algo por encima del tercio del total (37%), algo más de siete de cada 20. En 1974 el porcentaje de universitarias alcanzaba ya un 44 %, sea nueve de cada 20. En 1988 las estudiantes sobrepasaban a los varones alcanzando el 55 % del total, once de cada 20. El censo de 1999 muestra que de los 70.156 estudiantes universitarios, 43.926 eran mujeres, el 62,6%: casi dos de cada tres estudiantes. Ahora, ¿significa todo esto el fin de las diferencias de género en lo que respecta a la formación universitaria? Para contestar esta pregunta, es necesario abrir la “caja negra” de los promedios y analizar la distribución de los dos sexos por carrera universitaria.

Porcentaje de mujeres por facultad en la Universidad de la República 1974, 1988 y 2000



Porcentaje de mujeres en la matrícula total de cada facultad. En 1974, 1988 y 2000 de izquierda a derecha (Fuentes: Censo Univer-

sitario 2000, Oficina del Censo, nov/2001: <http://www.rau.edu.uy> y IV Censo General de estudiantes universitarios, 1991).

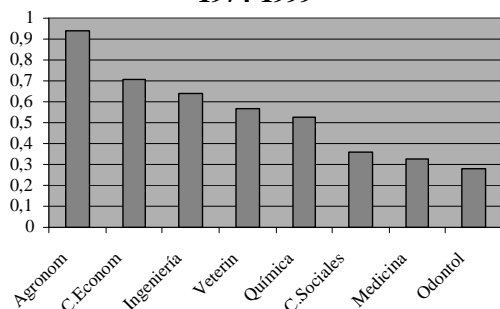
Estas son tendencias muy conocidas, y asombran por su universalidad (al menos en el mundo occidental y en los grandes números). Ellas se siguen orientando preferentemente hacia las letras y las “humanas”, en tanto que las disciplinas científicas siguen siendo predominantemente masculinas. Estos datos desmienten rotundamente la hipótesis de que el incremento de la matrícula femenina conduciría por sí mismo a una distribución homogénea de los dos sexos en las diversas orientaciones.

Hay otro aspecto en el que nos detendremos. A primera vista, este segundo cuadro indica que el ingreso femenino se ha distribuido por los distintos centros de estudio en una proporción muy comparable a la preexistente.

Dicho de otro modo, la distribución por facultad del flujo creciente de ingresos femeninos no parece haberse alterado significativamente en relación al pasado. El ordenamiento decreciente según porcentaje de mujeres en cada facultad no ha variado en las tres puntuaciones del período de 25 años: la primera siempre es Odontología, la última Ingeniería, y cada uno de los demás servicios ha conservado la misma posición en los tres censos. Sin embargo, el crecimiento relativo de la feminización varió mucho.

Si dividimos los porcentajes de ingreso femenino de 1999 por los del censo de 1974 servicio a servicio, obtendremos lo que voy a llamar “índice de feminización” y que nos permite comparar los incrementos relativos en cada lugar. En el cuadro que sigue hemos reordenado las Facultades de mayor a menor según este índice de feminización.

**Feminización relativa por Facultad,
1974-1999**



Ahora podemos ver que tras la aparente homogeneidad en el acceso de las estudiantes a la Universidad aparecen sesgos muy netos que eran invisibles en el cuadro anterior. Se ha producido una virtual inversión en el ordenamiento por centros de estudios, en relación al cuadro anterior. Esto quiere decir que la matrícula femenina ha tenido un crecimiento relativo mayor, precisamente en aquellas facultades tradicionalmente “masculinas”. Allí donde siguen siendo minoría es donde más aumentó relativamente la presencia femenina. Y a la inversa, los centros de estudio más feminizados desde los años 1970 son los que muestran los porcentajes más bajos de incremento femenino; siguen siendo las facultades con mayor presencia de mujeres, pero la tendencia a la feminización ha disminuido relativamente.

En suma, absolutamente en todos los servicios universitarios ha aumentado el porcentaje de mujeres, pero el aumento relativo ha sido mayor allí donde había y aún persiste una pronunciada mayoría masculina. ¿Cómo interpretar esta paradoja? Podría decirse que las mujeres han presionado más enérgicamente para acceder a los bastiones masculinos: Agronomía, Ciencias Económicas e Ingeniería, donde priman las “ciencias duras” y sus aplicaciones en la naturaleza. En Agronomía, la feminización prácticamente se duplicó (94%) en el intervalo de 25 años considerado en los

cuadros. Le sigue Ciencias Económicas con un incremento de 74 %, y luego Ingeniería con 71 %. En definitiva, persiste el sesgo de género en las carreras, pero al tiempo aumenta la presión femenina a las resistencias consuetudinarias precisamente allí donde son más sólidas.

Ahora detengámonos un momento en lo que pasó en Ingeniería, volviendo al segundo cuadro. Luego de un salto de 14% a 22% en la proporción de mujeres entre 1974 y 1988, once años más tarde la matrícula femenina sólo se había incrementado en un punto porcentual. Aquel primer salto es considerable en términos relativos: en 14 años, las estudiantes de ingeniería eran 50% más numerosas. ¿Por qué se enlenteció tanto la feminización, precisamente en una de las facultades donde más aceleró en los primeros años del período considerado? Propondré una hipótesis tomada del análisis de esta misma tendencia verificada en Francia:

“Todo sucede como si, ante el ascenso de las alumnas, que los sobrepasan en número, los varones desarrollaran estrategias de calidad dirigiéndose más masivamente hacia las áreas científicas y técnicas y dejando a ellas las menos prometedoras en términos de riqueza, prestigio o poder”⁶.

No sabemos aún si esta proposición resulta para Uruguay, habrá que investigar. En los años de 1990, un estudio del comportamiento de estudiantes franceses próximos a egresar del bachillerato constataba que los varones que toman clases particulares de apoyo para las opciones científicas duplican a las mujeres. Este dato sugiere un fuerte proceso de autoselección; ello no se explica por las calificaciones medias obtenidas, que no presentan disparidades muy grandes. Si estas calificaciones fueran sensiblemente

6. Baudelot Christian et Establet Roger (2001): “La scolarité des filles à l’échelle mondiale”, en Thierry, B.: La dialectique des rapports hommes-femmes, Presses Universitaires de France, Paris, p.117.

superiores en los varones harían entendible una mayor motivación de ellos para persistir en las opciones científicas. Sin embargo, independientemente de las calificaciones que obtengan, los varones parecen involucrarse mucho más que ellas en “estrategias de calidad” destinadas a asegurarse un lugar en el templo de las ciencias exactas. Asimismo, el recurso más asiduo a clases extracurriculares de ayuda sugiere una mayor disposición de los padres para apoyar al hijo varón que quiere estudiar ingeniería.

Aquí termino entonces. Quise apenas mostrar una manifestación entre tantas de ese proceso de autoselección de las estudiantes y los estudiantes a la hora de optar por una carrera universitaria. Auto-selección que está claramente sesgada por el género, es decir por lo que cada quien ha aprendido –en la familia, en la socialización escolar– acerca de lo que se espera de él o de ella, acerca de las expectativas diferenciales que hacen a su condición de varón o de mujer.

Políticas de género y discurso pedagógico, la educación sexual en el Uruguay durante el siglo XX



Psic. Silvana Darré¹

En primer lugar, describiré esta investigación que se llamó *Políticas de género y discurso pedagógico, la educación sexual en el Uruguay durante el siglo XX*. Es decir, mi investigación termina con la última iniciativa que se produce en el año 2000.

El objetivo de esta investigación fue hacer una descripción y un análisis de los distintos modos en que la educación sexual se constituyó como un objeto de preocupación social a lo largo de un siglo y como objeto de discurso. Se analizaron, en las distintas iniciativas, las conexiones, las vinculaciones que había entre lo que se decía sobre educación sexual en cada uno de los casos, es decir qué se sabía, qué saberes implícitos había, qué instituciones eran las que debatían, pensando en términos sociales. Es decir, representantes de la educación pero también las instituciones médicas, el discurso jurídico estaba presente e intentamos analizar por qué razones y quienes estaban en contra. Y también cómo terminan estas iniciativas, estas propuestas, si se implementan o no.

El tercer elemento era pensar qué formas había tomado lo que uno podría llamar la pedagogía del sexo. Es decir, se piensa en educación sexual en los años 1940, qué forma se le da, cuál es el pensamiento en torno a cómo enseñarla y de qué se trata.

1. Investigadora uruguaya, reside en Argentina desde hace 10 años. Su área de especificidad son los estudios de género en el campo de la educación. Publicó artículos de su especialidad y el libro *Políticas de género y discurso pedagógico, la educación sexual en el Uruguay del siglo XX* (2005). Docente de grado y posgrado en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina y en la Universidad de la República del Uruguay. Magíster en estudios de género, coordina el Programa de Género y Cultura de FLACSO Uruguay.

La investigación partió del trabajo con distintas fuentes de datos. Por un lado archivos documentales de los más diversos, proyectos de ley sobre el tema, programas escolares, material de prensa y la realización de entrevistas a distintos actores sociales que tuvieron directa injerencia en las distintas propuestas. Las iniciativas que se analizaron fueron las que se llevaron adelante a través, fundamentalmente, de Paulina Luisi en la década de 1920. Después hubo un conjunto de planteos que tienen que ver con el plan estable que se desarrolló entre 1930 y 1970 en Uruguay, en muy pocas instituciones educativas y que nunca salió de la fase piloto. Se analizaron los planes, programas del año 1949 y de 1957. Después se enfocan las iniciativas de los años noventa, especialmente la que transcurrió entre 1990 y 1995 y la que se produjo en 2000 a través de la publicación de un libro.

La idea de ir hacia atrás en la búsqueda de los antecedentes me parece interesante porque implica, en primer lugar, que el tema de la educación sexual no es nuevo, ustedes han tenido ya unas jornadas y seguramente se interiorizaron de las distintas iniciativas que hubo. No es un tema nuevo, no es innovador, no es progresista, no es un tema revolucionario; es un tema re viejo. Si uno dijera, la educación sexual tiene algo de novedoso, no, es de las cosas más viejas que puede haber y en el año pasado, en el año 2006 se cumplieron nada más y nada menos que 100 años de la primera iniciativa. De modo que si por acá pudiera estar Paulina Luisi creo que se horrorizaría de darse cuenta de que sus compatriotas siguen y seguimos debatiendo en lo mismo.

Por otro lado, la perspectiva histórica me parece que es útil para relativizar toda iniciativa, es decir no son fáciles las iniciativas en este tema. Creo que la Comisión organizadora y todas las que están presentes, son un conjunto de valientes. Me parece que es bueno saber que muchas de las iniciati-

vas ni siquiera se llevaron adelante, o que generaron duros debates. Puede haber dificultades en la implementación. Y después está el tema de cómo sostener una iniciativa una vez que se implementa. Por eso es que me parecía una buena conexión pensar, a partir de la investigación, ¿qué deja?, ¿qué nos queda de la investigación como para pensar en términos de desafíos?

Otra de las cuestiones, en términos muy generales, para pensar este tema, es que a partir del análisis de los debates en torno a la educación sexual en Uruguay a lo largo de 100 años, estoy cada vez más convencida de que la educación sexual no tiene nada que ver con el sexo, y sí tiene mucho que ver con la política. ¿Por qué con la política? De algún modo el marco teórico de la investigación implica que en una sociedad la circulación de saberes existe, se produce, y la circulación de estos saberes no circula en forma homogénea en toda la sociedad. Saben bien que hay algunos conocimientos en relación al tema concreto educación sexual, pero podría pensarse en otros muchos planos, que circulan en forma diferencial según el sector social de pertenencia. Hay chicas y chicos que pueden perfectamente aprender una serie de cuestiones con sus padres, hay otros que no. En términos de democratización de saber, lo que se sabe y lo que no se sabe, en una sociedad nunca es homogéneo. Bien lo decían los panelistas que me precedieron, las teorías críticas en educación dan bien cuenta de cómo el proceso de conocimientos es distinto según el sector social.

En concreto, cuando se ven estas iniciativas históricas se comprueba que todo proceso, en términos de circulación de saberes sobre el sexo, siempre está marcando una franja de incluidos y otra de excluidos. Por ejemplo cuando en el año 1920 finalmente la iniciativa propuesta por Paulina Luisi no se lleva adelante. Hay proyectos de ley que de algún modo están logrando “conjurar” el

peligro de la sífilis y de las enfermedades venéreas a través de otras modalidades que específicamente incluían la circulación de saber en algunos campos, o hacia algunos actores sociales como por ejemplo los soldados, las prostitutas, las maestras en algunos casos y dejando por fuera, a los varones en general también, y se dejaba por fuera ¿a quienes?, a los niños, a las niñas y a las mujeres en general.

Algunas de las categorías teóricas que mencionaré apenas, tienen que ver con el sentido que tiene la educación, que la pensé en esta investigación en términos de una institución que tiene una dimensión universal, una dimensión particular y una singular. El discurso pedagógico en términos no tanto de institución educativa, sino en un sentido que un pensador o filósofo francés que se llama Michel Foucault lo piensa como el discurso pedagógico, como la adecuación social de los discursos. Es decir, el discurso pedagógico es capaz de transmitir, de seleccionar primero y vehiculizar un conjunto de otros discursos sociales, y en ese proceso de distribución va seleccionando sujetos y saberes, pero es algo que trasciende las instituciones. Es decir, discurso pedagógico hay dentro de las instituciones educativas, pero también fuera.

Una pregunta que me hacía durante la investigación, pero que me seguía haciendo después, tenía que ver con por qué es tan difícil, por qué ha resultado tan difícil que la educación sexual ingrese con pleno derecho al sistema educativo nacional, al sistema de educación formal. Y la primera respuesta que surge –no solamente que surge en el sentido común sino que surge en las fuentes de investigación y que está además presente– tiene que ver con un discurso religioso muy específico que es el de los sectores más conservadores de la Iglesia Católica. Cuando uno dice, quién ha puesto a lo largo de la historia mayores objeciones a la democratización del saber

en términos de sexualidad, de sexo, ha sido la Iglesia Católica. Sin embargo, en contraposición con esta primera idea que me parece que es la más clara y la que está más presente, yo tiendo a pensar que hay dificultades que son inherentes al enunciado de educación sexual que han contribuido, en forma clara, a estas dificultades en la implementación. Estos obstáculos de los que hablaré ahora, no implican que haya actores por fuera del escenario, que por supuesto que inciden con sus políticas internas para que algo se produzca o no, sino que creo que es bueno a veces dejar de lado un momento lo más obvio para ver qué otros elementos pueden operar como obstáculos. La primer área de dificultad en el tema educación sexual se relaciona, a mi modo de ver, con lo que es, qué significa, qué ha comprendido. El análisis de los casos históricos es muy útil para pensar que la educación sexual ha significado una enorme cantidad de cuestiones, de asuntos, impresionantemente diversa. Es decir, puede significar la educación en términos de abstinencia sexual, puede significar prevención de enfermedades venéreas, puede significar una falta de ley, de anomia desde el punto de vista social, puede ser pensada en términos de derechos. Creo que esta enorme multiplicidad de sentidos no solamente se produce a nivel histórico, porque uno puede decir y está bien, que la educación sexual tenía un sentido en el año 1920 y otro en el año 1940 y otro ahora. Pero no es así, la multiplicidad de sentidos se produce en cada uno de los acontecimientos. Significa cualquier cosa que a ustedes se les pase por la cabeza se multiplica por 10 cuando salimos de acá. Y creo que es un alerta, porque cuando uno plantea el tema tiene ya que advertir que para los que nos están escuchando puede significar nudismo en las playas de Montevideo. Esto es a través de la prensa, miren que los sentidos no son cosas que invento, están en los debates, es muy interesante analiza las cosas que dice la gente. Como

las investigaciones, además de estas características, no tienen un carácter normativo, nosotros no partimos de lo que debe ser la educación sexual sino que simplemente tomamos lo que hay, lo que aparece. ¿Y qué pasó en el año 2000?, ¿Cómo terminó? El debate en 2000 es muy interesante, se terminó hablando de la laicidad, de Artigas. Es decir, se generan una serie de cosas que van por cualquier lado.

Entonces por un lado esto de que puede significar muchas cosas, que por lo tanto es muy difícil ponerse a hablar de esto sin ponerse de acuerdo respecto a cuáles son los límites de qué vamos a hablar. La otra cuestión es la diversidad de sentidos que despierta la frase educación sexual genera que en los debates, y esto es muy llamativo, personas, actores o instituciones que parecen que opinaran distinto cuando se va al fondo del sentido que tiene la sexualidad, o del sentido de lo que uno podía decir hace unas cuantas décadas del instinto sexual, nos damos cuenta y comprobamos que en realidad piensan todos bastante parecido. Es decir, la peligrosidad de la sexualidad es algo que está muy presente, estén a favor o estén en contra. Y uno de los debates más lindos de Paulina Luisi termina en que prácticamente todos están de acuerdo con un representante de la Iglesia Católica, representante de un partido tradicional también, médico también como ella. Nada es lo que parece en esto.

Entonces ésta es la primer área de dificultades, cuando hablemos de educación sexual a qué nos vamos a referir, anticipemos que podemos hablar de mil cosas distintas que no tienen nada que ver. Otro ejemplo maravilloso es la educación sexual entendida como la investigación, o el conocimiento sobre la vida de las hormigas. A mí me costó mucho pensar qué podía tener que ver en el plan de Clemente Estable la vida de las hormigas con la educación sexual. Uno no puede decir, esto es un disparate,

no, tiene que pensar cuándo se encuentra con estos sentidos con que se está asociando la sexualidad.

Otra área muy complicada es el tema de la legitimidad, que es la segunda área del problema. Quiénes han sido los educadores legítimos a lo largo de este siglo en que transcurrió mi investigación. Ahí los docentes han tenido graves problemas para legitimarse, siempre han sido los médicos –la institución médica, el discurso médico– quienes se arrogaron esta posibilidad, esta capacidad y este derecho. Y no es una cuestión solamente institucional, es social. La sociedad en su conjunto tiene más posibilidad para dejar hablar a una médica o a un médico de estas cosas que a una o un docente. Eso es una cuestión que me parece, merece ser discutida dado que parto del supuesto de que la única forma que tiene la educación sexual para ser efectiva y para efectivamente llegar democráticamente a todos es a través del sistema educativo formal, sin negar todas las otras iniciativas que puede haber. Pero ese es el camino y ese camino implica que acá no hay especialistas, que son los docentes.

La tercer área que me interesaba plantearles, está conectada con la anterior, tiene que ver con lo que uno podría llamar “El estatuto de saber”. Esto significa, la educación sexual, saber de educación, enseñar educación sexual o como le queramos llamar, ¿es un conocimiento equivalente a la geometría, a los polinomios?, ¿es equivalente o no es equivalente? A mí me encantaría empezar a preguntarles a ustedes, pero me han dicho que no, que no les puedo preguntar. ¿Es equivalente o no? En esto ustedes saben que hay líneas diversas. Hay gente que parte de la base que sí, que la educación en la sexualidad es equivalente. Y hay otros que dicen, es un poco más complicado, no sabría decir por qué, pero tal vez no sea tan fácil. Si uno lo piensa el saber conectado

con el tema de la verdad, ahí aparece una cuestión que puede inducir un poco a la complejidad que puede tener esto. Si bien todos los conocimientos que se distribuyen, que se imparten, están sujetos de algún modo a revisión, no hay verdades absolutas en la ciencia, ni en ningún ámbito. Sin embargo hay cosas que son menos verdades que otras, o que no pueden pensarse en términos de una verdad con mayúscula. El caso de la sexualidad me parece que nos enfrenta a esta dificultad en el establecimiento de una verdad, un saber, una certeza. También vinculado a este asunto, está el tema de los sujetos. Esto, trabajando con conjuntos de docentes en Argentina, ellos decían que cuando se enfrenta uno al tema de la educación sexual, a diferencia de otros conocimientos, los sujetos, los actores sociales con los que estamos saben todas cosas distintas y han tenido experiencias distintas. En este sentido no es lo mismo que enseñar polinomios en que en la primera clase que se enseña esto nadie sabe nada. Entonces la posición de la experiencia y la vida y el saber, esto desorienta mucho a las y los docentes.

El cuarto aspecto, la cuarta área problemática está muy vinculada con el tema del discurso pedagógico. Una de las características del discurso pedagógico es el estar vinculado a la certeza. Entonces, ¿cómo operar en un campo de incertidumbres? ¿Cómo sostener la incertidumbre radical que de algún modo implica saber algo sobre el sexo y la sexualidad? Sé que esto puede resultar medio filosófico, pero está en juego y se pone en juego en cosas muy concretas. Por ejemplo, la famosa ecuación: sexo, género y deseo. Esta idea de que hay una anatomía que se corresponde perfectamente con un sentido de ser sexual, femenino, masculino, lo que sea –transexual, travesti– pueden haber muchas posibilidades, y con el deseo, es decir con el objeto de deseo. Creo que hay algo que está problematizado en el tema de

la sexualidad y es que ya sabemos que esta ecuación no está sostenida por ninguna verdad. Es decir, no hay continuidad, no hay conexión directa entre la anatomía, el sentirse y el deseo. Y este es un problema en términos de discurso pedagógico, en términos de certeza y en términos de cómo sostener la incertidumbre necesaria para pensar este tema. Uno de los analizadores que me parece interesante respecto de esta incertidumbre en relación a la sexualidad y que ha sido motivadora, de muchas objeciones y obstáculos en los últimos años, ha tenido que ver ni más ni menos, con la homosexualidad. Es decir, cómo se ha entendido a través de las décadas la homosexualidad. Es un analizador, es decir es un elemento que nos hace pensar cómo justamente no hay verdad, no hay verdad que pueda sostenerse en este momento desde la ciencia. Y no casualmente muchos de los antecedentes en el tema de la educación sexual fueron objetados por ese lado. Podríamos pensar en muchos otros analizadores de esta incertidumbre y de cómo se sostiene, cómo hacemos como docentes para sostener esta incertidumbre.

PARTICIPANTE: En relación a lo que ustedes tres plantearon, uno de los asuntos que creo que ha sido constante, sobre todo en la última exposición de Darré, son las dificultades de definir el campo de lo que es la educación sexual en el ámbito de la educación formal y cómo se distribuyen los saberes de la cuestión simbólica. Me quedé pensando en lo multidisciplinario. Porque cuando uno plantea un problema me parece que también algo de solución está expresando, si es que se puede formular esto en términos de problema y de solución.

Psic. SILVANA DARRÉ: Creo que esta propuesta de seminario que integra no solamente distintas disciplinas sino también distintas experiencias, es un modo de

pensar la cuestión en términos amplios, justamente en términos de sostener la incertidumbre. Uno podría recurrir a dos o tres disciplinas, pero me parece que hay acá una apuesta, en este mismo escenario a introducir lo más posible en términos de conocimientos, de experiencias, de antecedentes y creo que esa es una buena forma de sostener aprendizajes y procesos formativos en la incertidumbre, es decir sin tener la certeza de que dos más dos son cuatro. Me parece que este es un camino. Es un camino que van a tener también que sostener después según determinado dispositivo los mismos docentes en el mismo plan. Pero creo que es un desafío, como no quedarse con lo que uno cree que eso debe ser o debería ser.

Lic. SUSANA ROSTAGNOL: Sólo algo más, me parece que a nivel de docentes es muy importante poder tener instancias, espacios de discusión, de talleres entre docentes para con otra gente también ir haciendo un camino también de reflexividad sobre las prácticas que se llevan a cabo. Se hacen tales prácticas en la clase sobre educación sexual, sobre diversas cosas relacionadas y qué pasó, qué no pasó, con otra gente de afuera también. Pero me parece que la instancia de poder pararse a pensar qué se hizo, qué pasó con lo que se hizo, qué cosa se le ocurrió a uno una semana después, qué tendría que haber hecho. Me parece que eso es fundamental también, junto con la interdisciplinariedad, la reflexividad sobre las prácticas cotidianas.

Experiencias de trabajo con niños de 0-36 meses

**Psicomotricista Ana Ceruti¹ y
Mtra. Pilar Petingi²
Coordinación:
Mtra. Insp. Ana M. Carballo**



1. Maestra, directora del Plan CAIF que se encuentra en la órbita del INAU. Licenciada en Psicomotricidad, premio de la Academia Nacional de Medicina por la investigación sobre Desarrollo, Familia y Pobreza. Integrante del Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales, Facultad de Medicina, Departamento de Psicología Médica. Elabora actualmente su tesis de la maestría de primer nivel de atención en salud en UDELAR. Autora de diversos libros sobre desarrollo infantil y educación psicomotriz. Realizará la presentación del Plan CAIF a los efectos de contextualizar las experiencias que se vienen desarrollando en este ámbito.

2. Maestra Especializada en Educación Inicial, directora y asesora de jardines maternos, docente de las asignaturas Pedagogía y Didáctica de la Estimulación en Centros de Formación, UCUDAL, CIEP, CENFORES. Actualmente ocupa el cargo de responsable del Área de Primera Infancia del Ministerio de Educación y Cultura. Es autora de diversas publicaciones sobre la primera infancia. Realizará la presentación del diseño básico curricular de 0 a 36 meses y su articulación con el currículo de 3, 4 y 5 años de edad.

Mtra. PILAR PETINGI: Haré una breve introducción respecto al hecho de que la franja etárea de 0 a 3 años, sobre todo, está bajo la órbita del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en un país que no tiene esa experiencia, o esa postura dentro de los organismos oficiales de enseñanza. A través de la Ley N° 16.802 que rige desde el año 1996 pasó a depender de la órbita del Ministerio, y en realidad la ley establece de 0 a 6 años. Sabemos que la Administración Nacional de Educación Pública tiene, sobre todo históricamente, la atención educativa de los niños de 3, 4 y 5 años. Y esta edad, la del nacimiento a los 36 meses, se va incorporando paulatinamente con el correr de los años de acuerdo a las circunstancias y a la coyuntura socioeconómica que ha vivido Uruguay.

Bajo la órbita del MEC están los centros de educación infantil privados que atienden a los niños desde los 45 días de vida en adelante. Es la etapa más delicada de la vida del ser humano, eso hace a la gran responsabilidad que tenemos en la orientación, asesoramiento, control y supervisión de los centros que atienden niños de estas edades. Es así que el Ministerio en los lineamientos para el quinquenio, se plantea educación para todos durante toda la vida y se plantea fuertemente el objetivo de fortalecer la educación infantil entre los 0 y los 3 años. A los efectos fue elaborando, a partir de 2004, una currícula específica. Se hizo una versión preliminar del diseño

en 2004 que en 2005 pasó a discusión y a debate de grupos de especialistas en el área de educación en la primera infancia, y especialista de la salud, de la psicología, de la psicomotricidad. De esos debates sobre se recogieron los aportes, se reelaboró, se reestructuró y se dio finalmente a una comisión de redacción más acotada en 2006, y vio la luz en diciembre del mismo año.

Este diseño básico curricular es producto de un proceso de construcción colectiva con profesionales especialistas de diferentes áreas en la educación de la primera infancia. Tiene un carácter inédito en la educación uruguaya y es abierto, flexible y seguirá construyéndose a la luz de las prácticas educativas. ¿Qué quiere decir que es abierto y flexible? Que se trata de aportar una herramienta que tiene, en estas condiciones, carácter oficial, lo cual permitirá unificar criterios para orientar las acciones de los agentes educativos que trabajan en instituciones con abordajes muy heterogéneos. Unificar criterios no quiere decir homogeneizar, aspiramos a que esto establezca una base sobre la cual se construya y se enriquezca en la mejora de la calidad educativa para los niños.

Este diseño trabaja concepciones de infancia, de educación y parte del concepto de educación como la designación de un conjunto de actividades y prácticas sociales mediante las cuales las sociedades promueven el desarrollo individual y la socialización de sus miembros. El concepto de infancia que maneja hace un *racconto* de la evolución de la concepción a través de la historia. Porque reconoce que el concepto de infancia es un concepto socioculturalmente histórico determinado, que da cuenta del estado y de la condición de vida de las niñas y niños y de la valoración social de esa etapa. Se entiende que la infancia es un concepto, un espacio diferenciado de la edad adulta con derechos propios, más allá de sus circunstancias de vida.

Esta etapa de vida es una primera etapa vital, de alta vulnerabilidad que a su vez posee el mayor potencial de aprendizaje. Sabemos que las primeras experiencias resultan decisivas para el desarrollo psicoafectivo. Sabemos que se produce un crecimiento y un desarrollo extraordinario. Y que a la vez es una etapa de transiciones continuas y de cambios rápidos. La educación en la primera infancia, por lo tanto, posee características propias en cuanto a sus propósitos, contenidos y estrategias metodológicas, las cuales se enmarcan dentro del concepto de educación integral. Es el comienzo de un proceso permanente de educación la primera infancia se construye en interacción con el medio; la niña y el niño son protagonistas activos del proceso de aprendizaje, e implica, además corresponsabilidad entre la familia y la institución educativa. El diseño curricular hace énfasis en el fortalecimiento de los vínculos afectivos en la vida de madre e hijo, con la familia, institución y la comunidad en general. Hace énfasis en el aprendizaje teniendo en cuenta el conocimiento que aportan las neurociencias acerca de la flexibilidad y riqueza del cerebro infantil que permite abrir ventanas de oportunidades. Hace énfasis en la posibilidad de revertir aspectos del desarrollo dentro del marco de determinadas condiciones biopsicosociales adecuadas e intervenciones estimulantes provenientes del ambiente. Plantea como ejes estructuradores del aprendizaje el ambiente, el juego y el lenguaje. Analiza el rol del educador como referente educativo significativo. Y en esta instancia trabajamos con la idea de que los agentes educativos son todos los miembros de la comunidad en tanto participan en la transmisión de contenidos del patrimonio cultural amplio. Y que los educadores son aquellos agentes educativos que trabajan en una institución a partir de un proyecto. Y me pregunto si esto abarca solamente la primera infancia. En la institución educativa los educadores definen el sentido del acto educativo, se-

leccionan las metodologías, los contenidos, son mediadores de los aprendizajes y promueven la educación integral.

Pensamos que el rol de educadores exige pasión, convicción, ética, conocimiento de la etapa, formación permanente y responsabilidad en sus acciones, además del compromiso con el momento histórico. Desde la gestión educativa, ¿cómo fortalecer el rol de los educadores en la búsqueda de la calidad de su desempeño? Estableciendo relación adulto-niño según criterios de calidad. Y vuelvo a preguntarme si esto se refiere sólo a la primera infancia. Capacidad de autocuidado y apoyo de los equipos. Espacios intra e interinstitucionales de reflexión. Espacios físicos apropiados. Materiales adecuados, equidad en las retribuciones. Por lo tanto este diseño curricular es un instrumento que contribuirá con los educadores en la búsqueda de la calidad de su desempeño.

Respecto a la formación de los educadores planteamos la profesionalización de la tarea y la formación permanente sobre los siguientes supuestos básicos: Considerar a la primera infancia como un grupo social con características propias y al aprendizaje como un proceso único y personal. Desde el otro supuesto básico, generar un ámbito educativo que promueva la autonomía y de facilitar al sujeto de la educación herramientas que le permitan apropiarse, compartir y transferir sus aprendizajes en los contextos inmediatos y empleados de relaciones. Por lo tanto este diseño, que apuesta al compromiso profesional es histórico y demanda la formación del tramo etéreo de 0 a 36 meses. El presente documento establece en profundidad, entonces, el marco de concepciones respecto a la infancia, su desarrollo y aprendizaje, la educación, la familia, la comunidad, las instituciones educativas y el currículo. ¿Por qué establece así estas vinculaciones? Porque todas las familias cuentan con recursos que constituyen su capital social

independiente de su condición. Porque la institución educativa para esta franja etérea tiende a fortalecer la función y estilo de crianza propio de la familia o colectivo social rescatando todos los aspectos que benefician al niño. Porque al centro educativo ingresan la niña o el niño y su familia, física y simbólicamente, con su cultura, pautas de crianza, costumbres y valores que las instituciones deben reconocer y respetar. Esto requiere un trabajo conjunto entre familia y centro educativo mediante canales de colaboración y participación. Este diseño curricular incluye fundamentos teóricos desde lo antropológico, sociológico, psicológico y pedagógico. Instauro el concepto de competencia en término de capacidades, los contenidos de tarea educativa y su organización, los perfiles y las características del desarrollo, así como una amplia y rica bibliografía.

¿Cuál es el valor de este diseño curricular? Entre otros, servirá para sistematizar las discusiones pedagógicas. Demuestra los numerosos contenidos que se trabajan cada día. Está centrado en la niña y el niño como personas sujetos de derecho. Posibilita, a partir de la realidad de cada centro y no de un modelo. Y está sustentado en la idea de que la niña y el niño aprenden a partir de lo que son y a través de la actividad desarrollan global y simultáneamente la personalidad, el conocimiento y las emociones. En la etapa de desarrollo que nos ocupa, la construcción de la identidad, el conocimiento de sí mismo, el conocimiento del ambiente, necesitan de una comunicación muy particular. Creo que la educación es, básicamente, un fenómeno de comunicación. El niño en esta etapa construye su identidad en función de los adultos que lo rodean, en función de las interacciones con el entorno. Es la etapa que naturalmente ellos viven sus particularidades, sus características y sus diferencias. Lo habitual en esta edad es que el niño descubra, comente, intercambie y lo haga con un adulto que

—también por una cosa muy particular de la educación en la gran mayoría— está formado por educadores del sexo femenino. Sin embargo, los equipos que van integrando las concepciones buscan incorporar a los equipos docentes de sexo masculino para que los niños puedan tener la interacción que necesitan. Ellos viven esta etapa muy naturalmente en el desarrollo de su sexualidad, preguntan, comentan, observan y así es tomado por los adultos que lo rodean. Es muy particular ver que cuando llegan a la escuela empiezan a tener otro tipo de ocultamientos, de inhibiciones y empiezan a generarse otro tipo de historias.

Para terminar quería compartir algo que hace a cómo pasa después en la escuela, después que los niños son capaces de ir al baño solos y si no les alcanza el papel higiénico cruzar a la salita que está enfrente y pedir más papel higiénico, con la ropa baja y nadie se asombra, y nadie se molesta. Que no pasa por ser un exhibicionismo incorrecto, sino pasa por la naturalidad o la integración que tienen de cómo son.

Entonces leyendo distintos materiales y también teniendo experiencia a nivel de escuela y observando los cambios que se dan los niños, quiero compartir con ustedes una brevísima anécdota del libro *La sexualidad atrapada de la señorita maestra* de Alicia Fernández, que dice, un cuento que no es cuento. La maestra Patricia es casada pero la llaman señorita. El señor director es soltero sin embargo no lo llaman señorito. Claro, los varones son señores siempre. Las mujeres, en cambio, para ser señoras tenemos que ser señoras de algún señor, si no nos casamos somos señoras chiquitas, señoritas, que al casarnos nos hacemos grandes y nos pueden llamar señoras. Pero yo estaba hablando de la señorita Patricia, dice la autora, que también la llaman segunda madre. Es madre entonces, pero madre virgen, porque ser madre soltera no está muy bien considerado en la escuela. ¿Cómo se llama tu

señorita?, le pregunté a uno de sus alumnos. No sé, fue la respuesta. Otro alumno, Juan, enseguida dijo, señorita Patricia. Pregunté, ¿por qué no la llaman Patricia? Porque es la maestra, dijeron los dos a coro. ¿La señorita es casada? Sí, respondieron. ¿Tiene hijos? Sí, el hijo está en 3º B. ¿Cómo se llaman las mujeres casadas?, insistí. Señoras. Entonces, ¿por qué no la llaman señora? Ya te dije, porque es la maestra.

Psicom. ANA CERUTI: El Plan CAIF, como el cuerpo y la sexualidad, tiene también creencias, leyendas, mitos e ideas que circulan sobre él, algunos se acercan a la realidad y otros se alejan. Por eso nos parecía bueno, como no todos lo conocemos, contextualizar desde donde estamos hablando las experiencias de sexualidad que se están realizando en el Plan. Es una política pública, la Secretaría Ejecutiva del Plan está dentro de la órbita del INAU. Se ejecuta e implementa entre el Estado y la sociedad civil. Es el INAU el que pasa los recursos para la gestión de los centros, pero no solo eso. También supervisa y da recursos para una supervisión técnica y disciplinaria, el proyecto lo va a disciplinar y también para la capacitación de los integrantes de los centros CAIF. Es intersectorial, entonces tenemos todos los que participan en las decisiones del Plan y el INDA da los recursos para la parte de alimentos. Pero todos los demás están participando del mismo, así como el MEC.

Hoy decimos que es universalidad con priorización y no hablaremos más de focalización. Hacemos un gran esfuerzo para que los CAIF, de a poco, lleguen a ser centros de calidad, que tengan una postura universal, que, como dice el Código del Niño, del cual tiene que garantizar el Instituto del Menor, los estados tienen la obligación de dar prioridad a quienes más lo precisan. Es descentralizada porque de alguna manera se discute también en cada uno de los departamentos. Intenta ser parti-

cipativa y estamos discutiendo mucho qué es participación y diferenciando qué es participación tutelar y participación genuina. Nos falta mucho, pero empezamos a poner el tema arriba de la mesa y a intentarlo. Está en constante proceso de evaluaciones externas e internas. Y el marco conceptual se basa en contribuir a garantizar la protección y promoción de los derechos desde el nacimiento hasta los 3 años y 11 meses. Simplemente decir que una de las cosas que se propone el Plan es la promoción del derecho pleno. Y si hablamos del derecho pleno, el desarrollo pleno, el desarrollo según todo su potencial, o el desarrollo integral según cómo uno quiera ubicarlo, la sexualidad está dentro, es constitutiva, no podemos obviarla. Que no la queramos hacer visible a veces es otra cosa.

También nos estamos situando como el Plan insistiendo en que la primera infancia tiene un valor en sí misma, más allá de todo lo que pueda ser preparar para el mañana. En sí hay un derecho y un por qué de la existencia de la atención de 0 a 3 años.

Los objetivos grandes del Plan son promover crecimiento y desarrollo, fortalecer capacidades parentales y vínculos entre los adultos referentes y los niños, contribuir a consolidar las redes comunitarias y apostar a la participación. Son bien ambiciosos.

Los programas de 0 a 1 año, hablan de estimulación oportuna, pero tienen educación integrada, educación inicial para la salud,

alimentación y vigilancia nutricional, y en forma transversal acciones con familia, barrio y comunidad.

Hay centros urbanos y rurales y una modalidad semanal, que muchos pueden conocer. Actualmente tenemos 341 centros, 36.719 niños, de los cuales 14.693 antes de 2009 tienen que pasar a modalidad diaria; la modalidad semanal son talleres de una vez por semana en locales que a veces no cumplen con los requisitos básicos. Todo eso se está revisando y de aquí a 2009 hay un compromiso institucional bien fuerte. Nos hemos comprometido a que esto cambie y a que lo que los niños tengan sea digno. Más allá de que la modalidad semanal tiene algunas ventajas, también tiene desventajas.

En cuanto al tema de la sexualidad, la primera cosa que tenemos que plantear es cómo definimos el cuerpo. Pensando en esto de 0 a 3 años y pensando en toda la vida, en el Plan elegimos la definición de Calnes que dice que el organismo habla de la especie, el cuerpo habla de la persona. El cuerpo nace entre cuerpos, siempre más de uno. El organismo nace en las entrañas de otro organismo y en muchos casos a pesar del cuerpo. El organismo guarda en su memoria la sabiduría de millones de años. El cuerpo está sometido y sostenido por la coyuntura cultural. El organismo tiene memoria genética. La memoria del cuerpo está inscrita en los primeros vínculos fundantes. Si nosotros trabajamos con 0 a 3 años, cuán importante es esta noción de cuerpo que

COBERTURA				
PLAN CAIF				
Atención según origen de los fondos	MONTEVIDEO	INTERIOR	TOTALES	%
Fondos INAU (Diaria)	5.333	16.693	22.026	60%
Fondos Mides – Infamilia (atención semanal)	4.836	9.857	14.693	40%
TOTAL	10.169	26.550	36.719	100%

COBERTURA ACTUAL 0-3 AÑOS	
	N° DE CENTROS
Montevideo	88
Interior	253
TOTAL	341

se va construyendo en la relación con los otros, porque ningún ser humano puede, la criatura humana, como dicen algunos, sola no puede, si bien tiene un montón de saberes cuando nace, de conocimientos y capacidades, necesita de otros para construirse. Y empieza a construirse a partir del cuerpo, donde el organismo es una parte. Y muchas veces nosotros confundimos organismo con cuerpo. Por eso traíamos esta definición para empezar a ver dónde nos parábamos. ¿De qué estamos hablando? De esa concepción de cuerpo que está construida con los otros, que empieza en los primeros vínculos fundantes y que a su vez nos permitirá ir formándonos, construyendo nuestra identidad a través de sus producciones. Sus producciones son el tono de voz, la mirada, la actitud postural, el gesto, la gestualidad y la palabra. El lenguaje también es una producción del cuerpo. Cuando nosotros separamos el lenguaje, el pensamiento del cuerpo, muchas veces hacemos confusiones que tienen que ver con el pensamiento dualista que durante muchos años nos atravesó, de Descartes, vieron la separación cuerpo-alma. Hay que separar para investigar, para profundizar, pero nosotros somos, no tenemos un cuerpo, somos un cuerpo y con él hablamos, pensamos, nos comunicamos, nos movemos. Muchas veces se liga cuerpo a movimiento, a expresión, y a motricidad, y no, eso es una parte. Entonces la sexualidad es una de las dimensiones del cuerpo y cuando estamos pensando de en la edad de 0 a 3 y estamos pensando en un desarrollo integral, eso lo tenemos que tener claro, porque muchas veces es como si los niños pequeños no tuvieran sexualidad. O sea, hay zonas erógenas muy fuertes, por eso decimos

lugar de comunicación y de aprendizaje, es a través de los gestos que nos vamos comunicando. Y aprendizaje, ¿por qué? Las zonas de mayor placer, zonas erógenas, una es la boca –ya dijo Freud a principios del siglo XX que sigue siendo así– utilizan los niños para conocer, y la otra es la piel. En los años ochenta los estudios empezaron a dar mucha información al respecto. O sea, la piel es un espacio de conocimiento, de aprendizaje y de comunicación. Y se juegan las interacciones entre los niños pequeños y los referentes adultos. Entonces uno dice, bueno, cuán importante es este tema del cuerpo, cuán importante es pensarnos cada uno como docentes el cuerpo, ¿qué pasa con nosotros y el tema de la sexualidad. ¿Por qué? Porque se nos aparecerá en los juegos. Vieron que los niños pequeños muchas veces juegan y les encanta tirarse unos arriba de otros. Y en general uno lo vive como que se van a matar, o hay un peligro, agresividad. Y no tiene nada que ver, muchas veces son nuestros miedos a lo que significa estar en contacto cuerpo a cuerpo. Lo mismo pasa cuando el niño empieza a investigar, o sea aceptamos que investiga agujeritos, cuadraditos, los ojos, la boca, pero las zonas bajas del cuerpo, ¡atención, cuidado! Y confundimos lo que es el respeto con el tema de la necesidad de conocerse y que el conocimiento va más allá de lo cognitivo. Y ahí estamos otra vez con una posición dualista, mente separada del cuerpo. Nos quedamos solo con el cuerpo instrumento. Lecamus es un autor fascinante que hace la historia del cuerpo, entonces el cuerpo instrumento aquel que habla del esquema corporal lateralizado, todo lo que ustedes saben como docentes, la estructuración tempore espacial, la noción de tiempo, de espacio. Después está el otro cuerpo que es el expresivo. Pero el cuerpo es más allá, es un cuerpo que emite y produce significados. Da sentido a los significados que están cargados, ¿de qué?, cargados también de historia, no sólo individual sino también social, cultural, ideológica, uno

diría política. ¿Por qué hay que sujetar al cuerpo? ¿Por qué ha sido tan sujetado? Si uno analiza las instituciones, tiene muchos ejemplos para ver cómo estamos sujetos y hemos sido sujetos. Las prácticas de crianza, ¿por qué están ahí? Porque las prácticas de crianza, ya lo dijo el antropólogo Marcel Gauss en el año 1934, no son nada naturales. Lo que pasa entre un bebé y sus adultos, es del orden de la cultura también y de la ideología y de las creencias. Las prácticas de crianza se presentan en tres registros. Uno que es material, que es todos los objetos que ofrecemos a los bebés, a las niñas pequeñas y a los niños, cómo se las ofrecemos, por qué les ofrecemos ciertas cosas. Otro registro que es el ritual, que es todo lo que hacemos, cuando lo cambiamos, lo higienizamos, lo vamos a dormir, a alimentar. Y el otro registro es el corporal, como lo tocamos, cómo lo miramos, cómo lo abrazamos, cómo lo llevamos y cómo jugamos con él. Y esos tres registros no tienen nada de natural, al contrario, están cargados de creencias, de ideologías y hay que analizarlas. Y no todas las creencias, no todo lo que se dice de las buenas prácticas de crianza, muchas veces en nombre de la ciencia ha sido estudiado. Por eso es bueno repensar y pensar qué se hace con los niños pequeños, cómo se vincula con ellos.

En el Plan hay que dar mucha importancia al conocimiento del cuerpo. Entonces, ¿conocimiento del cuerpo es lo mismo que estar informado o que aprender? No, sobre el cuerpo hay que saber, pero se reduce a conocimientos teóricos. El cuerpo se aprende en la vivencia, en la posibilidad de explorar, de conocerse, de tener contactos con otros, de moverse, de sentir, que todos los sentidos se pongan en juego. Eso es lo que nos dará, por supuesto, y lo que tendrá incidencias en la autonomía, cuanto más nos conozcamos más autónomos seremos, y en la autoestima, a largo plazo, en la edad adulta colaborará en el cuidado y autocuidado. Las primeras interacciones entre los niños y los adultos

referentes, los contactos, cómo se le toque, cómo se interactúe, tiene que ver también con la posibilidad, marcará, dejará huellas que en la edad adulta aflorarán en la capacidad que tengamos para sentir el placer, para ejercer conductas eróticas, de acuerdo a lo que cada uno piense y sienta dentro de unas normas sociales que todos acordemos que es lo más placentero y disfrutable.

¿Cómo hemos trabajado entonces? Hemos ido integrando en todos los centros prácticas psicomotrices. Esto no quiere decir que estemos perfectos, la psicomotricidad pone el cuerpo arriba de la mesa, lo permite vivenciar de otra manera, pero también está integrada por personas que viven en esta cultura y todos tenemos que desconstruir las creencias y los mitos que tenemos sobre algunos aspectos. La idea de crear espacios para crear y recrear y disfrutar nuevas maneras de ejercer la paternidad-maternidad con responsabilidad. El Plan trabaja todo el tiempo con las familias. Y esto es importante, el fortalecer los espacios de reflexión, empezar a darle forma para analizar y la formación permanente sobre el cuerpo, la perspectiva de género, los mitos, el poder, la cultura, todo lo que ustedes escucharon hablar en estos tiempos. Y que eso no podemos decir, ya aprendimos, todo el tiempo deberíamos de fortalecerlo. Estamos dentro de una sociedad, una cultura, que por algo está discutiendo hoy la educación sexual.

Algunas acciones concretas, hay dos publicaciones que tiene el Plan, una guía metodológica que se hizo en 2002, a partir de talleres donde participaron el 90% de los equipos de trabajo de los centros en esa época. Una en 2006 que hizo Carlos Guida, que si bien apunta a la perspectiva de género, tiene un poco de salud sexual. Y talleres con AUPHIR que empiezan este año para todos los equipos técnicos de los centros CAIF sobre salud sexual y reproductiva, cómo pensaremos nosotros como docentes, o como técnicos interdisciplinarios el Plan.

5 de julio de 2007

Situación de la Niñez y Adolescencia en Uruguay hoy



Psic. Víctor Giorgi¹

Los intentos de incluir la educación sexual en la enseñanza pública uruguaya se inician casi con el siglo XX, y existieron diversos intentos desde los sectores de la educación y de la cultura que siempre se vieron frustrados por una dificultad de las instituciones y de las clases políticas de transitar los conflictos que implica hablar de los temas de la sexualidad. Así que realmente vivimos un momento que será profundamente renovador en este sentido. Creo que la sexualidad es uno de los temas más intrincados con los aspectos biológicos, sociales, culturales, éticos y políticos de una sociedad. En ese sentido pensar la educación y la educación sexual desde la perspectiva de los derechos de niños lleva, necesariamente, a plantear temas como el derecho a la educación, a la autodeterminación, a disponer de su cuerpo, a los sistemas de protección, al desarrollo de una autonomía progresiva. Esto debe ser pensado de acuerdo a los criterios actuales, desde lo que llamamos el interés superior del niño.

Por eso insisto en que la educación sexual tiene varias dimensiones. La sexualidad es, sin duda, un aspecto en el cual, sobre la base biológica, se da toda una resignificación cultural y queda atravesado también por valores, creencias, por lo que es necesariamente la dinámica de la prohibición y del deseo. Todo esto hace no sólo a un tema que está fuera nuestro como objeto de análisis, sino un tema en el cual

1. Profesor titular del Área de la Salud de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Ex decano de dicha facultad, actual director del Instituto de la Niñez y la Adolescencia de Uruguay.

todos estamos implicados y que atraviesa nuestro propio cuerpo y nuestras propias vivencias. Por eso, cuando hablamos de educación sexual necesariamente hay que hablar de dos dimensiones, una que es el discurso, la información acerca de la sexualidad, el análisis de los procesos biológicos, de los procesos sexuales, de la dinámica del deseo, del relacionamiento entre sexos, etcétera. Otra es la forma en que se afrontan y se procesan dentro de los espacios educativos las experiencias que tiene el niño con su propia sexualidad. Esta doble dimensión –si no se articula– corre el riesgo de quedar disociada una de otra y de no transmitir actitudes frente a



la vida, sino simplemente conocimientos teóricos que quedan escindidos de lo que es la vivencia y la experiencia personal de cada uno.

Cuando hablamos de educación es muy importante tener en cuenta con qué educandos estamos trabajando. Por eso tomaré el tema de la situación de la niñez y la adolescencia en Uruguay hoy. Con qué niñez, con qué adolescencia nos encontramos al iniciar estas experiencias de educación sexual. La primera reflexión es qué es un

niño, desde dónde miramos la niñez y la adolescencia. En este sentido hay una vieja herencia cultural que se inspira mucho en el Código de 1934, que es la llamada doctrina de la situación irregular. Según la misma, el Estado debe preocuparse de aquellos niños que están en situación de abandono o desamparo, o sea en situación irregular, en tanto no tienen adultos que los introduzcan en la cultura y en sus pautas. Por lo tanto el niño que está en esta situación debe ser protegido por el Estado, pero con una protección que tiene, fundamentalmente, una finalidad de control social, de que este niño no devenga en una amenaza al modo de vida y a los valores de esa sociedad. Desde esta perspectiva, las políticas de infancia son básicamente políticas de control social. En tanto desde la perspectiva de la protección integral, que tiene a la Convención de los Derechos del Niño como referencia fundamental, el niño es un sujeto de derecho y al ser un sujeto de derecho las políticas sociales se basan en la protección, promoción y restitución cuando es necesario de esos derechos, y ya no es la meta el control social. O sea que estamos cambiando el eje de lo que es la mirada del mundo adulto a lo que es la necesidad de protección del niño. ¿Qué es estar protegido?, este es un concepto fundamental.

Castel plantea que estar protegido es tener –por el solo hecho de pertenecer a la cultura y a la sociedad– o sea por el solo hecho de nacer una garantía incondicional de ciertos derechos básicos que permiten que ese niño se desarrolle en una cultura de iguales. O sea, es un hecho político que construye un punto de partida de igualdad entre los niños que nacen en una determinada cultura. Y digo un hecho político porque la igualdad no es algo espontáneo, no es algo que se genere sola, sino que lo hace por decisiones políticas y por redistribución de poder. Esta protección tiene que tener, necesariamente, un carácter de integralidad. No es

posible proteger un derecho aisladamente. Nosotros podemos hablar del derecho a la educación, pero si no garantizamos un piso mínimo –de derecho a la salud, a la participación, al acceso a la cultura, a la seguridad– seguramente esa educación no podrá ser capitalizada por ese niño. Lo mismo sucede a nivel de la salud. Sabemos que la salud no depende sólo de la inversión que se realice en el sistema sanitario, sino de otras cosas, como el ambiente, la calidad de vida, la educación misma. También podemos hablar de lo que son los sistemas de rehabilitación, por ejemplo, en el caso de jóvenes infractores, donde la privación de libertad siempre es un riesgo que arrastra otros derechos y la mayoría de las veces es muy difícil un proceso de resocialización cuando justamente se da ese arrastre de derechos.

Lo que quiero transmitir como concepto central es que los derechos no se pueden proteger y garantizar aisladamente, sino que son un entramado en el cual puede haber instituciones que se focalicen en uno u otro, pero como respuesta social global tiene que haber un tejido que asegure el conjunto de los derechos básicos.

Pensar en una cultura de derechos –desde la perspectiva de la infancia fundamentalmente y de la adolescencia– implica una transformación cultural. Reconocer al niño como sujeto de derecho no es solamente una transformación que esté en el mundo de la niñez, sino que el adulto debe reubicarse frente a ese niño, debe renunciar a su centralidad, debe renunciar al abuso de ese poder que le da el carácter de adulto, poder escuchar y relativizar sus opiniones y poder desarrollar el respeto necesario al niño como persona.

Por eso hablo de una colisión de paradigmas, porque muchas veces en la sociedad actual, en la prensa y en la propia dinámica de las instituciones educativas, encon-

tramos el choque entre estas dos grandes posturas, la de la necesidad de controlar al niño que es vivido como una potencial amenaza –en la medida que empieza a tener sus propias opiniones, sus propios perfiles, comienza de alguna manera a cuestionar al adulto. Y, por otro lado, la garantía de derechos como una posición básica desde la postura de la protección integral y desde la convención.

Desde estas ideas, ¿cuáles son los problemas principales de la infancia en Uruguay? Podríamos plantear muchos, pero como hipótesis de partida jerarquizaría tres. En primer lugar las pobreza y subrayo esa pluralidad, porque no me refiero solo a la pobreza como un fenómeno socioeconómico, como un bajo nivel de ingreso, como una dificultad de accesos, sino como algo mucho más global que determina una condición de vida que marca modelos, formas de ser hombre y ser mujer, de ser adulto, de ser niño, proyectos, valores, formas de resolver conflictos, de relacionarme con mi cuerpo, de relacionarme con el cuerpo del otro, de acceso a los bienes de la sociedad, no sólo económicos sino también los bienes culturales, implica una estética, recursos para construir mi propio desarrollo personal y modelos para poder constituir los procesos de identidad y de desarrollo psicosocial.

El segundo es la desprotección. En un estudio que realizamos hace aproximadamente un año y medio, cuando recién empezábamos nuestra gestión en el Instituto del Niño y del Adolescente de Uruguay (INAU), en todo el país jerarquizando cuáles son los principales problemas de la niñez en las distintas franjas etáreas y una de las conclusiones fue justamente el tema de la desprotección. Los niños y los adolescentes uruguayos hoy tienen muy poco contacto con los adultos. Pasan largas horas sin tener adultos de referencia, no hay buena cantidad ni calidad en la comunica-

ción. Los adultos están absorbidos por sus propios problemas, laborales, afectivos, de pareja, de subsistencia, económicos, de vivienda, etcétera, y los niños quedan a merced de los vaivenes del mundo adulto. O sea la desprotección en su sentido más global, en lo negativo de lo que decíamos hoy de garantía de derechos para poder desarrollar un proceso de crecimiento digno. Esa garantía es una de las grandes ausencias.

El tercer aspecto es la discriminación, que tiene mucho que ver con esa colisión de paradigmas. En general en la sociedad uruguaya se tiende a percibir dos tipos de niños. Se tiende a pensar en niños que son hijos nuestros, que son potencial de futuro, que son los nenes educados, arreglados, con acceso a una serie de aspectos de consumo que gratifican y a los cuales se apuesta en proyectos educativos, proyectos de futuro, etcétera, y se los protege. Y niños problemáticos por su origen de nacimiento, por su pobreza, por su bajo nivel educativo. Y esta división tiene que ver con lo que algunos autores llaman la “portación de rostro”. La presencia, el lenguaje, la vestimenta, aparecen como elementos que ya nos llevan a lo que algunos psicólogos llamamos la percepción anticipada. Con esa mirada, esos elementos que parece que ya sabemos frente a qué tipo de otro estamos, y desarrollamos una serie de comportamientos como suponiendo de ese otro un comportamiento. Concretamente hay niños que cuando se nos acercan les

hablamos y hay otros que cuando se acercan nos agarramos la billetera, si no es que tenemos otro tipo de comportamientos más pro activos.

Entonces empezamos por el tema de las pobreza. En el cuadro se registra la evolución de la pobreza en los últimos cinco años en Uruguay. Por un lado pueden identificarse las franjas etáreas y, por otro, algunos años de referencia, por ejemplo 2002 es el año de la gran crisis económica en Uruguay. Pero vean que los mayores porcentajes de pobreza en la infancia no figuran en 2002, sino en los años siguientes. En el caso de la primera infancia 2003, casi sin cambios y en el caso de las otras franjas etáreas 6 a 12, 13 a 17 y los adultos también en 2004. O sea, este efecto diferido de las crisis económicas es algo que tenemos que tener en cuenta cuando hacemos el diagnóstico de la situación de pobreza.

También tenemos que tener en cuenta que en 2006, dos años después, encontramos una reducción de casi 10 puntos en la pobreza, lo cual puede resultarnos el inicio de un proceso de recuperación de un cierto bienestar social, 10 puntos no es poca cosa, pero cuidado, si nosotros miramos esta gráfica vamos a ver que esos 10 puntos recién nos están poniendo en los niveles del año 2002, cuando por cierto no estábamos demasiado bien.

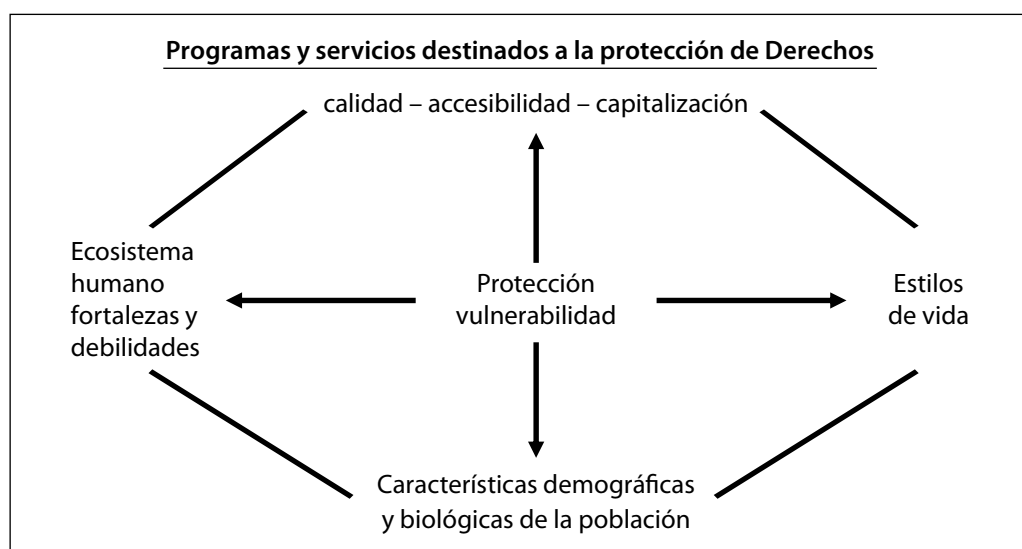
Por otro lado, estas experiencias de pobreza tienen efectos diferidos, no sólo las crisis

INFANTILIZACIÓN DE LA POBREZA					
	0 a 5	6 a 12	13 a 17	18 a 64	65 ó más
2002	46,5	41,9	34,6	20,3	5,4
2003	56,5	50,2	42,7	27,8	5,7
2004	56,47	53,99	44,77	28,38	10,67
2005	53,60	50,72	42,29	25,57	9,26
2006	46,36	43,49	38,10	21,33	7,22

sino la pobreza. Fíjense que por ejemplo en 2006 nosotros tenemos apenas un 21 y algo por ciento de adultos jóvenes viviendo en pobreza. Pero, sin embargo, muchos de estos adultos jóvenes viviendo en pobreza son parte de este 44% que hace dos años tenía entre 13 y 17 años, 44% casi 45%. Con lo cual la experiencia, las marcas de la pobreza en el proceso de desarrollo, esto que les decía hoy, la pobreza como condición de vida, como cultura, como forma de resolver los problemas de la vida, aparece marcando a estas personas aún cuando hoy tengan niveles de ingreso que los pongan por encima de esta línea. Por eso decimos que existen pobrezas múltiples en la infancia que tienen que ver con efectos de este proceso socioeconómico. A veces son mucho más difíciles de revertir que los propios indicadores socioeconómicos, como ser los procesos de exclusión. ¿Qué es la exclusión? Es un proceso gradual que lleva a que el conjunto de la sociedad deposite en grupo o en determinadas personas aspectos negativos que no reconoce como propios y que, llegado un momento, generan una especie de ruptura a partir de la cual el excluido se presenta como alguien diferente para el resto y a partir del cual no tiene

relaciones ni vínculos más allá que con sus similares. Queda encerrado como en una endogamia de contacto con sus iguales. La segregación territorial es el reflejo geográfico espacial de la exclusión, los barrios, las zonas de Montevideo comienzan a caracterizarse como zonas pobres y zonas de clase media, como zonas no pobres. Con lo cual también las instituciones educativas pasan a dejar de ser espacios de encuentro plurales entre personas de diferente condición social y cultural para tener sesgos cada vez más marcados hacia un lugar o hacia otro. Y de la mano de esto viene la discriminación.

Como el ser humano es un ser social, el excluido no queda sujeto en la nada, sino que se socializa en esa cultura de la exclusión, se impregna de esos valores, asume roles, lugares dentro de esa cultura, y esa cultura de la exclusión muchas veces genera una brecha entre esta población y el discurso que pueden tener las instituciones educativas, los sectores de la cultura, los trabajadores sociales, todo aquello que la sociedad de alguna manera elabora, sostiene, para transmitir sus valores y su acumulación cultural.



Esto lleva a esa sensación de amenidad entre algunos niños y adolescentes y sus propias familias y las instituciones educativas. Hace algunas décadas atrás, la escuela era un lugar respetado en el barrio, porque aquel lugar donde yo transité mi infancia, aprendí, fui respetado como persona y por lo tanto es algo que está dentro de lo que para mí fue bueno. En este momento se tiende a ver como algo ajeno, como un espacio donde se frustra, donde no se puede estar bien, se discrimina, se fracasa, y todo esto genera toda una conflictiva que resuena al interior de las instituciones educativas.

Estábamos hablando de tres elementos y el segundo de ellos era la desprotección.

*El adulto quiere mantener rasgos
adolescentes, se sobrepreocupa
por ciertos elementos de
su propia vida, de su propio
narcisismo, de su propio cuerpo.*

La desprotección tiene que ver con una sensación que vista desde el niño y el adolescente es una especie de fragilización del mundo adulto. ¿Qué quiere decir esto? Tradicionalmente el espacio de sostén, de educación, de protección del niño –y también del adulto y del anciano– fue la familia. La familia, en sus múltiples modalidades, en sus múltiples configuraciones, es por excelencia el espacio de protección. En los últimos años entró en crisis como institución. En Uruguay cada vez hay menos casamientos. Sobre ese bajo número de casamientos hay un altísimo número de divorcios y separaciones, cada vez con menor tiempo de duración de las uniones. Hay un alto porcentaje a su vez de familias reconstituidas, lo cual implica un movimiento de lo que son los roles adultos. Todo esto genera una situación de cierta desprotección del niño, por lo me-

nos en cuanto al sostén familiar. También tenemos que incluir acá elementos como la migración que rompe las redes sociales. Las migraciones internas que generalmente lleva a movimientos de la población joven. Entonces tenemos generaciones que no tienen abuelos, que no tienen tíos, como se puede ver en algunas zonas de la frontera, o en algunas zonas del departamento de Maldonado, o lo que son hoy también algunas zonas del departamento de Soriano y de Río Negro fundamentalmente. La idea de que la pareja emigra para trabajar, el neolocalismo del que hablaban los sociólogos americanos a principio del siglo XX. Pero ese neolocalismo unido a una fragilidad de la pareja, lleva a una gran desprotección de la descendencia. El deterioro de la autoridad adulta. En la cultura actual, el adulto no aparece a los ojos del niño y del adolescente como alguien que tenga su vida resuelta. No aparece como alguien al cual sus valores, sus modelos, sus formas de enfrentar los problemas de la vida los haya llevado a un cierto éxito. Por el contrario, aparece muchas veces con un alto nivel de sensación de fracaso. Los cambios en el mundo del trabajo generaron justamente esta idea de que el adulto no logra resolver su vida, de que el trabajo no es un camino posible para la realización personal. Tenemos ya varias generaciones de niños y adolescentes que no vieron a sus padres trabajar sistemáticamente y que tampoco disfrutar de ese trabajo fundamentalmente. El trabajo aparece como una forma más de sobrevivencia y a veces una forma muy dura y muy frustrante. Con lo cual se comienza a deteriorar esa imagen del adulto como modelo de referencia. En ese deterioro del adulto como modelo de referencia comienzan a aparecer pseudo modelos que a veces vienen por el lado de los medios masivos de comunicación, a veces vienen por los pares, por las propias barras adolescentes de buscar modelos de cómo quiero ser, pero que son modelos muy frágiles, modelos muy inmediatistas

que no sostienen realmente un proceso de constitución de la personalidad.

A esto le sumamos la adolescentización del mundo adulto. El adulto no se asume como tal, quiere mantener rasgos adolescentes, se apropia de la estética adolescente, se preocupa por determinados elementos de su propia vida, de su propio narcisismo, de su propio cuerpo. Y esto genera en el niño y en el adolescente, fundamentalmente en el adolescente, una sensación de que está frente a un adulto, que más que apoyarlo, orientarlo muchas veces compite con él. En la clínica los psicólogos veíamos muy extrañamente, muy patológico, hace 10 años atrás, que eran los padres y las madres quienes competían con sus hijos adolescentes, hoy se está generalizando y es un patrón

de la cultura. Esto lleva a una ausencia de modelos donde el joven no encuentra referencias. Implica también una cierta ruptura en cuanto a la cultura, o sea no recibe de la generación anterior una transmisión de cómo resolver los grandes problemas de la vida y se las tiene que arreglar solo. Esa es un poco la síntesis del tema.

Otro rasgo cultural importante es lo que llamo la abolición de la infancia. En toda la cultura moderna la infancia es una categoría sobre la cual se desarrollaba una serie de mecanismos de protección, pero también quedaba exonerada de temas que estaban reservados al mundo adulto, tales como la actividad económica, la bélica, el trabajo y la sexualidad. Básicamente no eran aptos para menores.

Aspectos biológicos: pubertad y adolescencia. Estadios de maduración sexual



Dra. Mirtha Belamendía¹

Adolescencia

Ambos: adolescentes y adolescencia, es un mundo, dice la licenciada Josefina Dartiguelongue. Y el mundo adolescente es el mundo inestable, exultante, doloroso y aletargado de la alborada de la identidad, de la instalación en el cosmos, de la conciencia del deseo, del saber –que sabe que sabe y que sabe que ignor– y del buscar la diferencia que puede ser paso o abismo. De la danza conflictiva entre Eros y Tánatos, del dolor y la tensión del desequilibrio entre ambos y de la herida y el anhelo de creatividad y reconocimiento. Del ser lugar del encarnizamiento de los modelos estructurales que impulsan por un lado a crecer y por otro lado no dan oportunidades, tampoco educativas. Que estimulan a la excelencia y no permiten salidas laborales. Que alaban la eficacia y generan jóvenes escépticos, en situación de encrucijada. Que exigen responsabilidad y bloquean la esperanza. Que preparan y paran. Adolescencia es un mundo. El momento de la vida por excelencia. Paradigmático. Ser joven es el orden hoy, hay que ser joven.

Hicimos este trabajo en un lugar al norte de nuestra ciudad en una policlínica en la que trabajamos durante un año. Pusimos en una cartelera: “Adolescencia es” y de ahí viene esto. Adolescencia es tiempo de inseguridad, de amar y luchar por lo que

1. Programa Nacional de Adolescencia – Ministerio de Salud Pública.

queremos, de diversión y descanso, de alegría, fe y amor, de pensar, de disfrutar con amigos y familiares. Tenés una estrella brillando en tu alma y a veces se asoma por tus ojos, no dejes que nada ni nadie la apague. Es tiempo de dejar siempre en tu corazón un lugar para tus sueños, de tolerar, florecer, ayudar y ser felices, de abrir los ojos y mirar al cielo y de cerrar los ojos y respirar profundo, de oír el silencio. De sentarme a tu vera y tocar tus manos y saborear lo que tengo, mi libertad. De sentimiento, comprensión y ansiedad. De esperanza. De igualdad. De caminar. No llores porque terminó, sonríe porque te pasó. Es como si fuera para nosotros, ¿no? Adolescencia es tiempo de crecer.

Tiempo de crecer. A eso vinimos, a hablar de crecimiento.

Adolescence viene de joven y adolecer de crecer. Como dice la profesora Gentile, es la edad entre el final de la niñez y el comienzo de la pubertad, hasta el completo desarrollo del cuerpo. Pero *pubescer* significa cubrirse de pelo. Es la época de la vida en que empieza a manifestarse la aptitud para la reproducción. Si sumamos estos dos conceptos obtenemos lo que es el concepto biológico de la adolescencia que implica crecimiento, desarrollo y maduración sexual. Nos referiremos a los cambios biológicos, pero no olvidaremos de que adolescencia es mucho más.

Crecimiento y desarrollo

Hablaremos de crecimiento y desarrollo. Lo primero que diremos es que es un proceso continuo. Comenzamos a crecer en el momento en que nos engendran y dejamos de crecer cuando morimos. El *crecimiento*, desde el punto de vista biológico, implica multiplicación e hiperplasia, que quiere decir aumento del volumen celular, lo que determina el aumento de tamaño y por

supuesto, el aumento de la masa corporal. *Desarrollo*, en cambio, significa maduración, produce cambios en la organización y diferenciación funcional de tejidos, órganos y sistemas. Ambos procesos son simultáneos e interdependientes. Tienen características comunes a todos los seres, lo que hace que podamos predecir con cierta certeza algunos acontecimientos. Sin embargo, hay amplias diferencias entre cada uno de nosotros. Estos procesos están influidos por la genética, es que traemos en la mochila. Pero el ambiente determina lo que sacamos de esa mochila. Y además está influido por los procesos hormonales. Cada uno de nosotros tiene un patrón único de crecimiento y desarrollo. Está bien eso de decir que somos únicos, ojalá irrepetibles y que podamos reconocernos como seres humanos únicos y reconocer al otro como un ser humano único. Del interjuego de genética y ambiente se establece el potencial de crecimiento, pero además la posibilidad de expresión de ese potencial que todos traemos. La genética juega en lo que es crecimiento determinando la talla, y además de la talla que es el crecimiento en longitud, la proporción de nuestros segmentos corporales. Cuando hablamos de segmentos corporales estamos hablando de la relación que existe entre la cabeza y el cuerpo y las extremidades. Y en cuanto al desarrollo, determina lo que es la maduración por ejemplo ósea, dentaria, la velocidad de crecimiento y el tiempo, es decir los tiempos que cada uno tenemos para madurar. Cada uno de nosotros crece y se desarrolla en un tiempo propio. Pero no nos podemos olvidar que aquí juega el ambiente y hay cosas que tenemos que tenerlas presentes.

Determinantes sociales y ambientales

Esta carga que traemos en la mochila tendrá su expresión si tenemos, por ejemplo, una buena nutrición. Y quisiera recordar cuán

desnutridos están muchos niños y adolescentes uruguayos. El 60% de nuestros niños y adolescentes son pobres y el 87% de los pobres vive en un mapa excluido de la ciudad de Montevideo.

Con respecto a la salud personal, por supuesto existen las enfermedades crónicas, hay un montón de patologías que afectan, pero cuando hablamos de salud no solamente hablamos de salud personal, sino de salud ambiental. En algunos barrios de Montevideo es difícil crecer todo lo que uno puede porque, por ejemplo, son espacios que están contaminados, Cerro, La Teja. Además es saludable que los servicios que brinde en salud sean accesibles, y en Uruguay la salud muchas veces no es accesible. En cuanto a los aspectos de higiene, tanto personal como la higiene ambiental, la actividad física, algunos pueden hacer deportes, pero muchos no. Es bueno saber que basta bailar, caminar, saltar, chivear, eso es actividad física y es lo que tenemos que promover. Y la geografía influye, en nuestro país. Es más fácil, por supuesto, crecer en Pocitos y en Punta Carretas que en Bella Italia, vaya la paradoja. Es mucho más fácil crecer al sur del Río Negro que al norte. Y esas son cosas que como sociedad debiéramos poder corregir. También depende de los estímulos psíquicos y sociales y de otros parámetros. Hablando de este proceso de crecimiento y desarrollo, es bueno tener presente lo que se conoce como tendencia secular del crecimiento. Hoy los humanos tendemos a ser más altos, a tener mayor desarrollo. Esto se relaciona con la carga genética que cambia, pero sobre todo por los factores ambientales. Por lo que dijimos hasta ahora, me gustaría recordar que crecimiento y desarrollo es un indicador de desarrollo social, pero además es un derecho humano inalienable que debiéramos defender. Hablamos entonces de la carga genética, de qué es lo que produce el ambiente y ahora hablaremos del papel que juegan las hormonas en esto de crecer.

Son las ejecutantes del programa genético fundamentales en el crecimiento y desarrollo y tienen una acción diferente en el período prenatal y posnatal. Pero aquí hablaremos del período posnatal. Las hormonas son muchas y juegan un papel preponderante en el crecimiento y en el desarrollo.

Determinantes hormonales: Crecimiento

Veamos en el crecimiento. La *hormona del crecimiento* aumenta la matriz ósea, induce la multiplicación de los condrocitos en los cartílagos de crecimiento y participa en distintos metabolismos. Las *hormonas tiroideas* actúan en los cartílagos de crecimiento, influyen en la secreción de hormona de crecimiento por la hipófisis y potencian el efecto de otras hormonas, *somatomedinas*, en el crecimiento esquelético sobre todo, y en ausencia de hormona de crecimiento pueden inducir a algún grado de maduración pero no crecimiento longitudinal. Se los quería decir para que vean que si bien están interrelacionadas, si a veces potencian sus efectos, nunca suplen sus roles específicos.

Las hormonas sexuales, *testosterona* y *andrógenos*, regulan el crecimiento en estatura y determinan el cambio de las proporciones corporales. Cuando los niños nacen son mucho más largos desde la cabeza al pubis y sus extremidades son cortitas. A lo largo del crecimiento del ser humano, que tiene además velocidades diferentes, la relación alrededor de los 4 años se acerca a 1 y cuando somos adolescentes, o cuando somos adultos la proporción es aproximadamente 0.97. Además el crecimiento del ser humano se hace desde la cabeza y desde las porciones medias hacia la periferia. Entonces si ustedes recuerdan, los muchachos tienen mucho más piernas y brazos que difícilmente los pueden mover

bien; son atropellados decimos nosotros, no cuidan la urbanidad, palabra que también desconocen por suerte.

Estas hormonas también influyen en la distribución de grasa que cambia en la adolescencia y en el desarrollo de la masa muscular y determinan el cierre de los cartílagos de crecimiento. Después de la etapa puberal no crecemos más, decrecemos. Es bueno saber que hay alguna forma de ver objetivamente este crecimiento y de que generalmente lo hacemos en estos lugares que reclamábamos para la atención de adolescentes. Pero creo que cada uno de ustedes también lo puede hacer, porque tomar la talla es sencillo, es pararse contra la pared con los talones en ángulo, poner una escuadra y medir con un centímetro la estatura del ser humano. A lo mejor alguno se entusiasma y lo hace a principio de año y a fin de año, y puede tener ahí, pesando y midiendo sus niños, un control del crecimiento de los muchachos. Peso, talla, el *índice de masa corporal*, que es la relación que existe entre lo que pesamos y lo que medimos. Es una fórmula matemática sencilla que dice, peso, talla al cuadrado, peso dividido la tasa al cuadrado. Es bien fácil de hacer, a los muchachos les encanta saberlo. Este índice de masa corporal en la pubertad normal es aproximadamente a 20, decimos que entre 20-25 estamos bárbaro, para arriba: sobrepeso, obesidad. Cuatro de 10 de nuestros muchachos son obesos. Eso lo podemos tener presente, sobre todo para promover un hábito saludable de alimentación y movimiento que podemos hacer juntos.

Determinantes hormonales:

Desarrollo

La velocidad de crecimiento se valora, como dijimos, tomando dos medidas por lo menos en la pubertad. Las proporciones de los segmentos corporales y ver el canal

de crecimiento. Pero hablaremos ahora de *desarrollo* y nuevamente vemos que aquí juegan fuertemente las hormonas. El desarrollo puberal está determinado por la maduración del *eje hipotálamo, hipófisis adrenal, glándula suprarrenal* y por la *reactivación del eje hipotálamo, hipófisis, gonadal*. Lo que dijimos primero, la maduración del eje, hipotálamo, hipófisis adrenal, constituye el proceso que conocemos como *adrenarquia*, se cumple entre los 6 a 8 años, precede a la *gonadarquia* en dos años, la suprarrenal secreta *andrógenos* que determinan ese cambio del olor, de la transpiración tan característico. Y en parte también determina la aparición del vello púbico axilar. Así que nuestros niños de 3º, 4º, 5º de escuela comenzaron ya a desarrollarse. Cuando uno habla de adolescencia a veces dice va de 10 a 20, los límites no son tan exactos, los cronológicos mucho menos. Si definimos a la adolescencia como un proceso sociocultural, pero algunos parámetros etéreos es bueno porque nos orientan. La *gonadarquia* es más compleja, se inicia por una serie de cambios neurohormonales cuyo fin es conseguir la capacidad reproductiva propia de cada sexo. En la infancia el eje del cual habíamos hablado, hipotálamo, hipófisis, gonadal está inhibido, probablemente, por mecanismos que no son bien conocidos. Existe una disminución a la inhibición ejercida por los esteroides, estrógenos y testosterona y aumentan los pulsos que desde el hipotálamo comienzan a generarse, comienzan a secretar hormonas que determinan en la hipófisis la secreción de *FSH* y *LH*. Estas hormonas son las que estimulan en las gónadas el aumento de estrógenos y andrógenos.

Desarrollo en el varón

Veamos qué sucede con estas hormonas en el *varón*. *FSH* estimula la formación de espermatozoides y el aumento del tamaño testicular, primer elemento de crecimiento puberal en

los varones. Me gustaría hacer referencia a qué poco hablamos docentes y médicos con los varones sobre el crecimiento puberal. Jamás preguntamos: ¿Tú tenés eyaculaciones?, ¿Están creciendo tus testículos? Como médico enseñé a las mujeres a tocar, a palpar, a ver cómo están sus glándulas mamarias. Hace algún tiempo decíamos que era para que cada una de nosotras pudiera llevar un control anatómico de las glándulas mamarias. Yo creo que tiene mucho más el valor de aprendernos a nosotros mismos. Pero creo que los varones tienen el derecho de aprenderse a sí mismos. Y he revisado un montón de bibliografía para venir a charlar con ustedes, y no he visto descripta la maniobra semiológica de enseñarle a los muchachos a palpar sus genitales, aunque sea también como una forma de conocerse y de reconocerse. Me parece que es bueno y lo tenemos que replantear.

LH estimula las células de *Laldy* aumentando la producción de testosterona. Y testosterona determina el hábito corporal masculino con aumento de la masa, crecimiento óseo y cierre de los cartílagos epifisarios. Cuando uno habla del cierre de los cartílagos epifisarios se está refiriendo a que de cierta forma se termina el crecimiento longitudinal en estatura del ser humano. Además determina el crecimiento laríngeo y con eso los cambios de voz frecuentes en los muchachos, determina el crecimiento de los genitales externos y el desarrollo del vello púbico, facial, axilar y da lugar a que aparezca el acné tan molesto en mujeres y varones. Y los varones también tienen *estrógenos*, bendito problema, tampoco hablamos de eso. Producen, en el varón lo que se llama *ginecomastia*. La traducción de ginecomastia, es decir glándulas similares a las de una mujer. El 75% de los muchachos presentan *ginecomastia*, que es, un proceso de 18 meses que en la vida de un adolescente no es corto, sino bastante largo. Creo que si lo concientizamos por lo menos podemos bajar los niveles de ansiedad que genera.

Además de las fantasías que pueden surgir con respecto a la identidad: ¿Qué soy? ¿Por qué tengo tetas? No es sencillo.

Desarrollo en la mujer

En la mujer la *FSH* produce la maduración de los folículos ováricos, estimula la producción de estrógenos en células especiales y también la producción de testosterona. Los *estrógenos* son los que determinan el desarrollo mamario, el desarrollo uterino, el desarrollo de la vagina y el cierre también de los cartílagos epifisarios, no solamente el desarrollo, sino el crecimiento de estos órganos. Y *testosterona* sumada a la producción de *andrógenos suprarrenales* induce el crecimiento del vello corporal, sobre todo el vello púbico y axilar, la aparición del acné y la aceleración del cierre del cartílago de crecimiento. *LH* estimula la formación de cuerpo lúteo, la ovulación y la producción de progesterona. Y la *progesterona* da un aumento de la glándula mamaria y ejerce una acción madurativa en el endometrio transformándolo de proliferativo a secretor.

Para valorar este proceso de desarrollo Tanner, un médico inglés, elaboró unas tablas que son usadas en forma universal y que nos dan una evaluación bastante objetiva de esto que acabamos de ver. En el varón los *estadios del desarrollo* presentan dos elementos, el aumento del tamaño de los genitales y además la extensión del vello pubiano. Y en la mujer los parámetros que medimos, que vemos y que comparamos con las tablas son el crecimiento de glándulas mamarias y del vello pubiano.

Crecimiento

Todo esto que a veces es un tema arduo, difícil de entender, tiene una secuencia, como habíamos visto al principio, un

tiempo que es propio de cada uno de los sexos. En las mujeres el primer elemento del desarrollo puberal –vamos a ir viendo cómo sucede– es la aparición del botón mamario que se llama *telarquia*, se ve en el 85% de las muchachas a una edad promedio de los 10.5 años, y completa su desarrollo la glándula mamaria en aproximadamente cuatro años. Luego aparece el vello púbico muy cerquita de la *telarquia* y aparece la *menarquia*, un año y medio, dos años después de la *telarquia*, entre los *estudios* 3 y 4 del desarrollo mamario. En Uruguay a una edad de 12.3, con un rango que va entre los 12 y aproximadamente 16 años. Por eso es bueno a veces tener paciencia. Cuando la menarca se produce muy tempranamente tampoco hay que asustarse. Aumenta la velocidad de crecimiento previo a la menarca y las mujeres crecemos aproximadamente 22 a 25 centímetros durante esta etapa de la vida. Hay también un aumento de peso, de distribución de grasa y el índice de masa corporal, como habíamos visto, aumenta. Los genitales externos cambian, crecen los labios mayores, los labios menores, la mucosa se torna más húmeda, rosada y brillante y aparece un flujo blanquecino frecuente que muchas veces lleva a las jovencitas al control, a veces con los pediatras, a veces con los ginecólogos. Es bueno tranquilizar y estimular las medidas de higiene.

Para que lo tengan más claro, nosotros siempre le decimos a los muchachos que que el crecimiento del ser humano es como una escalera de cinco escalones. En el escalón 0 están los pequeños, los que son como tablitas que no han tenido ningún cambio, derechos, en el escalón 5 todos nosotros que somos adultos, salvo que bajemos de talla cambiaremos poco. Entonces subimos las escaleras del 1 al 5 en un tiempo que es personal, de cada uno de nosotros. Tocamos glándulas mamarias, vimos cómo está el vello pubiano, y le decimos, por lo que hemos visto tú estás aproximadamente en el escalón 1 o 2, cuando llegues al 3 o 4 ahí

va a aparecer la menarca, pero ahora, que sos mujer, ahora estás creciendo mucho. Si cierran los ojos y recuerdan, en 6º año las mujeres somos muy altas y los varones son pequeños, también son más inmaduros y nos gustan los que están en el liceo.

Vemos ahora el desarrollo del varón. Dijimos que el primer elemento del desarrollo puberal, que está escondido, es el aumento testicular. Está escondido para nosotros también, pocas veces palpamos testículo en el varón. Crece además el pene, vesículas seminales, próstata, vello púbico después. Aparece el vello axilar dos años después. Luego el vello facial que es tardío. Hay cambios en la voz y aparece el acné. La espermatogénesis es precoz, por eso es necesario preguntar, hay eyaculaciones aproximadamente a los 13, 14 años. Entonces podemos decir que están relacionadas a sueños que son espectaculares y que después muchos por vergüenza no nos acordamos, y aparece por allí algún calzoncillo mojado. Hay que decirles, bueno, no te preocupes, vos lo higienizás y a la lavadora el que la tiene. El estirón, o sea el crecimiento longitudinal del varón es posterior, es tardío. Los varones crecen allá cuando están en 2º, 3º de liceo y adquieren una estatura mayor que nosotras. La ganancia de talla es de 30 cms, 20-30, y el crecimiento se detiene cuatro a seis años después del inicio de la pubertad.

Como ven, realmente no es fácil ser varones y ser mujeres. Sobre este proceso, por supuesto, hay muchísima bibliografía. Y terminando ya quisiera recordar que para aquel primer Juan, el de la escuela, para que aquel Juan pueda crecer y para que el segundo Juan quiera crecer, crecer así como lo hemos visto, con esta complejidad, necesita entre otras cosas además de una nutrición saludable y placentera, además del ejercicio y de moverse, además del sueño –literalmente dormir– además necesita sueños, mañana. Y ojalá le podamos forjar

mañana y amor. Qué magnífica y asombrosa complejidad somos los seres humanos. Cuánta energía consumimos solo en crecer. Cómo debemos cuidarnos y cuidarlos. Cuidarlos quiere decir acompañarlos para que ocupen ellos estos mismos lugares en los que hoy estamos sentados cada uno de nosotros y que seguramente cuando dejemos de crecer abandonaremos, esperamos que con dignidad y en compañía de los que queremos tanto. Esa es la ley de la vida.

Pensando en estas cosas, sobre todo pensando en este proceso de crecimiento y desarrollo como derecho del ser humano, desde el Programa Nacional de Adolescencia dentro de las muchas cosas que seguramente pronto ustedes van a conocer y respecto a este tema solicitamos que el control de crecimiento y desarrollo en nuestros jóvenes varones y mujeres, se haga al menos una por año. También se está pidiendo el control del niño. Es notoria la diferencia. Los niños que son pequeños, los lactantes, las mamás y los papás esperamos que juntos lleven a sus hijos a los 15 días, al mes, a los dos, a los tres, a los seis, al año. ¿Por qué? Porque crecen mucho, pero además porque están inseguros y queremos que alguien nos acompañe para que nos enseñe, o para que nos diga, usted le da de comer tal cosa, etcétera. En la edad puberal es la segunda vez en la vida que el ser humano crece con velocidad y los cambios son, como vimos, impresionantes y sin embargo los muchachos crecen generalmente solos y ni mamá, ni papá nos hacemos el tiempito para llevarlos a que nos digan que las cosas están bien, a que nos ayuden o no, o nos compliquen. Y que las cosas sean más compartidas. Y los muchachos realmente cuando uno les da la oportunidad, tienen preguntas y les gusta saber de su crecimiento y me parece que los tenemos que contemplar.

Decía que desde el Programa pedimos por lo menos por ese motivo el control anual,

sugerimos que en la adolescencia temprana, en los menores de 15 años, sea semestral, que sea hecho por un equipo donde estemos todos, no solamente médicos, no voy a nombrar porque sería un montón de gente, en espacios específicos para adolescentes y donde se respete esto de la confidencialidad que también es un derecho que nos asiste a los adultos, pero que se va adquiriendo con la madurez y, como vimos, los niños maduran desde siempre. Y en la adolescencia la madurez también psicológica, social, el cambio de pensamiento se adquiere en forma personal, entonces es necesario que los respetemos.

A mí me gusta mucho más que control, llamarlo encuentro, que sea en estas condiciones. Que sepan nuestras y nuestros adolescentes que hacemos nuestras las expresiones de Galeano: la Iglesia dice que el cuerpo es una culpa, la ciencia dice que el cuerpo es una máquina, la publicidad dice que el cuerpo es un negocio. Y el cuerpo dice, ¿se acuerdan lo que dice?

PARTICIPANTE: Prácticamente no conozco el Programa Nacional de Adolescencia, ni su accionar en el interior. Trabajo en el Consejo de Educación Técnico Profesional en Rivera. Pero ayer, quien haya visto informativos, el tema está aquí muy cerca; en Las Piedras hay 250 consultas pediátricas por día para dos médicos pediatras. Cómo hacemos nosotros para que nuestros adolescentes y preadolescentes tengan controles semestrales con equipos multidisciplinarios en espacios específicos en el sistema público de salud.

Dra. MIRTHA BELAMENDÍA: No es sencillo contestarte. Aquí hay resoluciones políticas y voy a decir que soy maestra y pediatra y lejos de mí está ser política. Fui a trabajar en el Programa Nacional de Adolescencia en el año 2005 porque me llamaron a colaborar y colaboré como hacemos muchas y muchos de nosotros,

porque sí, porque el tema me encanta. A pesar de que hemos escrito muchísimo, el Programa Nacional de Adolescencia nace con esta legislatura, no existía antes en nuestro Ministerio de Salud Pública. Por supuesto, ha sido larguísimo el proceso de juntar información de Uruguay y lo que pretendemos es que el Programa Nacional de Adolescencia sólo sea un lineamiento de trabajo para que la comunidad donde esté, y está escrito en ese sentido con palabras que podamos entender todos, donde esté lea algo y pueda algo desarrollar. Sé que no es lo mismo Cerro Largo que Montevideo. Sé que no es lo mismo Pocitos que Sayago, ni Cerro o Casabó. Pero a mí me gustaría decirles que a pesar de que no sea lo mismo tiene que hacerse algo. De alguna forma los que estamos acá, quienes estamos en el Ministerio, los médicos o los enfermeros donde estén, tienen que hacerlo. Lo ideal es un equipo interdisciplinario aunque sea como referencia. Y en algunos lugares en Uruguay tiene que haber un adulto que quiera estar con adolescentes, que entienda que están creciendo, que están cambiando, que tienen derechos.

Siempre repito entre los médicos que la semiología es un arte. La semiología es lo que me permite a mí como médico decirte, te veo paliducho, probablemente tengas una anemia, te veo bajito, probablemente estés desnutrido. Te veo, pero hay semiologías que necesitan instrumentos carísimos. Y creo que en esto de semiología del adolescente podemos hacer todos como comunidad y necesitamos tres instrumentos: ojos, orejas y corazón. Por lo tanto, creo que también tenemos que aprender a desarrollar estos órganos. Creo, además que como ciudadanos tenemos el derecho legítimo de exigir a quien ejerce política en este país esas cosas que tú reclamas. Creo que si nos unimos, toda la sociedad que trabaja en la salud más todos los que estamos en la docencia, alguna cosa podemos lograr para nuestros jóvenes.

Dra. STELLA CERRUTI: Quería decir, en primer término, que más allá de que comparto lo de Galeano, escucharte fue una fiesta. Y segunda cosa, que tiene que ver con la pregunta, con la respuesta de Mirtha y con el ser en sí de nuestro trabajo. Quisiera reflexionar algunas cosas. Las y los adolescentes son el motivo y el fruto de trabajo nuestro de cada día. Es cierto que recién ahora, después de mucho luchar, se está organizando un Programa Nacional de Salud del Adolescente. El lunes vendrá la Dra. Susana Grumbaun, del MSP, porque hemos pensado lo importante de construir redes y de poder, en distintos lugares del país donde estemos, ir articulando las acciones, no para que los docentes se transformen en médicos, integrantes del equipo de salud, pero sí para que las docentes y los docentes sean personas sensibles que puedan promover el crecimiento y el desarrollo saludable y serm sobre todo, corazón, ojos y oídos. También quisiera traer el tema de la comprensión, algo que nosotros buscamos para comprender al adolescente. No puede ser que uno vea a un niño pálido y no se sensibilice. Tampoco puede ser que se nos suicide un adolescente con el que estuvimos compartiendo días y días en el aula y no hayamos podido percibir esa situación. Creo que hay muchas cosas a las que nosotros tenemos que aproximarnos, no es sólo conocer el crecimiento y desarrollo, conocer las gonadotrofinas, sino poder encararlo y –como dice Fromm– encarar es darle la cara, sentir que estamos juntos en una tarea. Y que a veces, un adolescente no quiere pasar al frente porque no quiere mostrar su acné, porque no quiere ser muy chiquito, porque no quiere ser muy alto. Es decir, poder comprender a esta adolescente, a este adolescente que está creciendo, que es nuestro alumno, y en esto sí darnos la mano y estar juntos. Después lo remitiremos, nos uniremos con los de salud, con todos los que quieran, pero también está nuestro lugar y nuestro compromiso en este punto.

Maduración sexual en la adolescencia, poder e incertidumbre



Psic. Blanca Do Canto¹
Psic. Carlos Kachinovski²

Lic. BLANCA DO CANTO: Nuestra charla centrará en lo que tiene que ver con las características del adolescente y lo que tiene que ver con la maduración sexual en la adolescencia. Pero probablemente sea un enfoque bien diferente a lo que ustedes hayan visto hasta ahora, o lo que ustedes –esto es suposición mía– puedan imaginar que puede ser la evolución de la sexualidad. Mi compañero y yo nos centraremos, sobre todo, en lo que significa la sexualidad, la maduración sexual en la estructuración psíquica.

Indudablemente es un tema muy vasto dentro de las propias teorías de las cuales vamos a partir, que es la teoría psicoanalítica, pero dentro de esa teoría hay diversas posturas. Personalmente seleccionamos algunos autores y algunas posturas. ¿Por qué?, Porque nos gustan más, porque creemos que explican de una mejor manera. Nuestro trabajo se basó autores tales como Peter Blos, Winnicott y Philippe Chamet.

Y empezaremos con una aproximación a la adolescencia con algunas características que para algunos pueden ser reiterativas. Personalmente me gusta caracterizar a la adolescencia como ruptura generacional, rebeldía hacia los progenitores, hacia la autoridad, hacia la sociedad en general, como contestataria, irreverente, crítica, creativa, pero también depresiva. ¿Por qué es así? Porque es un momento de organización psíquica donde todo aquello que la antecede

2. Docente de Formación Docente – Facultad de Psicología

3. Cátedra de Psicología Educacional – Facultad de Psicología

de, los vínculos tempranos, la sexualidad infantil, los vínculos establecidos con otros referentes, la latencia se juegan de un modo diferente ante las nuevas adquisiciones del joven. ¿Cuáles son las nuevas adquisiciones? En primer lugar la apropiación de un pensamiento propio, el desarrollo de un yo autónomo, y como correlato, la apropiación de un cuerpo sexuado y de una identidad sexual. Muchos autores creen que la tarea fundamental del adolescente es crecer. Y el acto de crecer, según Winnicott, es un acto agresivo, por todo lo que se tiene que dejar y por todo lo que se tiene que matar. En ese sentido el autor dice que siempre que el adolescente crece existe la fantasía de la muerte de alguien. Entonces la adolescencia es un tiempo de reestructuración del psiquismo, de pérdidas y adquisiciones que dependerán del entorno sociocultural y del momento histórico en el que le toca vivir. De que estas nuevas adquisiciones o esta nueva reestructuración psíquica sean positivas o negativas. Porque es difícil en esta época diferenciar lo normal de lo patológico, por el sufrimiento que implica el crecimiento. Y según Winnicott la solución para este adolecer, es muy sencilla, es el pasaje del tiempo. Pero el adolescente no piensa justamente en el tiempo.

Entonces esta fase del desarrollo está signada por los cambios que introduce la pubertad, cambios que por el Programa, según tengo entendido vieron anteriormente con la doctora. Y esos cambios que introduce la pubertad implican la irrupción de las distintas manifestaciones físicas que acompañan la maduración sexual.

Peter Blos define a la adolescencia como una segunda etapa de separación e individuación, en el sentido que durante la adolescencia se reeditan situaciones de la infancia y las temáticas de autonomía y de logro de un sentido de la identidad. Eso ocupa un primer plano. La noción de identidad comprende una experiencia de capta-

ción autosubjetiva, así como la afirmación de una identidad sexual. Cuando digo una captación intersubjetiva es la pregunta que se hacen consciente o inconscientemente: ¿Quién soy? Sus manifestaciones tienen una significación diferente, esa búsqueda de identidad tiene una manifestación diferente y a la vez específica de la que se dieron en la infancia y de las que se van a dar después. Porque en la infancia el niño tiene una identidad. La identidad no es un proceso que se forme ahora en la adolescencia, es un proceso. Entonces, ¿se puede hablar de una identidad en la adolescencia o en este momento de reestructuración psíquica? La identidad está definida como ser uno mismo. El carácter de persistir esencialmente inmodificado. Eso lo dice el diccionario. Pero hablar de una semejanza, de un sentimiento de semejanza consigo mismo, de continuidad en el tiempo y en el espacio con el cuerpo, de ser reconocido por los otros, eso en la adolescencia es una contradicción. Contradicción porque en la adolescencia lo que hay es ruptura, interrupción de la continuidad tanto individual como generacional, interrupción en el tiempo y en el espacio. Y además están los cambios del cuerpo. Por eso no hablamos de identidad adolescencia, y la mayoría de los autores hablan de crisis de la adolescencia.

Esa crisis de identidad en la adolescencia incluye la problemática de la identidad sexual. Es un tiempo difícil para el adolescente, tan difícil que tiene que realizar un verdadero trabajo psíquico. Cuando hablamos de trabajo psíquico nos estamos refiriendo a lo que es la elaboración, en el sentido de elaboración psíquica. Esa elaboración, ese trabajo psíquico tiene que estar al servicio del desarrollo, en el cual durante ese proceso elaborativo el adolescente se puede sentir extraño a sí mismo, pero también puede ser extraño a los demás. Y ese tiempo de elaboración puede tener múltiples destinos. Porque todo lo que le servía de referencia en la infancia

va sufriendo variaciones constantes que van más allá de su control, generando cambios intrapsíquicos que se vuelven la mayoría de las veces incomprensible para el joven, para sus padres y para el medio que lo rodea.

Tomaré un concepto de las profesoras Mercedes Garbarino e Irene Maggi que hablaban de la adolescencia como una estructura en movimiento. Tomaré esa expresión, si bien no es en el sentido que las autoras le dieron exactamente, pero para mí ese concepto de estructura en movimiento expresa, con cierta claridad, lo que pasa en el mundo interno del adolescente donde se dan simultáneamente el miedo y el deseo de cambio, la atracción y el temor por lo nuevo, la acción y el deseo de inmovilidad. El trabajo psíquico del cual nosotros hablabamos tendría que asegurar las tendencias al cambio. Los movimientos de la vida psíquica en plena reorganización oponiéndose a las tendencias inmovilizantes que pueden convertirse en un camino sin retorno. Y en la adolescencia se puede percibir –o es la etapa de la vida donde se pueden percibir más claramente– esas tendencias de las cuales hablamos, al cambio y a la inmovilidad. Es altamente significativo por el sufrimiento psíquico que pone en juego, por un lado el deseo y el no deseo de vida. El trabajo psíquico de alguna forma debería garantizar la continuidad temporal y la sensación de un sentimiento de realidad que reafirmara el yo. Afuera, adentro, quedan marcados como los polos de la conflictividad adolescente, según Peter Blos. Y este autor habla de la adolescencia, o que la adolescencia implica que si bien el hecho biológico de la pubertad reaviva la sexualidad infantil y todas las vicisitudes de las relaciones tempranas son los recursos yoicos los que permiten poner término a esa conflictividad y romper los lazos de la dependencia.

Esta introducción que hice de la adolescencia puede ser mucho más amplia. Pero es con el sentido de introducir en aquellas

temáticas que a nosotros nos gustaría desarrollarla y que de alguna manera son apuntes para la reflexión en un momento que a nosotros nos pareció un acontecimiento histórico que se introduzca la educación sexual en el sistema educativo. Los temas que seleccionaré, pero que vamos a compartir con Carlos Kachinovski, son los cambios corporales –no en el sentido que lo habló anteriormente la doctora Mirtha Belamendía–, los cambios familiares y socioculturales. No es que me vaya a dedicar a esos temas, sino en cómo impactan en el psiquismo adolescente.

Los cambios corporales. Philippe Gutton se refiere para nombrar los cambios corporales que impactan en el psiquismo, a lo puberal. Hay una diferencia entre decir la pubertad y lo puberal. Pero no hay ninguna duda que la pubertad está signada por los cambios corporales que introduce la pubertad, por la irrupción de las distintas manifestaciones físicas que acompañan esa maduración sexual. Esos cambios corporales son de enorme impacto, exigen una constante adaptación tanto física como mental. No sólo varía la representación de la propia imagen, sino también que el adolescente la reevalúa en función de esos cambios, la reevalúa constantemente. Y hace a la diferencia de los diferentes momentos que pasa el adolescente. No es lo mismo un joven de 1º, 2º año de liceo del Ciclo Básico que uno de 4º. Es decir, esos cambios inciden en la experiencia corporal. ¿Por qué? Por la modificación de la apariencia exterior cuando aparecen los caracteres sexuales secundarios. Pero también, y concomitantemente, cambia la representación, el esquema corporal que el niño tenía en la infancia. Los autores que tomamos, sobre todo Philippe Gutton, destaca que la pubertad y sus efectos es una crisis de desorganización y reorganización de la personalidad. Es desorganizante por el empuje de los dinamismos pulsionales de la sexualidad, sumado a las excitaciones

que el individuo intenta para reorganizar su psiquismo, para reorganizar las defensas que –según este autor– sería la instancia encargada de organizar y superar esa problemática.

Además el crecimiento físico, y eso lo sabemos todos los docentes, puede ser, y lo es con mucha frecuencia, asimétrico y disarmónico, incierto. Por tanto supone, en sí mismo, el crecimiento, un motivo más de insatisfacción y de frustración. Por otra parte, se modifican los intereses, el comportamiento social, la vida afectiva. En ese contexto es que aún prevalecen las vivencias de ajenidad de su propio cuerpo. Pero simultáneamente aparecen las ideas de apropiación del cuerpo que se pueden manifestar de diferentes formas. Adornos, tatuajes, *piercings*, teñidos de cabellos de colores llamativos, rastas, todas son características de apropiación de esa ajenidad del cuerpo. Pueden significar un sentimiento de apropiación del cuerpo, pero también de la temática de la identidad.

Entre las características que quisiera resaltar con respecto al cuerpo, hay una fundamental que es el actuar y el pasaje al acto. El actuar en la adolescencia es una característica. Se podría decir más descriptivamente que es porque no tiene control total de su cuerpo, no sabe qué hacer con su cuerpo, su lenguaje es la acción. Entonces la condición misma del adolescente favorece la actuación por todo lo que dijimos anteriormente. Pero no toda actuación connota un riesgo. Son ruidosos, siempre están haciendo cosas, siempre expresan algo por el cuerpo, no saben bien qué hacer con él, pero esto es lo normal que uno ve en los jóvenes. Otras muchas veces son expresados en forma de conflictos internos, de contradicciones, de ambivalencia, pero también pueden adquirir otra forma mucho más severa. Decimos que presentan sintomatología expresadas en ataque al cuerpo y al pensamiento, como la violencia, la angustia y el dolor en el actuar,

en el intento de suicidio o la adicción a las drogas. Por eso planteamos que los cambios corporales pueden producir un actuar con o sin síntomas. Pero la sintomatología, a su vez, puede ser diversa y tener diferentes grados. Puede aparecer como ansiedad, excitación constante, timidez, expresiones somáticas leves, agresividad a través del lenguaje. Pueden ser un poco más graves, temores, ansiedades expresados con agitación, agresividad, maltrato físico a otros y a sí mismo, como por ejemplo los cortes, algunos tipos de tatuajes, sobre todo las condiciones de realización de tatuajes. Esto lo tomo porque me parece a mí, los *piercings* en la lengua, son muy agresivos para la comunicación. O pueden ser también expresados ya directamente como un ataque al cuerpo sexuado, por ejemplo la anorexia o la bulimia. O a través de vínculos adictivos como el tabaco, el alcohol, la droga. También pueden aparecer como agresividad y violencia hacia la propia vida, como los intentos de suicidio, o hacia la vida de los otros, o como los accidentes que son frecuentes en la adolescencia.

Además hoy en día no podemos decir que los adolescentes son una población homogénea. Por lo tanto es muy importante tener en cuenta la historia de esos adolescentes. En Uruguay gran parte de ellos, o la mayoría están bajo riesgo. Sus historias son de múltiples carencias que han sido experimentadas desde la primera infancia, marcadas por un gran déficit en el entorno. Ese grupo de adolescentes, todos por supuesto, pero este grupo –sobre todo– es el que está más necesitado de figuras identificatorias que revelen las anteriores. Pero, además son jóvenes que necesitan una gratificación inmediata o que tienden a la gratificación inmediata postergando el espacio para la simbolización. Y la actuación se expresa como violencia.

Esta problemática tan impactante de la destructividad, que nos parece sin sentido, pero

lo tiene, se da con una alarmante frecuencia en nuestro medio. Como si fuera lo natural nos acostumbramos a ver en la televisión todos los días, nos acostumbramos a verlos en los liceos todos los días, y eso se relaciona con otro aspecto que era de los que yo quería tomar, que es la importancia del grupo de pares en esta conflictividad. Todos los docentes sabemos que el grupo de pares en la adolescencia es esencial, sobre todo en el Ciclo Básico. Funciona esencialmente como sostén, como relevo de identificaciones anteriores, como suministro para su identidad y también para la construcción de nuevos ideales. Decíamos que el grupo cumple la función esencial de contención y beneficio para la asunción de una identidad. El contagio de conductas, las conductas imitativas le dan seguridad a los jóvenes, le dan la seguridad de estar haciendo lo mismo que los otros, de ser iguales. Es lo que Peter Blos llamó *defensa de uniformismo*. Porque, incluso es interesante ver que aunque los amigos, los compañeros, tengan la misma edad en un liceo, en una clase, su crecimiento físico no es parejo, el tamaño no es igual. Y se forman grupos, grupos de poder –digamos– de acuerdo al tamaño, los más grandes mandan a los más pequeños, a pesar de que eso a veces sea doloroso, esos jóvenes igual se someten a ese tipo de mandato con tal de pertenecer a un grupo. Entonces esa sumisión posibilita la identidad grupal. Es decir que no es solo una contención, sino que es una vía de identificación e inclusión, estar incluido en un lugar. Incluso las actitudes de desafío y de transgresión que comportan no sólo son un cuestionamiento a las autoridades, a los padres, a los profesores, sino que también son para contrarrestar sus propios temores de sumisión al entorno. Entonces el grupo siempre va a tener una característica positiva, sea cual sea la forma en que se presente. Algunos se juntan para escuchar música, otros para ir al ciber, otros para ir a bailar, otros para hacer cosas juntos. Pero también se pueden juntar como patotas, como pandi-

llas, para ausentarse del liceo o del ámbito educativo, para realizar actos violentos, para robar, para drogarse. Todas son formas de grupos, pero son de pertenencia.

¿Por qué es tan importante el grupo de pares y por qué lo debíamos tener siempre presente? Porque el grupo de pares constituye un mundo diferente al de la familia. Permite oponerse a ella, es un intento de individuación por medio de otros. Colabora en la autonomía en relación con el adulto. Es el eslabón entre la infancia y la sociedad en general. Y es, además, el inicio de otro pasaje. Las relaciones con los iguales del mismo sexo preceden a las que se entablan con iguales del sexo opuesto, sobre todo en los primeros años liceales. Si las autoridades educativas y si los docentes no tenemos presente la importancia de este aspecto, el problema se agrava.

Psic. CARLOS KACHINOVSKI: La verdad es que el tema de la incorporación formal de la educación sexual en el sistema educativo, es en general para los psicoanalistas y para mí también, un tema bien complicado, es un tema complejo. Supongo que también para ustedes y por eso estos talleres y estos seminarios. Sexualidad, pero tenemos también que juntarla con sexo, erotismo, amor, ternura. Cuando uno va ampliando esta temática, o esta problemática para decirlo de una manera sencilla, va viendo la complejidad, y por algo es un tema discutido a nivel social, porque toca toda una serie de vivencias, de experiencias humanas que son difíciles de aprehender. De mi parte no esperen definiciones precisas de estos términos porque realmente creo que no las hay, son problemáticas a pensar pero que seguramente en la tarea concreta de la educación sexual van a surgir, y ya de alguna manera uno ve que han surgido. Sé incluso que ustedes deben haber trabajado mucho más esto. No esperen definiciones científicas de todos estos términos. Cuando pensaba qué iba a decir quizá veía que esa

era una dificultad que podía tener en comunicarme con ustedes. Porque claro, ustedes son docentes, la función es transmitir saberes. Me dicen que no y deben de tener mucha razón. Pero hay algo de esto de todas maneras, o hay una expectativa. Yo entré al liceo en 1963 en el plan piloto y tuvimos educación sexual dada por un profesor de ciencias biológicas, que era médico, y una profesora de idiomas. El recuerdo que tengo era de toda una información biológica sobre la sexualidad. Ese es el recuerdo, no digo que no se haya hablado.

Acá obviamente ese enfoque es necesario, esa información es necesaria, pero queda otro espacio donde quizás ahí empiezan los problemas, o los temas a debatir.

El tema de las metodologías, que tiene que ver con esto, es que hay distintas formas de abordar esta problemática. Por ejemplo, el Programa Nacional de Salud para la Adolescencia, que está en borrador y que el Ministerio está por sacar. Es un dato estadístico, está el estudio estadístico de todos estos temas, quizá es el que uno ha visto más el que predomina. Entonces uno de los datos que nos da es que según las últimas encuestas el inicio de las relaciones sexuales está en una media de 15 años. Es un dato estadístico que tiene su utilidad en la programación de políticas públicas a nivel de la población, por supuesto que este es un dato que hay que desagregar luego en distintos sectores. Porque también otro dato es que la brecha entre la media donde maximizan la reproducción sectores sociales supera los 10 años. O sea, no hay obviamente una adolescencia ni hay una problemática sola, ni hay una forma de abordar estos temas. Realmente hoy, y más en estos tiempos, las fracturas, las diferencias son enormes y uno se encuentra con realidades muy divergentes, donde hay aspectos que cambiaron mucho y otros que uno puede encontrar y permanecen en otros sectores sociales. Los 15 años es un

dato, pero desde mi trabajo –claro, nosotros privilegiamos lo singular– entonces ese dato en sí mismo no dice nada, o nos dice algo, pero en el caso singular nos vamos a encontrar con muchas otras cosas.

Y una cosa que quizá podemos ver es que más allá de toda la información que se pueda dar y que una persona pueda adquirir y que es muy importante que la adquiera, por supuesto, quiero dejar claro que no es mi intención minimizar el valor de la información de esos saberes para de alguna manera tratar de disminuir lo que pueden ser desconocimientos muy gruesos sobre los quehaceres, sobre los aspectos del cuerpo, y también de todo lo vinculado con los intercambios sexuales, etcétera. Pero la experiencia nos ha mostrado, y esto ya hace años, que hay dos niveles que de alguna manera tienen un funcionamiento paralelo y no se tocan. Recuerdo estar supervisando un tratamiento en el Pereira Rossell de una joven, en aquel momento estaba en un hogar del INAME, INAU hoy, y la psicoterapeuta que la trataba estaba muy preocupada porque la joven empezaba a salir, se encontraba obviamente con jóvenes y había una problemática bastante importante y, justamente, era una joven en riesgo. Entonces la psicoterapeuta planteó que la muchacha –además de seguir con ella– tuviera un taller, o una serie de encuentros con una sexóloga quien efectivamente luego trabajó con ella, le informó mano a mano y hubo un trato personal. Desde el punto de vista cognitivo la joven adquirió una serie de conocimientos. Pasados unos meses ella quedó embarazada y pasó a engrosar esa cifra de 28%, que en el Pereira Rossell hoy son madres adolescentes.

O sea, hay dos funcionamientos no totalmente paralelos, se tocan, pero hay veces que realmente ese conocimiento no será puesto en juego solamente desde una perspectiva cognitiva intelectual. Digo cognitiva en el sentido de conocimiento. No

estoy aludiendo a ninguna teoría psicológica, intelectual, de un saber. Esa es nuestra experiencia en muchos casos.

Freud por el año 1900 larga esto que hoy es algo que no nos sorprende, pero que en aquel momento sorprendió, que es el hecho de la sexualidad infantil. Luego el interrogante es cómo esa sexualidad infantil, y ahí ya estamos en un concepto de sexualidad, que elude, o que no es abordable en cuanto al cuerpo. De alguna manera, esto es importante, y hay autores que han planteado que el discurso sobre la sexualidad viene antes que la maduración. Esto sucede solo en el hombre, no sucede en el animal, sucede en el hombre porque somos seres de lenguaje y desde muy temprano estamos cruzados por discursos, por decires, por palabras y por deseos que dejan huellas y marcas. Esto lleva a Freud a pensar qué cambios trae la pubertad, también jugándose ya el sexo genital que trae algo a nivel psíquico que él llama *resignificación*, o sea que se vuelve a dar sentido a experiencias del pasado. Pero está muy centrado en un comienzo en la pubertad, tanto que no se usa el término adolescencia, que es un vocablo relativamente reciente. Otra cosa que también quiero plantear, Freud obviamente abre puertas, pero ya había escritores que estaban planteando esto antes, tanto que en la obra *El despertar de la primavera* del alemán Frank Wedekind —un profesor de literatura— se trata justamente de un grupo de adolescentes a fines de 1800 y allí se plantea toda esta problemática. A Freud le interesa la obra y la comenta. Pero todavía no estamos en la adolescencia, estamos en la escena o en el marco de lo puberal. Quiero acentuar que lo puberal tiene un efecto traumático, suena fuerte, pero de alguna manera es un sacudón muy intenso que varía de acuerdo a la precocidad; si es precoz, si es brusca, realmente desacomoda y si no lo es también, pero con otra intensidad.

Esto implica toda una reestructuración del púber. Voy a dar un salto. Esto no se puede hacer sin referencias, sin palabras, sin discurso. Esto toca y tiene que ver con la subjetividad. ¿Por qué ahora se le da tanta importancia a la subjetividad? Yo y otros autores pensamos que tiene que ver, porque todos estos cambios, sobre todo en América Latina, han traído el riesgo de la desubjetivación. Subjetividad implica cómo uno se considera sujeto. Yo traía un ejemplo, en San Agustín cómo era concebido el lugar de la mujer y del hombre, la diferencia sexual ya está marcada por un discurso que va cambiando y que después se encarna en instituciones. El matrimonio era o es, en algunos grados, la reproducción de un discurso sobre qué era ser hombre, qué era ser mujer y cómo la mujer estaba subordinada al hombre. Incluso otro autor plantea que en el juicio final, a la hora de la resurrección, el sexo sería abolido y la naturaleza unificada. Anulará, más exactamente lo femenino, se habrá terminado esta imperfección, esta mancha sobre lo límpido de la creación. Hay que saber que esto se corporizaba luego. Tengo otros ejemplos, este es un trabajo que hice antes sobre la civilización china. Las mujeres no podían colgar la ropa en el mismo ropero que el hombre. Esto ha cambiado, sigue cambiando. Historiadores que ustedes conocen bien plantean que el cambio más importante en la civilización es el lugar de la mujer, y esto trae muchos cambios en todos los niveles. También el cuerpo entra en un diálogo con lo intrapsíquico, que es lo que ha vivido ese sujeto singular para dar lugar a distintas formas de sexualidad, de erotismo, de amor, de ternura. Yo decía que pubertad no es adolescencia, porque el trabajo de la adolescencia es un trabajo sobre los ideales y de alguna manera es donde todos estos otros elementos como el amor, la ternura, pueden articularse con lo sexual, con el sexo o no. Pero va a necesitar de otro trabajo psíquico. Quizá en la pubertad, en ese primer momento está mucho más car-

gado de algo autoerótico, narcisista en el sentido del mito de Narciso que se mira en la fuente y todavía no está preparado para esto. Y además todos los desacomodos que se mencionaron. Yo les daría el ejemplo de una niña que a los 10 años habla con la madre, le cuenta todo, la consulta, y de un día para otro la odia, le dice las peores cosas, no quiere saber nada, está malhumorada todo el tiempo, está deprimida, no quiere hablar de nada de lo que pasa con su cuerpo. Eso uno lo ve y a veces tiene un vértigo enorme y trae un desacomodo también en los adultos. Y acá también, dando otro salto, es que estos discursos, esta subjetividad que se genera o que se construye con el otro, con la cultura, pero con el otro familiar, con las instituciones. Todos estos planteos necesitan de los adultos para confrontar. Y acá estamos frente a un momento de un gran desconcierto adulto. Desconcierto adulto donde podríamos marcar, ¿legalización de la marihuana?, ¿qué posición tenemos?, ¿adopción de niños por parejas homosexuales?, ¿qué posición tenemos? Ni que hablar de otras áreas donde intentamos definir qué es el trabajo, cuál es el futuro, en medio de este desconcierto adulto con que uno se encuentra, ¿se queda a dormir el novio o la novia en casa?, ¿qué hacemos? Hace ya más de 10 años que trabajaba en un colegio y me acuerdo que empezaron a hacer bailes en 5° de escuela. Entonces, ¿por qué quieren hacer bailes en 5° de escuela? Había padres que querían, padres que están apurados, o que se dejan apurar. La pregunta, ¿y por qué esto para atrás? El alcohol, la droga, se adelantan, cada vez se adelantan más, la ida a la discoteca, al baile, a la bailanta, a lo que sea. Todos estos cambios que el profesor Barrán decía en un encuentro, este avance de la noche sobre el día, de la pasión, del hedonismo, del consumismo, de alguna manera la ley, el orden, los límites. Esto es lo que uno ve y como padres, como docentes, como técnicos, estamos jaqueados también y no tenemos que tener todas las respuestas.

Acá están los medios y hay quienes le dan un lugar importante, que creo que sí lo tienen, no en el sentido de demonizar, sino para problematizar y pensar. Hoy tenemos el baile del caño (Marcelo Tinelli, Show Match). ¿Qué efectos tiene? ¿Hasta dónde se llegará? ¿Qué efectos tiene eso? Podemos tejer hipótesis, pero no lo sabemos. Traía ejemplos de trabajo con docentes. Entre el alumno que esperan ustedes y el alumno que encontrarán, la brecha cada vez, quizá se ahonde.

Y una pregunta que me hacía. Hasta dónde –porque ojo, todos los saberes, todos los discursos sobre la sexualidad, esto lo han planteado sociólogos, historiadores, tienen una motivación de ordenar algo que corre riesgo de ser caótico y dañino, pero es la sexualidad y también es el consumo de sustancias– se puede regular. Hoy hay una impresión de que estamos perdiendo esa capacidad de regular. Porque ni la violencia, ni las drogas que acompañan al hombre desde que el hombre es hombre, por supuesto la sexualidad, las pasiones, –nadie quiere eliminar la sexualidad, pero sí la violencia, sí la droga– se pueden regular. Entonces la pregunta es, ¿hasta dónde esa regulación? ¿Hasta dónde educar en esto? ¿Hasta dónde se puede llegar? Y por último, y eso sí debe ser algo obvio para ustedes, pero me parecería, o me parece interesantísimo las posibilidades docentes en cuanto a combinar, acá sí, todo un conjunto de saberes y disciplinas para meterse en estos temas. La biología por supuesto, el conocimiento sobre el cuerpo científico, pero qué armas tiene también la literatura, la filosofía, la historia u otras disciplinas para abordar estos temas. Por ejemplo esto se une al tema de los valores.

Trabajando con docentes uno ve la problemática. Cinco muchachos le comentan a un profesor, a un ayudante o un pasante que debutaron con una misma chica en la playa. El docente, un estudiante del IPA sería, de

edad cercana a los muchachos, escucha y se lo transmite a la profesora mayor, pero todo eso choca con los valores del docente. El tema de la transmisión de valores, ¿qué hacemos? Lo más importante que señalé ahí es que estos muchachos pudieron hablarlo, contarlo. Esa es la posibilidad de problematizar el tema, de seguir hablando, menos de transmitir un saber. Ahí creo que estas disciplinas, como la literatura, la historia ofrecen oportunidades enormes para que los jóvenes piensen sobre eso, qué pueden hacer, qué podemos hacer.

PARTICIPANTE: Quiero expresar en una pregunta millones de dudas, sobre la bibliografía actual que hay como, por ejemplo, *Adolescentes sin adolescencia*, los planteos de la postmodernidad, y la realidad que nos choca más fuerte que es la del adolescente que tenemos día a día como alumno, o como hijo, que nos lleva a replantear muchas de las cosas que a veces el psicoanálisis plantea. ¿Qué preguntas se hace el adolescente sobre su identidad? Todo eso frente a una sociedad que lo está impactando, que tiene múltiples valoraciones y también el hecho de las diferencias sociales, de los diferentes adolescentes, ya que no sé si vale decir la adolescencia, o tendríamos que cambiar. Me sigo planteando, cuánto en la conceptualización sobre el tema sigue siendo la tarea esencial respecto al Edipo, a su resolución, si hay quienes de clases más bajas ni siquiera llegan a hacerse la pregunta sobre la sexualidad. Si hay cosas generales que uno pueda decir, esto se sigue manteniendo en la adolescencia, esto es lo que podemos transmitir que sí se mantiene, o si de verdad hay que hablar de los adolescentes y todos diferentes, ¿no?

Psic. CARLOS KACHINOVSKI: No hay una adolescencia. En la experiencia clínica, hay sectores donde uno encuentra con adolescentes y familias armadas como hace 50 años. Y en otros ámbitos, todo eso está desgarrado, se da la confrontación

con el adulto. Para confrontar, el adolescente primero tiene que tener con quién confrontar. Y si hay un adulto que está sin saber qué hacer, qué transmitir, ¿con quién confrontará? Entonces estoy de acuerdo, no se puede hablar de la adolescencia. Ahora, aprovecho para agregar esto: no hay que bajar los brazos. Porque al hablar de los cambios civilizatorios, de las pérdidas, uno acentúa demasiado la pérdida. Y si lo uno que transmite todo el tiempo es la pérdida, al adolescente le queda poco de dónde agarrarse, porque él necesita que también el mundo le ofrezca un lugar donde pueda hacer cosas y vivirlas. No hay que bajar los brazos, también hay que tratar de ver todas las posibilidades. Hay mucho de lo que hablamos, pero también hay mucha creación de subjetividad. La música, por ejemplo, es desde hace unos años una explosión.

Psic. BLANCA DO CANTO: El proceso del desarrollo es según cómo se da. Pero hay otro aspecto que me gustaría tener en cuenta, que es cómo cambió la familia. No voy a decir los cambios, todos los saben. ¿Quién sustituye a los padres? Trabajo en dificultades de aprendizaje, y alguien me preguntó, pero si es tan privado no puede haber una adolescencia, porque los cambios forman parte del cambio universal de la especie y todos tenemos un psiquismo que se construye de diferente manera. Entonces, ¿quién sustituye a los padres? De alguna manera dije que era el grupo de pares. Pero también la televisión, los videos, la computadora, los chats, donde hacen que el joven confunda entre realidad y fantasía y todo ese tipo de cosas; la imagen es impresionante, te atrapa y sustituye a los docentes, sustituye al adulto. Me parece que hay otras cosas de identificación, en toda esa heterogeneidad que son los adolescentes. Creo que estas cuestiones actuales de la imagen hacen más impacto cuando no hay ese bagaje de conocimientos que va por un lado y lo afectivo va por otro. No creo que la inteligencia solucione los problemas, pero los ordena.

Aspectos sociales de la adolescencia

Prof. Verónica Filardo¹



La adolescencia es una etapa de la edad. Por lo general vemos que hay algunos términos, niños, adultos, adolescentes, jóvenes, viejos, que son de sentido común. Infancia, adolescencia, juventud, vejez, adultez, muchas veces son categorías que sirven para clasificar poblaciones. Ya no es el individuo la unidad de análisis sino que pasan a ser poblaciones como objeto de políticas sociales. La población como una figura propia, independientemente de los sujetos, sobre la que se puede operar por medio de las políticas sociales. El problema es que estas categorías, que son clases de edad, que definen clases de edad, por lo general, se asumen vinculadas a la edad cronológica. Lo que queremos plantear aquí es que no son otra cosa que construcciones sociales. Juventud no hubo en toda la historia, es un concepto que surge en determinado contexto socioeconómico cuando están dadas determinadas condiciones y lo mismo sucede con la adolescencia.

Esto nos muestra que no son necesariamente cuestiones naturales, no se es naturalmente joven sino que hay una construcción, hay una preparación desde la sociedad para entender que la juventud existe, para construir esa noción. La adolescencia de alguna manera es una categoría, es una clase de edad que surge a *posteriori* como una diferenciación entre la niñez y la juventud. Y, además, fíjense que las clases de edad tienen una correlación secuencial, van una tras otra, por lo tanto suponen una

1. Socióloga, profesora en la Facultad de Humanidades (Udelar).

especie de transición y, por lo general, ritos de pasaje de una a otra. Las clases de edad, son categorías naturales así entendidas. Es decir, se dan por hecho, son sumamente efectivas a la hora de clasificar. Se entienden tácitamente, no requieren prueba, son constitutivas de la realidad, y se utilizan como un telón de fondo a partir del cual se dan nuevos razonamientos, que no es necesario demostrar.

Lo que queremos es cuestionar, de alguna manera, esta visión natural, esta actitud natural del uso de las categorías de las clases de edad y problematizarlas un poquito. Esa problematización la vamos a hacer en función de algunas propiedades que creemos que tienen las *clases de edad*, todas ellas, *adolescencia*, *juventud*, *vejez*, que son el hecho de ser *categorías situadas*, *relativas*, *contingentes* y como derivado, es un criterio de clasificación interesado, que responde a algún interés.

¿Qué quiere decir que sean *situadas*? Que tienen que trabajarse aquí y ahora. Pertenecen a un determinado contexto histórico local. ¿Qué es ser joven? No es lo mismo ser joven en el siglo XVIII que ser joven en el siglo XXI, ni en duración, ni en los períodos etéreos que implica, ni en el contenido estricto de qué es ser joven o qué es ser adolescente, y diría, tampoco qué es ser adulto o ser viejo. Las categorías necesariamente requieren analizar su contenido en función del contexto local en que estas se sitúan, en que se construyen y se reconstruyen. Porque tampoco están dadas, son un producto social. Un producto social además de luchas entre diferentes clases, por eso hablamos de que son *relativas*. ¿Qué quiere decir esto? Que en realidad se les atribuye determinadas propiedades en función de una lucha con las otras categorías. Vale decir, lo que se atribuye a ser joven va por oposición a lo que es ser adulto, a lo que es ser viejo. Y en definitiva hay una lucha simbólica en función de quién se queda con

qué propiedades. Hay un debate, para los que les interese seguir trabajando este tema, entre un sociólogo francés ya fallecido, Pierre Bourdieu, que escribe un artículo llamado *La juventud es solo una palabra*, haciendo alusión justamente a esto, a que es una esencia, no es una cuestión natural, sino que es un producto de una determinada lucha entre otras clases de edad. Lo que sea ser joven, los contenidos que se le atribuyan a ser joven es exclusivamente una lucha entre distintas generaciones. Margulis, por el contrario, un sociólogo argentino que trabaja mucho en juventud y en cultura, escribe con varios autores, un libro titulado *Juventud es más que una palabra*, en clara alusión al artículo anterior de Bourdieu sosteniendo que si hay alguna característica o propiedad que se le pueda atribuir al ser joven es el capital temporal. Es decir, algo así como la distancia a la muerte, no porque los jóvenes no se mueran, sino porque la experiencia subjetiva de la muerte es lejana, en relación a otras categorías o a otras clases etéreas. Es un argumento un poco débil y vamos a intentar discutir por qué.

¿Por qué necesariamente las clases de edad son *contingentes*? Porque dependen de distintos contextos, no sólo históricos sino también geográficos. Ustedes fíjense que lo único que compartirían los adolescentes, o los jóvenes es tener determinada edad. Porque en realidad al vivir en distintas circunstancias, los chiquilines que van al liceo de un asentamiento irregular de Montevideo en la periferia tienen vidas, potencialidades, maneras de vivir su adolescencia y su juventud absolutamente diferentes a las que tienen los chiquilines que van a liceos privados en Pocitos o en Carrasco, con padres generalmente profesionales y que eventualmente los llevan en el auto. No podemos estar pensando que son comparables dichas adolescencias, o son comparadas dichas juventudes solamente por el hecho de compartir el número de años de vida. Por lo tanto, nuevamente

tenemos que considerar los contextos en que estas adolescencias y juventudes se plantean. Es por eso que de alguna manera el postulado es que no existe la adolescencia, sino las adolescencias, así como no existe la juventud. Eso de mayúscula y singular hay que desterrarlo.

Hay una diferenciación que me gustaría hacer porque nos permitiría articular con otras cuestiones que suponen la diferenciación de tipos de edad. Cuando hablamos de *edad* podríamos diferenciar *edades distintas*. Una de ellas es la *edad cronológica*, básicamente es el número de años de la persona. La *edad biológica* es la que hace referencia al desgaste, o el crecimiento, o los procesos fisiológicos que tenemos a lo largo de la vida. La *edad social* refiere a los roles que vamos desempeñando y que claramente se van modificando a medida que pasa el tiempo. Hay edades para formarse, para jugar, para socializarse. Hay edades para trabajar, para tener hijos, hay edades para jubilarse, etcétera. La edad social supone el desempeño de esos roles y el cumplimiento de determinados estatus también sociales atribuibles a la edad social. Más allá de un montón de otras cosas que están adscriptas a esta idea del rol social. Hay cosas que estarían mal vistas que las hicieran los viejos, así como no correspondería que otras las hagan los adolescentes. La *edad subjetiva* hace referencia a cómo se vive, a cómo vive el propio individuo su edad cronológica, su categoría de edad. Es bien interesante cómo hay modificaciones sistemáticas y progresivas, y en la medida que las sociedades se vuelven cada vez más reflexivas también se va construyendo capacidad para ir modificando esa naturalidad dada por la edad cronológica. Hemos hecho una investigación hace muy poquito donde justamente mostrábamos cómo las personas de mayor edad, más de 65 años, sólo de clase media y alta son quienes pueden desplegar estrategias –tanto reales como simbólicas– para moverse de la vejez y ubicarse en otra edad

social. En cambio si nosotros vamos a estratos socioeconómicos más bajos, es mucho más naturalista la apreciación de la edad cronológica como clase de edad. O sea, la gente mayor de nivel socioeconómico más bajo, no necesita no verse, o sentirse viejos, son viejos y basta, asumen naturalmente la edad cronológica. Hacen corresponder con mucha mayor naturalidad la edad cronológica con la edad social y la edad subjetiva. La *edad burocrática* hace referencia a cómo determinados tramos etéreos se deposita en ellos, en esa categoría de clasificación de la población, como decíamos, determinados derechos y obligaciones, o beneficios. Por ejemplo, a partir de los 18 años se adquiere el derecho al voto, sin embargo a partir de los 35 se adquiere el derecho a ser elegido para determinados cargos. Eso de que se adquieren los derechos de ser elegido y además de elegir no se corresponde tan claramente. Y luego hay otra diferenciación que podríamos hacer con respecto a la edad, es la *edad histórica*. Y esto quiere decir, cuál es el momento histórico, el contexto en el que nos toca vivir una determinada edad cronológica. Con esto quiero decir, no es lo mismo tener 15 años en 2007 que tener 15 años en 1800. Pero sobre todo no es lo mismo tener 15 años en 2007 que haberlos tenido en el año 2000 o que en 1980. Y esto lo que nos plantea incluso, y esta es una de las cosas que me gustaría hacer más hincapié, los desafíos intergeneracionales.

¿Por qué quería empezar estas ideas que les quiero plantear con esta clasificación de las clases de edades en primer lugar y de las edades en segundo lugar? Porque habitualmente trabajamos sobre adolescencia como una categoría estadística, como aquellos que tienen entre tal y tal tramo de edad, en un tramo de edad entre tales y tales años. Esto hace, de alguna manera, se le dé predominancia a la edad cronológica como la medida de esa clase de edad. Y es una categoría estadística, por lo tanto lo que hace es homogeneizar a todos los que tiene adentro,

los trata a todos por igual, no diferencia, son todos igualmente adolescentes solo por el hecho de compartir la misma edad, o el mismo tramo etáreo. Esto nos evita entender las clases de edad, adolescencia, juventud para el caso de ustedes, en tanto significado. ¿Qué significa estrictamente ser joven o ser adolescente? ¿Qué estamos entendiendo por esto? Porque claramente la edad es una manera de medirlo, pero no de entenderlo, ni de conceptualizarlo.

Y por otro lado, porque todo el análisis que vamos a ver de aquí en adelante es intentar justamente romper con esa homogeneización de lo que es la adolescencia, sobre todo para mostrar la importancia que tiene en este análisis las clases sociales. Las diferencias que se pueden establecer al interior de las clases de edad por clase social, en particular en el contexto actual de Uruguay, donde la fragmentación social es cada vez mayor, la distancia cultural eventualmente también es cada vez mayor y empezamos a fragmentar y a tener como mundos distintos al interior de estas personas que cumplen con la condición de tener la misma edad.

Segunda idea, estas edades que nosotros distinguimos, la edad biológica, subjetiva, social y burocrática se intentan hacer corresponder, establecer una correspondencia con la edad cronológica. El problema es que justamente hay asimetrías. Pusimos el caso de la vejez, pero también pasa con la adolescencia y con cualquier clase de edad, no necesariamente tiene por qué haber una correspondencia entre el rol que desempeño, o la edad que supongo subjetivamente que tengo, o que vivo subjetivamente con la edad cronológica, ni todos los individuos hacen el mismo proceso. Por lo tanto hay asimetrías en términos individuales pero también, y sobre todo, hay asimetrías enormes en términos sociales. Los grupos sociales se distinguen, entre otras cosas, por las asimetrías entre estas correspondencias. O sea que hay una asincronía entre la edad

cronológica y el resto de las edades. Eso de que la edad cronológica nos sirve para medir es solamente un supuesto, que es lo que de alguna manera estamos tratando de evidenciar. Y por otro lado todas éstas, necesariamente, se inscriben en un determinado contexto que es lo que de alguna manera estamos intentando establecer con la edad histórica, que por otro lado marca las posibles asimetrías entre las anteriores.

¿Cuál es ese contexto o esos elementos que nos pueden favorecer en este momento para situar la edad histórica y que podemos eventualmente reflexionar juntos sobre la situación de la adolescencia en Uruguay? Ese contexto en el que esta generación se inscribe está claramente marcado por los procesos de globalización que modifican absolutamente la conceptualización espacio-temporal de los sujetos. Hay algunos autores, entre ellos Agamben, que muestran cómo se puede estar hablando de cambios civilizatorios en la medida que se den cambios espacio-temporales. Hay una modificación necesaria en la noción del espacio. Es un proceso en el que confluyen muchísimos aspectos, no solamente el tema de los flujos entre países tanto de mercaderías, de bienes, de símbolos y de personas como la intensidad que adquieren estos flujos. Si bien hay enormes variaciones en lo que pueden ser los sentidos y las causas y, sobre todo, los efectos de las migraciones, por ejemplo, sino que además las nuevas tecnologías también contribuyen y los procesos de globalización sin ninguna duda intervienen en la difusión de las nuevas tecnologías, las nuevas tecnologías de comunicación y de información también influyen en modificar lo que es la percepción del espacio y lo que son los límites del espacio. Entre otras cosas porque habilitan un nuevo espacio, no solamente físico sino el espacio virtual, en donde efectivamente se dan un montón de relaciones, donde ya no es necesario el movimiento físico, y además a tiempo real. Algunos otros elementos que podríamos

estar situando en esta transformación de la conceptualización espacio-temporal actual, sobre todo de la generación actual sobre la cual tiene un impacto necesario en la constitución identitaria, que es cómo se conceptualiza el tiempo y la importancia y la centralidad que adquiere el presente *versus* la centralidad que tenía en la modernidad el futuro. La idea justamente de la modernidad era la idea del progreso, este estaba no solamente visto en términos lineales, sino visto en una percepción del tiempo lineal. La posmodernidad justamente rompe ese modelo, donde ya no hay un progreso necesario, mucho menos lineal y sobre todo mucho menos un final, se caen los metarrelatos, se admite por lo tanto la pluralidad, la diversidad, la diferencia, no solamente en términos de tolerancia sino además en términos de construcción. Se construye la diferencia como factor identitario. El consumo global pasa a ser, para la generación actual, un elemento sin duda también de constitución de identidad. Hay una diferenciación en términos de lo que es la identificación con el grupo y los procesos de individuación en estos nuevos tiempos. Otro elemento absolutamente central que regula y que modula, sobre todo, el contexto de estas nuevas generaciones es la noción de incertidumbre. Está articulado en lo que veníamos diciendo anteriormente. Ya no hay una percepción lineal ni de trayectoria única ni de final previsto ni previsible, justamente se rompe la idea de la previsibilidad. Todo empieza a hacerse más líquido y la incertidumbre se instala como uno de los elementos vitales, es como una condición necesaria en absolutamente todas las dimensiones en las que nos insertemos.

Ustedes deben conocer, porque es uno de los que venden más libros en este momento, a Sigmund Bauman, un sociólogo que está trabajando justamente el tema de lo líquido, entonces escribe un montón de libros, *El amor líquido*, *La vida líquida*, *La modernidad líquida*. En toda esta cuestión de la

liquidificación a lo que se alude es justamente a cómo las estructuras y los modelos que estaban férreamente arraigados en lo que eran las sociedades contemporáneas y modernas se empiezan a resquebrajar y a perder los marcos de referencia. Desde el Estado, que es el estructurador básico de absolutamente todo, hasta las nociones que nos estructuraron claramente a las generaciones anteriores, como por ejemplo la familia, el matrimonio, el trabajo, la religión. ¿Qué quiere decir esto? Ya las cosas no son para siempre. Uno hoy tiene trabajo, mañana no lo tiene. Vive en la incertidumbre, en esa inestabilidad con respecto a lo que es el trabajo. Porque se instala la inempleabilidad, no estamos en la premisa de la empleabilidad, sino justamente la contraria. El matrimonio tiene implícita la idea de la divorcialidad. Ya nadie se casa para siempre ni para toda la vida. Esa institución se empieza a diluir, caen las bases. El tema es que no siempre es así, algunos realmente pueden seguir en ese modelo. Estoy hablando del común, como idea, como institución se diluye más allá de que algunos puedan creerlo.

Hay una investigación que también hicimos con estudiantes hace un par de años sobre religiones alternativas. Nos sorprendió muchísimo, no solamente el cambio en la religiosidad en el Uruguay sino, sobre todo, en el sentido que adquiere la religión para una enorme cantidad de sujetos entrevistados donde la mayoría dice, bueno, sí, yo estoy probando acá, pero si no es acá después pruebo en otro lado, porque estoy buscando cosas y si no me los da esta religión... Ya no es una fe por los siglos de los siglos, que se hereda y que viene de familia. Es una decisión voluntaria, socialización secundaria, es decir se toma voluntariamente una religión y se abandona voluntariamente, y se puede tener hasta más de una. Pruebo con los umbandistas y pruebo con la Iglesia de Dios, o la Universal, voy probando, no tengo un compromiso de por vida. Pasa incluso con

las nacionalidades, que era la cosa más imposible de desarraigar, uno nacía en un país y tenía esa nacionalidad de hecho y de derecho. Ahora son múltiples nacionalidades e incluso puedo ir adquiriendo unas y renunciando a otras. No tengo por qué adscribir de por vida ya a casi que más nada. En este sentido es que hablamos de la licuidificación y de la incertidumbre. Porque también esto supone la pérdida de marcos de referencias hegemónicas y sobre todo que marquen trayectorias más o menos previsibles y que aseguren. Porque esos modelos en la medida en que eran féreos, compartidos y generalizados daban justamente esa certidumbre de que si yo hacía bien las cosas iba a tener determinada trayectoria posible y con algunos resultados. En la medida que esto ya no se puede asegurar, la impredecibilidad es tal, lo que importa entender es, ¿cómo se comportan los sujetos, es decir, qué hacen?, ¿cálculos estratégicos?, ¿van a ensayo y error? ¿Qué pasa cuando se caen los marcos de referencia y se caen los modelos? ¿Cómo se actúa en esas situaciones? Y ahora me hago la pregunta que creo que importa en este contexto: qué es lo que tenemos nosotros, nosotros como docentes –yo estoy en el mismo lado– para decir en este nuevo contexto a jóvenes, adolescentes que viven en determinados parámetros que efectivamente no son los nuestros y que eventualmente tenemos que darles herramientas para que se puedan mover en un contexto que nosotros no conocemos, pero que además nos es bastante difícil hasta de aceptar.

Otro de los elementos importantes de este contexto, para situar elementos muy grandes, son las *nuevas tecnologías de comunicación y de información*. Ustedes que tienen a los chiquilines adelante y saben cómo las manejan y de alguna manera están mostrando que se rompió incluso ese modelo de transmisión generacional del saber. En este momento los más jóvenes son los más competentes en el uso de determinadas tec-

nologías y nosotros estamos muy atrás de eso. Con esto no estoy diciendo solamente la informática y los paquetes sofisticados y la programación, estoy hablando de los celulares, del chat, del Messenger, de una enorme cantidad de cosas en las que efectivamente quedamos afuera y estamos afuera de lenguaje y de las categorías cognitivas sobre las que se basan estos sistemas. Ni que hablar del playstation, de las flechitas de la alfombra de bailar, son códigos que a nosotros nos cuesta muchísimo utilizarlos o que en ellos realmente somos analfabetos. Y probablemente cada vez más; ahí hay una brecha generacional importante.

Hay otra cuestión que también marca unas categorías cognitivas absolutamente diferenciales con respecto a las generaciones anteriores que es el *predominio de la imagen* en la aprehensión de la realidad por sobre el texto, lo cual de alguna manera marca también una distancia abismal con las generaciones anteriores. Nosotros somos de la generación del texto y de la secuencialidad, y aprendimos y nos formamos y nuestra cabeza se estructura, así como se estructura cartesianamente, en la geometría cartesiana se estructura dentro de la secuencialidad y del texto. La palabra como el eje estructurador. Las nuevas generaciones redimensionan el tema de la imagen y sobre todo el hipertexto, que marca una secuencia completamente diferente y sobre todo no lineal. O sea, admite múltiples recorridos, no uno solo, y eso implica varios finales posibles, es un final virtual que se va construyendo, mucho más orientado al proceso que al producto. Operan así, piensan así, trabajan así y de alguna manera el mundo va en esa línea. ¿Estamos con un sistema capaz de manejar esos códigos?, ¿los manejamos bien, estamos afuera?, ¿es un sistema que los va incorporando de a poco, gradualmente, que no les da corte?, ¿cómo estamos, qué les estamos exigiendo?, ¿que vivan en una esquizofrenia dentro del sistema con

algunas cuestiones que pertenecen a un determinado tiempo histórico y en el resto de la vida en otros? La escuela, el liceo, el sistema educativo son un espacio de convergencia, de tiempos distintos? Estas son algunas de las interrogantes que me gustaría conversar con ustedes.

De las trayectorias y los modelos de referencia ya hablé y me parece importante volver al tema, por donde se inscribe esta charla. Ustedes están trabajando sobre educación sexual, es el ciclo de vida en la visión tradicional, que justamente de alguna manera apoya, sostiene, esta secuencia a su vez de las clases de edad y la asignación de determinados roles sociales a cada una de esas clases de edad. Y cómo el ciclo de vida a su vez también pauta los ritos de pasaje de una cosa a otra. Fíjense que básicamente el pasar de ser joven a ser adulto tiene que ver con no solamente haberse emancipado del lugar de origen, haber terminado los estudios, sino básicamente en haber constituido una familia y tener hijos.

Entonces cuando se caen estos modelos tradicionales de ciclo de vida, pero no sólo, cuando se caen los modelos del matrimonio, cuando se cae el modelo de familia, la familia nuclear, cuando se cae el modelo de la trayectoria laboral, de la carrera laboral de entrar y progresar y jubilarse. Cuando se cae el modelo de la identidad residencial, ya no hay hoy un espacio delimitado para vivir, todo lo contrario. ¿Tenemos que pensar que la propensión migratoria de los jóvenes es un dato peligroso? ¿O es parte del mundo en el que están? Les pertenece como generación, están de alguna manera mirando el espacio geográfico, el espacio mundial global de otra manera. ¿Es que no queremos que se muevan? Porque pueden pensar en moverse. Los roles de género también se modifican muchísimo, claramente asociados al cambio de modelos de familia, cambios de modelo matrimonial. ¿Se cambian los modelos educativos? Y sin

ninguna duda cambian completamente los modelos sexuales. Este contexto, ¿qué implica? Puede implicar dos interpretaciones, como casi todas las cosas, una positiva y una negativa, una pesimista y otra optimista. La pesimista es, bueno, estos chiquilines no tienen ningún parámetro sobre el que moverse, han perdido los modelos, pierden las referencias, no tienen trayectorias posibles, tienen que construir su propia biografía en base a la incertidumbre.

Así como esto puede verse como un enorme caos, como una situación extremadamente peligrosa, también puede verse —y hay algunos autores que así lo sostienen— como un potencial emancipador. Esto quiere decir que efectivamente tienen mucha más libertad, muchas más opciones para construir esa biografía, no está tan pautada la trayectoria de cada uno como probablemente hubiese estado en otras generaciones. Este es un debate enorme, porque si bien es cierto que el futuro es cada vez más virtual, y con esto quiero decir que es cada vez más producto de opciones y de decisiones que vamos tomando, y mucho menos de trayectorias predeterminadas, no todos tenemos la misma potencialidad y probabilidad de tener tantas opciones. Y acá nuevamente se nos hace necesario empezar a pensar si no hay que buscar estrategias de trabajo absoluta y completamente diferentes en función de distintos grupos de adolescentes.

Esta es la idea que quería desarrollar con esa transparencia que el contexto claramente está relativizado por clase social, por recursos socioeconómicos, por capital cultural. Por clase social quiero decir por posición en el espacio social. La construcción del futuro en un contexto de incertidumbre, tal como plantea Bauman en modernidad líquida, tiene el riesgo del instante. Efectivamente, se está viviendo el ahora, porque ya nada es para siempre, por lo tanto lo que importa es qué hago ahora, esto tiene mucho que ver con las

caracterizaciones que se hacen de que los jóvenes viven el instante y que no pueden proyectar el futuro, etcétera. Nuevamente creo que hay que relativizar muchísimo esas interpretaciones. En general estamos muy condicionados a mirar a los jóvenes desde los parámetros de nuestra propia generación. Miramos desde nuestro propio ombligo, por decirlo un poco más técnico, somos bastante etnocentristas en este sentido, desde el punto de vista generacional. No sé hasta dónde necesariamente los análisis que se hacen de la juventud están permitiendo ver desde los propios parámetros de esta generación a esa generación, siempre tenemos un punto ciego para mirar. El punto es que de alguna manera, como dice Bourdieu, la vigilancia epidemiológica es saber desde dónde estamos mirando. El otro punto es con respecto a esta cuestión de la construcción de futuro. Considero que no es que no podamos, voy a volver un poquito atrás, me parece que hace falta profundizar esta idea. Es lo siguiente, cuando yo digo que muchas veces somos endocéntricos y que miramos desde los parámetros de nuestra propia generación, es muy habitual que se hagan diagnósticos, o caracterizaciones de los adolescentes y de los jóvenes como, que no participan, no les importa la política, son apáticos, no sabemos en qué están, no les importa nada. En realidad el tema es que la participación y el interés de las generaciones anteriores está marcado por algunos, dentro de algunos ámbitos, donde el político era un ámbito privilegiado. Esta generación no privilegia el ámbito político, lo cual no quiere decir que no les interese nada, ni que no participen en nada. Quiere decir que no participan de la manera en que participaban otras generaciones, en los ámbitos en que participaban otras generaciones, pero esto no quiere decir que no hagan nada. El problema es que queremos que hagan lo mismo que nosotros cuando hacemos esos juicios. Por eso estoy diciendo, que me parece, que muchas veces estamos mirando desde los parámetros

de otra generación. Y en este sentido es que me parece central ubicar el contexto de la adolescencia actual, y además estos contextos varían permanentemente, o se vuelven obsoletos rápidamente. Porque los adolescentes son tanto constructores de los contextos donde viven como producto de los contextos en los que viven.

Cuando mencionaba la posibilidad de construir futuro, de proyectarse, de tomar decisiones y, sobre todo, ser capaz de postergar gratificaciones y de alguna manera el sistema educativo es eso, está en función de algo, de proyectar un futuro. El sistema educativo es un ciclo muy largo. Si nosotros pensamos en que un chiquilín o una chiquilina, entra a los 12 años al liceo y sale a los 17, 18, en realidad tiene que invertir tiempo en educarse. Mi pregunta central es, ¿todos los chiquilines de 12 años tienen seis años para invertir en educarse? Y además, ¿para qué? Cuando vivo en un hogar que se encuentra en un asentamiento donde se recolecta basura y se vive arriba de un carro, ¿tengo seis años para ir al liceo? ¿Quién puede proyectar un futuro en ese modelo? Esto quiere decir, para quien es rentable invertir tiempo. Nuevamente hay que hacerse algunas preguntas para ubicar la necesidad de pensar en contextos distintos. Sin duda, las nuevas tecnologías plantean también un elemento de diferenciación brutal por contexto —las brechas en el acceso y en la competencia, ni que hablar en el uso de nuevas tecnologías— son enormes, no solo intergeneracionales, en el mundo. En el mundo quiero decir en países desarrollados o no desarrollados, sino hoy en Uruguay entre los propios jóvenes. El problema es que esta brecha es, probablemente, irrecuperable. Estas distancias que se están abriendo, el tener acceso hoy al mundo global vía nuevas tecnologías es prácticamente indispensable. La alternativa a esto es la exclusión.

Las asimetrías entre los tipos de edad también cambian y presentaré algunos

elementos: la edad de tener hijos, la edad de inicio de la maternidad es brutalmente diferente por clase social. Mientras tenemos una tendencia a una postergación cada vez más mayor en las clases altas, hay una probabilidad de embarazo precoz cada vez también mayor en las clases bajas. Lo cual implica, desde el punto de vista individual las diferencias, desde un punto de vista social, entre los adolescentes y desde un punto de vista si queremos societal que en este momento estamos, el crédito demográfico está estrictamente en un sector, que además reproduce de alguna manera situaciones críticas. También hay diferencias en la edad de casamientos, finalización de estudios, ingreso al mercado de trabajo. Y, por lo tanto, esto cuestiona no sólo la duración, *sino hasta la existencia de adolescencia y juventud en algunas clases sociales.*

Pondré nuevamente un ejemplo de la investigación que les cité cuando hablábamos del sentido de las clases de edad que tenía para diferentes personas y grupos de la ciudad de Montevideo. Cuando hablábamos con jóvenes de entre 15 y 19 años de clase media, ellos situaban la juventud a partir de los 18 años, cuando empiezan a pensar qué es lo que quieren estudiar, qué quieren hacer de su vida, si tienen tiempo para ser jóvenes, para salir, la moratoria social típicamente. Los jóvenes de clase baja sitúan el inicio de la adultez a los 18 años. Porque el argumento es que, si te mandás una macana a los 18, tenés que responder como un adulto. O sea, acá lo que importa es la ley de inimputabilidad, hasta los 18 tengo changüí, después el destino es el COMCAR. Por lo tanto ahí se termina la juventud. Ustedes se dan cuenta que en el momento que para unos termina la juventud, para otros recién empieza.

Acá hay dos problemas serios que podemos conversar en relación a lo que estamos discutiendo hoy. Una es que no todos tenemos el derecho de ser jóvenes o de ser adolescentes y que por supuesto, no

tenemos el mismo derecho de vivirlo de la misma manera. ¿Qué quiero decir? Algunos modelos educativos muchas veces plantean contenidos para un estudiante tipo, o sea para un sujeto tipo que es uno, el estudiante. Cuando decimos esos estudiantes no se parecen a los estudiantes, es porque tenemos pensado que los estudiantes son determinada cosa y se me escapan algunos.

El tema no es que se me escapen del molde, es que estoy básicamente planteando muchas veces procesos metonímicos, es decir tomando la parte por el todo. Los jóvenes de Uruguay no son los jóvenes universitarios. No todos los adolescentes van al liceo, de hecho se nos escapa el 40%. La deserción en Secundaria es uno de los principales problemas que tenemos hoy como sociedad. Tenemos una deserción del 40% en el Ciclo Básico, ese 40%, por supuesto, son casi todos los más pobres. O sea que el derecho a la moratoria social, a esto de ser joven, divertirme, pasarla bien hasta tanto asuma los roles adultos no es un derecho que podamos disfrutar todos por igual.

Cuáles son los desafíos que tenemos, muchos de los cuales ya nombré. El primero y más importante es cómo manejamos las relaciones intergeneracionales en estas brechas que estamos teniendo de edades históricas distintas, de contextos diferentes. En el mejor de los casos, si trabajamos con clase media y clase alta, nos enfrentamos a la generación @, pero además trabajamos con una generación muy diversa. Y si planteamos un trabajo en educación sexual, también hay que contemplar esa diversidad. No puede pensarse un único modelo de abordaje puesto que no tenemos un único sujeto adelante. Y en la medida que definamos un único sujeto, a mi juicio, hay un proceso metonímico que entre otras cosas eventualmente conduce a un 40% de deserción del sistema. Comprender cambios de contexto y pensar en los elementos y contenidos educativos desde estos parámetros

es dejar de ser endocentristas y mirar desde nuestra perspectiva histórica y proyectarla a las nuevas generaciones, porque probablemente además ya no sirvan, es más, ya no nos sirven a nosotros. La incertidumbre no se instaló solamente para los jóvenes, se nos instaló a nosotros. El problema es que nosotros muchas veces no tenemos herramientas para manejar eso. ¿Y qué les estamos dando a ellos? Porque el problema del empleo no es solo el desempleo juvenil, los adultos tienen el mismo problema de la inestabilidad laboral y de las idas y vueltas, y las salidas y las entradas, en todo, el divorcio, la familia, se nos caen los modelos permanentemente. Pero lo peor es que ni siquiera los elegimos, simplemente se nos caen. Evitar el traslado de los propios y luego la necesidad de la diversificación, es decir priorizar el plural frente al singular, las adolescencias y no la adolescencia y el riesgo a la metonimia. Metonimia es tomar la parte por el todo. Es por ejemplo cuando yo supongo que los estudiantes universitarios son los jóvenes. Me equivoco, me equivoco rotundamente.

PARTICIPANTE: ¿Estaríamos hablando también de las educaciones sexuales teniendo que ver con el tema de las juventudes y las adolescencias? ¿Estaríamos enfocando el tema de acuerdo a esas distintas juventudes o adolescencias? Estamos hablando de la educación y el sustantivo está en singular.

PARTICIPANTE: Ayer me quedó una cosa de Víctor Giorgi cuando habló de la adolescentización y –disculpen– pero acá veo una cantidad de personas relativamente mayores, que intentan parecer adolescentes, manejando constantemente un celular y no han aprendido a apagarlos.

Dra. VERÓNICA FILARDO: Una propuesta única, siempre es para un grupo. Pienso que hay que ser flexible, modular en función de los diferentes contextos y las distintas realidades. ¿Cuál es el tema? El

problema es que no es una cuestión institucional. Un docente que trabaja en un liceo en el centro de la ciudad, trabaja de otra manera en la periferia. Eso es un hecho. El problema es que muchas veces en determinados contextos los docentes hacen lo que pueden y como pueden, creo que no necesariamente hay un apoyo institucional a ese trabajo diferenciado. Esta es una instancia, a mi juicio, espectacular, porque entre otras cosas supuso la ruptura de muchísimas resistencias, básicamente institucionales. Y que en ese sentido tiene una impronta que podría permitir la reflexividad en este sentido. La necesidad de respetar al otro y de ajustar la propuesta y el trabajo a lo local. Es simplemente una opinión.

La otra cuestión es que en la página web de la Facultad de Ciencias Sociales hay algunos resultados de la última investigación sobre clases de edad. La investigación se llama “Clases de edad y uso de espacios públicos”, pueden bajarla, está online.

Dra. STELLA CERRUTI: Quisiera referirme a lo planteado por el compañero que hizo esa pregunta referida a la educación sexual como nosotros la denominamos, me parece muy importante como punto de reflexión. Me gustaría que todos y cada uno de nosotros nos hiciéramos esta pregunta y que buscáramos el sentido de lo que lo estamos tratando de compartir. Desde el inicio planteamos la existencia de un marco teórico conceptual, en el sentido que la educación sexual en el ámbito público requiere tal vez algunos de niveles, algunas definiciones vinculadas al ámbito de los derechos, de la solidaridad, de la ética, de posibilitar construir pensamientos autónomos, construir subjetividades y vínculos. Esto era el ámbito y reflexionar, tal vez, sobre los objetivos que nos propusimos. En base a eso estará la proyección que cada una y cada uno como docente dará el sentido y la forma en que esto se construirá. Será un ámbito para reflexionar y conversar mucho.

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



Jóvenes promotores que trabajan con jóvenes

AUPF – INLATINA – INFAMILIA
Coordinación: Profs. Susana Birabén y M. Teresa Esperbén

Tenemos la presencia de un grupo nutrido de jóvenes, Y es un espacio bien lindo para nosotros a fin de aprovechar y hacer a la vez un intercambio. Les pediré que se presenten, que digan su nombre, de qué organización provienen, qué es lo que hacen y por qué están aquí.

SEBASTIÁN: Mi nombre es Seba, soy promotor de educación sexual, trabajo en el Equipo de Sexualidad de Iniciativa Latinoamericana.

MARCOS: Yo soy Marcos, vengo de la ciudad de Bella Unión acompañado de mi compañero Sebastián. Nosotros somos promotores juveniles en educación sexual y reproductiva y trabajamos en el Espacio Adolescente de la ciudad de Bella Unión.

PAMELA: Soy Pamela, represento al barrio del Cerro de Montevideo y vine también con mis compañeras, somos promotoras de salud sexual. También estamos trabajando en el Cerro con los chiquilines.

CATHERINE: Mi nombre es Catherine, somos del grupo Locuras de Aires Puros y estamos trabajando en un juego didáctico para todos los adolescentes y esperamos que pueda salir.

ANA BERÓN: Yo soy Ana Berón, vengo en representación del grupo Creciendo con vos que trabaja en el espacio adolescente de la Policlínica Maroñas.

DAIANA: Somos de “Crecer seguro”, mi nombre es Daiana y él es Gonzalo Ramírez y somos un grupo de jóvenes de la Ciudad de la Costa con fines de promover los derechos sexuales y reproductivos con enfoque de género y surgimos a partir del año 2004 en un curso de formación en sexualidad y género dado por el área de salud sexual y reproductiva y género de Gurises Unidos.

SEBASTIÁN: Les voy a contar una cosa que muchas veces me han dicho y que es una de las cosas que queremos, creo que todos nosotros, comenzar a cambiar. Más de una vez gente adulta me ha dicho, ¿qué sabrás vos de eso?, hablando de la sexualidad. Todos piensan que a los jóvenes no nos interesa, no nos gustan estos temas, pero quiero que sepan que todos, a lo largo de nuestra vida, somos partícipes de este tema. Yo hace tres años que comencé con esto, con lo de promotor, me llamaron hace dos años de una organización para hacer un curso. Quedé recontento porque en el liceo me eligieron y fui, estuvimos cuatro días en un hotel, estuvo muy bueno todo. Después que terminamos el curso nos dieron un diploma y nunca nos volvieron a llamar, como que quedó todo colgado en el aire. Yo creo que esa fue una de las frustraciones más grandes que tuve. Pero después, el año pasado, me llamaron de otra organización, Iniciativa, donde trabajo actualmente para hacer otro curso, estuvimos cuatro días en el INJU trabajando, estuvo muy bueno. Hace un tiempo tuvimos nuestra primera tarea, nuestro primer trabajo como promotores fue hacer una movida, planificar una movida, talleres, todo tipo de cosas. Estuvo muy bueno, invitamos a un grupo de hip hop. Es increíble, se planificó en el liceo al que yo iba, y hasta el día de hoy en vez de llamarme por mi nombre, Sebastián, me dicen promotor. Hasta hoy aprendí muchas cosas con esto, como trabajar en equipo, en talleres con otros jóvenes y acompañado por adultos. Me abrí mucho como persona, porque hasta ese entonces era muy tímido.

Relacionarme con más gente. Seguir trabajando con gente adulta. Con la estrategia lúdica, aprendemos jugando –para no hacerlo de forma aburrida y monótona– y así trabajamos temas que no son fáciles.

Estas son algunas de las propuestas de para qué la educación sexual. Para informarnos y conocernos, para que este tema no sea más un tabú, un tema prohibido que la gente lo tiene como algo feo, sino que lo acepten en todos lados. Por ejemplo a los padres les preguntás sobre la sexualidad y les parece algo feo, a veces no lo enseñan en el liceo por prejuicios. Para que también se hable del tema abiertamente, para aprender el uso del preservativo, para cuidarnos y cuidar al otro también, para ser responsables de lo que hacemos. Muchas veces por inconciencia, por falta de información, aparecen los embarazos no deseados. También para que se hagan valer los derechos sexuales y reproductivos de toda la gente, porque muchos no conocen esos derechos y todos podríamos conocer. Por último, para disfrutar plenamente de la sexualidad, para disfrutarla y que estemos bien. Después cómo implementar la educación sexual, por ejemplo, en la educación, a través de talleres. Nosotros como promotores hemos hecho talleres y resulta muy bueno, la gente aprende mucho. Talleres didácticos con juegos y dinámicas en los mismos, que los jóvenes en la educación participen en las propuestas de elaboración, por ejemplo, de los juegos, cómo realizarlos. Los temas también. Junto a los adultos que muchas veces son quienes nos guían y hacen posible llevarlas adelante.

PANELISTA: Nosotros también vamos a decirles algunas de las propuestas de los promotores juveniles y de los derechos sexuales y reproductivos que tenemos todos. Somos del grupo Aires Puros y el grupo Maroñas de “Crecer con vos”. ¿Quiénes creemos que pueden dar estas clases? Serían docentes que no sean tan mayores,

no por discriminar, sino que no sean tan anticuados, que estén más al nivel de los adolescentes. Después ver el trato que el docente tiene, que sea canchero, divertido, que genere confianza en los alumnos porque sino ellos no podrán expresarse, que no tenga que ser sí o sí el profesor de biología, sino que también otro docente también pueda dar las clases. Por ejemplo, podría ser la profesora consejera, o que los alumnos digan qué profesor creen que podría dar la clase. Que el profesor delegado o consejero pueda tener otros apoyos como, por ejemplo, promotores que estén en salud sexual y reproductiva u otros técnicos.

Después cómo podrían ser las clases que no sean tan embolantes, porque sino los chiquilines quedan ahí y no van más y se acabó. Después con juegos lúdicos, que la clase no sea tipo la de historia, todo leído. La cosa es que no tenga que estar sacando apuntes porque luego en el escrito le va mal, sino que todos se estén expresando sobre lo que es la sexualidad. Después que tengan intercambios, que se intercambien opiniones y que nadie sea juzgado por lo que diga. No tendría que tener una nota, pero sí deben asistir a esa clase. Por ejemplo que esa nota pueda compensar en otra materia que le vaya mal. Que tengan una notita, pero que no digan, este día tenemos escrito, estúdiense todos los libros de sexualidad, de género, no, eso no queremos. Que partan de ellos mismos todos los conocimientos. Después que lo puedan evaluar los propios chiquilines que tuvieron la actividad –si les gustó o no– qué le cambiarían, si les gustó el profesor, o cómo trató el tema. Porque hay profesores que, sinceramente, hay temas los tratan muy duro y los chiquilines no pueden abrirse. Que se asimile lo más posible a un espacio poco estructurado. Que la propuesta e inquietudes de las y los adolescentes sea la guía para la actividad.

PANELISTA: Voy a contar cómo nos gustaría el contenido que tendría ese taller.

Hablamos de que sea distinto según las edades de los chiquilines, que haya juegos, que haya reflexión, que haya un buzón donde puedan poner las dudas que tengan y trabajar sobre ellas. Que se relacione el taller de sexualidad con otros ejercicios físicos. Y también poder hablar de temas que no sean sólo de sexualidad sino también drogas, cosas de la vida, experiencias, etcétera. También nos gustaría que la relación que haya entre los educadores y el docente sea en un buen ambiente, cálido, afectuoso, que tenga continuidad, que haya pertenencia, buena onda y respeto mutuo, eso es muy importante.

MARCOS: Yo soy Marcos, promotor de la ciudad de Bella Unión. Fuimos capacitados hace dos años y tuvimos suerte que siempre pudimos trabajar en talleres en los liceos y en los CAIF. Trabajamos también en las zonas aledañas a Bella Unión, como en los poblados de Tomás Gomensoro y Baltasar Brum. Ahora trabajamos en el espacio adolescente que hace poco se inauguró en Bella Unión. La propuesta básica que traemos los adolescentes de Bella Unión es que los temas que se traten en educación sexual sean adecuados al lenguaje y a la etapa de vida por la que pasamos cada uno, la que estamos, se tome en cuenta la edad según las clases. Porque no se puede comparar un alumno de liceo con uno de escuela. También lo que pretendemos es que se demistifique, o sea que se dejen de lado los mitos que hay acerca de la sexualidad. Y queremos que el lenguaje no sea tan complicado, pero tampoco que se simplifique, que sea lo justo. Los temas que nos interesan tratar son la sexualidad, género, derechos sexuales y reproductivos, ya que últimamente en Bella Unión hicimos encuestas y se desconoce la existencia de los mismos. Por otra parte queremos tratar el auto y mutuo cuidado con conocimiento de género, cuerpo, basado en la comunicación y el diálogo. Para darles un ejemplo, cómo comunicarnos en pareja y tomar de-

cisiones en conjunto. Queremos que trate de cómo cuidarnos infecciones de transmisión sexual y embarazos no deseados. También anticoncepción para los jóvenes, relaciones sexuales y diversidad sexual. Respecto a las personas que deben trabajar con educación sexual nos gustaría que fueran personas capacitadas, con perfil de trabajo con jóvenes. Porque así tienen una amplitud y una apertura en conocimientos. También deseamos que se genere confianza como para dejar de lado un poco la relación entre profesor y alumno, que no sea tan así, profesor-alumno; un escalón el profesor arriba y uno abajo el alumno, que sea más una relación de amistad. Y deseamos una persona que tenga llegada a todos, con capacidad, que escuche pero a su vez que dialogue con los adolescentes.

Esperamos que sea dinámico, que las clases no resulten un monólogo y que no sean aburridas, con participación de todos. El clima que decíamos para la educación sexual, debería empezar a tener salones limpios que hoy en día me parece que es algo difícil. Esto decíamos para que permita la movilidad de los alumnos para trabajar en equipo. También nos gustaría utilizar espacios al aire libre, porque me parece que se puede trabajar mejor. También decíamos salones limpios, porque que a veces los alumnos se sienten más cómodos trabajando en el piso que sentados en bancos. En cuanto a la metodología nos gustaría que se usen materiales audiovisuales, coloridos, alegres y también música. Nos gustaría poder usar letras de canciones para trabajar o poder ambientar con música alguna actividad para que todos se sientan más cómodos. Nos gustaría trabajar con talleres. No charlas o monólogos porque ya se hacen aburridas. Porque además me parece que hoy en día a los adolescentes les gusta dar opiniones, les gusta que se les escuche, entonces que sea una clase más participativa. También nos gustaría trabajar con materiales didácticos como maquetas, carteles, muñecos sexua-

dos, métodos anticonceptivos. Pero también ahí vemos que nosotros, los adolescentes, podíamos hacer los muñecos sexuados, ya que ahí aprenderíamos cantidad de cosas trabajando con ellos.

También, nos gustaría trabajar con juegos didácticos que habiliten la participación de todos, porque así los que son más tímidos o no les gusta participar a través de estos juegos se pueden integrar, entonces nadie queda afuera.

PAMELA: Somos el grupo de las Cachufas del Cerro, promotoras también juveniles. Hace dos años que estamos en todo este proyecto y también nos formamos por Iniciativa, por el IDES y por Salud Pública. En realidad sobre como querríamos que fuera la clase, nos gustaría que hubiera música para sacar la vergüenza y entrar en confianza con los profesores, con los alumnos, pero también analizar las letras de esas canciones. Porque por ejemplo muchas cumbias “planchas”, que son la mayoría que escuchamos los jóvenes, discriminan mucho a la mujer. Organizar charlas pero que no sean largas porque sino resultan aburridas, utilizar materiales actuales, hablar sobre métodos anticonceptivos. Con partes teóricas y prácticas, muñecos para aprender a poner el preservativo; porque tanto hombres como mujeres tienen que saber usarlo. Para conocer el cuerpo ver aparatos que usan los ginecólogos, como un espéculo, una camilla. Para nosotros quien debería dar el taller de salud sexual, tiene que ser una persona capacitada por sobre todo. Debe ser abierta, dinámica, usar el lenguaje de los jóvenes, sin tabúes y usar el lenguaje adecuado sin deformarlo, no decir ni pitito, ni pepa, las cosas como son. Utilizar el lenguaje adecuado a la edad, ya que no es lo mismo un chiquilín de 1er. año de liceo que uno de 5°. Tiene que ser una persona comprensiva y que sepa escuchar. Nosotros creemos que deben capacitarse todos los profesores, no sólo los del taller ni

los de biología, porque si uno tiene más afinidad con un profesor y tiene un problema o duda, es mucho mejor conversar con él.

Después los contenidos que tendríamos nosotros en las charlas, pondríamos género, sexo, sexualidad, métodos anticonceptivos, ETS, derechos vinculados a la sexualidad. Nosotros creemos que la sexualidad es un tema que no se tiene que dar desde el liceo, sino que se tiene que dar desde más chicos. Tampoco es un tema que viene solo del liceo sino que también es un tema de las familias. Que las clases puedan ser opcionales en algunos años. No repetir los temas y si hay talleres de sexualidad en todos los años que varíen los temas adecuados a la edad de los chiquilines. Si no son obligatorios que sólo cuente la falta y no la participación en clase. Porque hay gente que es vergonzosa y si escucha, ya está, misión cumplida. Que los gurises participen con el profesor y que ellos mismos organicen la clase y los temas, así se hace más participativo. Partiendo de los errores se puede aprender y después no repetirlos. Ahora las chiquilinas harán una representación sobre el trato que nosotros querríamos tener entre docentes y alumnos.

VICTORIA PINTOS: Les vamos a leer lo que deseáramos fuera el trato entre adolescentes y estudiantes y lo que no.

Eliminar las estructuras formales, señor profesor, señora profesora, porque vos no le podés faltar el respeto, pero ellos sí.

Una me dice: M'hijita, ¿usted es boba?

Me dijo: Cállese mocosa insolente, si protesta la echo. A mí no me tutee, dígame señorita profesora.

Ella me trata de che y vos, así que le dije: Usted no me falte el respeto, dígame por mi nombre y apellido. Y me echó. Yo iba a hacer el taller como promotora al liceo y me

hacía esperar en la puerta de la dirección, entonces preguntó y me presentó como promotor y me dice:

Ah, perdoná, pensé que era un alumno.

Sí, un alumno se supone que podía estar esperando mientras tomaba el té como era promotor, no me parece justo eso.

Eso es lo que no queremos.

PANELISTA: La pregunta era qué esperamos y qué queremos de la educación sexual en el sistema educativo.

En cuanto al enfoque queremos que se conozcan y se respeten los derechos sexuales y reproductivos. Que la educación sexual no sea una mera transmisión de valores, sino que nos dé elementos para construir nuestra propia escala de valores, en el sentido de que no necesitamos saber qué cosas están bien, qué cosas están mal, qué es lo sano y qué es lo insano. El único marco ético que debe transmitirse es el de los derechos sexuales y reproductivos, es lo que se piensa. También hacer énfasis en el placer y en el desarrollo sexual. En vivir la sexualidad como algo propio. También hablar sobre una educación con perspectiva de género, para varones y mujeres para que puedan gozar de los derechos sexuales y reproductivos sin desigualdades. Después pensar en los adolescentes como personas que están viviendo y ejerciendo su sexualidad, no que en un futuro la van a ejercer, sino que se está ejerciendo ahora. Incorporar naturalmente las diferentes expresiones de la sexualidad y orientaciones sexuales. O sea, no hacer una educación centrada sólo en heterosexuales y en la reproducción, sino hablar de todo.

PANELISTA: Respecto a la metodología, esta temática se aborda desde las distintas materias, relacionando no sólo la educación sexual con materias como biología, sino

también apuntando a todas las materias, sobre todo dentro de las ciencias sociales como la filosofía, sociología, historia. Para estos temas debe generarse un ambiente de confianza, se debe tener un trato de paridad entre alumnos y profesores y sentir menos distancia entre ellos. Que haya instancias para el trato de estos temas también fuera de las horas de clase. Que sea una materia de asistencia obligatoria. Que haya una pregunta disparadora para comenzar debates y realizar puestas en común. Efectuar trabajos en equipo y actividades fuera de la institución educativa y abordar un tema con un lenguaje comprensible para el alumno.

COORDINADORA DEL PANEL: Íbamos a abrir un espacio para intervenciones y preguntas, pero se me ocurre escuchar conclusiones del público sobre el discurso de ustedes. ¿Les parece bien? Está bueno escuchar conclusiones a ver qué entendimos nosotros como adultos de la propuesta de los chiquilines y sus reclamos.

PANELISTA: Creo que al principio no fue fácil para mis padres. Dentro de todo fueron muy abiertos conmigo respecto al tema de la sexualidad, muy sinceros. Y ahora que ven el trabajo que hago están muy conformes y les parece bien. Por eso estaría bueno implementarlo, porque sería bueno para todos los padres verlo.

PANELISTA: En realidad mis padres se lo tomaron muy bien. Cuando yo me anoté en mi barrio, cuando le fui a plantear la pregunta a mi madre, ella me miró con terrible cara rara y me dijo si estaba segura de lo que quería hacer y si realmente me gustaba. Le dije que en realidad tenía mucha curiosidad. Mis padres nunca me pusieron tabúes en nada, en mi casa siempre se habló todo claramente. En realidad empecé con toda esta cadena y después me prendí muchísimo y mis padres hoy por hoy están reorgullosos, les encanta. A veces hasta ellos mismos me hacen preguntas a

mí. Tengo hermanos menores, también. En el círculo de amigos también. En realidad se utiliza en todo momento.

PANELISTA: En mi casa no tuve ningún problema. Mis padres estaban totalmente de acuerdo, pero sí estuve con compañeros que hicieron lo mismo que ellos, que son promotores, a quienes los incentivaron a participar porque no se animaban a hablar del tema con los hijos. Entonces para ellos era más fácil que les enseñe los demás que ellos mismos.

PANELISTA: A casi todos los promotores, los padres les dijeron todos sí, m'hijito, vaya, vaya. Pero cuando le dije a mi padre, "me dijeron para ir a un hotel a estudiar sexualidad", me contestó "¿a un hotel?!". Ni yo entendía por qué tenía que ir a un hotel, pero después aprendí, estuvo muy bueno. Los padres no se animan a hablar esos temas con los hijos, que hasta las adolescentes cuando les viene la menstruación no tienen ni idea porque la madre tampoco se animó, por pudor no se animó a decirle las cosas a su hija. Pero estaría bueno que los padres también se abrieran a esta oportunidad, porque ya que ellos no le pueden decir esto a sus hijos que por medio de esta educación, o por los promotores, que nosotros vamos a dar clases a liceos, que estén abiertos a todo eso y hasta los padres mismos podrían estar en esas clases para ver cómo se tratan los temas y a ver si les gusta o no para su hijo.

PANELISTA: En mi caso a mi madre le gustó la idea cuando se lo conté, siempre me incentivó. Desde mi punto de vista siento que nosotros, el grupo, nos sentimos orgullosos por lo que hacemos ya que como en Bella Unión hay solo un grupo, somos reconocidos por eso y siempre nos incentivan. Tenemos el apoyo de toda la población, entonces nos sentimos orgullosos del trabajo que hacemos y Bella Unión entera siempre nos pide que hagamos charlas, ya

somos reconocidos. Estamos orgullosos de lo que hacemos y ningún padre se siente mal con nosotros, al contrario, siempre nos incentivan.

PARTICIPANTE: Me parece que no sólo está bueno que tus padres, por ejemplo en mi caso, se interesen por lo que estoy haciendo y que a la vez como ellos tienen conocidos, ahí empieza la cadena por decirlo así. Porque a su vez tus padres saben lo que hacés, se interesan, te preguntan lo que estás haciendo y ellos van adquiriendo conocimientos, aprenden a través de vos. Se va haciendo toda una cadena, porque después tus padres se lo van comentando a otros padres que a la vez van educando a otros hijos. Entonces también no solamente estás ayudando a tus padres a educarse en cosas que no sabían, sino que ayudás también a otras personas a que eduquen a sus hijos y abran un poco más la mente y puedan hablar de estos temas que son un tabú.

PARTICIPANTE: Hablaron muy bien en el panel. La pregunta es, ¿les gustaría participar en un taller junto con sus papás?

PANELISTA: A mí me parece que a cualquier adolescente le gustaría tener siempre el apoyo del padre. Entonces es importante que los padres también puedan realizar talleres y más interactuando con los hijos.

PARTICIPANTE: Le agradezco a la comisión de este seminario-taller y a ustedes, este momento tan puntual. Es uno de los más ricos de nuestro seminario. Creo que escuchar su voz dándonos pautas para este camino incierto, aunque hace unos días que estamos trabajando, y pensando y reflexionando con ponentes muy calificados en relación a esta temática, a la enseñanza de la sexualidad, no se fácil para nosotros. Pero escucharlos a ustedes con esta frescura, esta sensación de jóvenes tan sanos y tan potentes, me hace sentir orgullosa.

PARTICIPANTE: Los quería felicitar porque realmente es una lección para todos. Desde mi lugar, no soy docente ni de primaria, ni de secundaria, ni de UTU, soy especialista en educación sexual, pero creo que su mensaje hoy es fundamental. Porque para todos los que trabajamos en esta área, su aporte resulta esencial para seguir creciendo como educadores sexuales. Y con el mensaje tan claro que dieron a los profesores que van a empezar en esta nueva tarea se la van a poner difícil, no sólo por su conocimiento, sino porque todos van a tener que hacer autocrítica del difícil compromiso que ellos van a desarrollar junto a ustedes en esto de la formación de la educación sexual formal. Aquí las personas se preguntarán si están prontas o no para empezar esta nueva etapa fundamental.

PARTICIPANTE: Felicitaciones chiquilines, nos dieron una lección. A quienes trabajamos hace mucho tiempo en este tema y pensamos que siempre somos los grandes los que tenemos que hablar, nos demostraron que hay que creer en la juventud y formarla para que ella sea la multiplicadora de su propia generación y las venideras. Nosotros ya tenemos el camino bastante hecho, pero para ustedes recién empieza. Y va a ser su tarea, con esta bandera que tomaron y que la están trabajando, ser los formadores de todas las generaciones que vengan. Ojalá muchos jóvenes hagan lo mismo y nosotros, los más viejos, consideremos que ustedes valen la pena y hay que escucharlos e incorporarlos a toda esta tarea que es muy ardua, muy difícil, muy complicada y para eso también los necesitamos.

PANELISTA: Todos los chiquilines estamos a disposición de seguir contándoles lo que vivimos nosotros y que los próximos gurises vivan lo lindo que aprendimos, de apoyarlos, a cualquier profesor, el que vaya a dar el taller, para que entre todos hagamos algo que les quede como nos quedó a nosotros y estamos orgullosos.

PARTICIPANTE: Les pediría que nos cuenten cómo están trabajando, dónde, con quiénes, cómo llegan, cómo hacen los encuentros, algunas cosas de la experiencia de este accionar de todos los días.

DAIANA: Nosotros somos de la Ciudad de la Costa, del mismo grupo “Crecer seguros”. Hacemos proyectos en escuelas y liceos, que se basan en los temas de sexualidad y género. Ahora estamos en 5°, 6° y 1° de liceo y les damos talleres. Nos juntamos en la capilla del barrio. Allí conversamos, hacemos los talleres, los preparamos y después los aplicamos. Así nos vamos haciendo conocer y vamos conociendo a los demás chicos y sus experiencias.

PAMELA: Somos un grupo de adolescentes que trabajamos en el Cerro, en Montevideo, y nos reunimos todos los jueves en el APEX. Hicimos un proyecto el año pasado con un liceo y con una escuela. Ahora estamos terminando el proyecto y nos juntamos para ver cómo llevarlo adelante en esa escuela y ese liceo que son de la zona, del Centro Comunal N° 17, o sea de la periferia de esa zona del Cerro.

MARCOS: Soy de Bella Unión. Es el tercer año que trabajo como promotor. Nosotros trabajamos ya con talleres en los dos liceos que hay en Bella Unión, uno para 1°, 2° y 3° y otro para bachillerato, 4°, 5° y 6°, y también tenemos una UTU. Lo hacemos hace años, con talleres de alumnos de 6°, 5°, 4°, 3°, 2° y 1°, también trabajamos en UTU. Tuvimos la posibilidad de trabajar en las escuelas y darles talleres a los niños. El año pasado presentamos un proyecto en una feria acá, en la Intendencia de Montevideo. Este año tuvimos la suerte de integrarnos al proyecto “Pintó cuidarse”. Por otra parte organizamos movidas en la ciudad de Bella Unión, en la Junta Local. Hicimos movidas en autos, bicicletas, caminatas, en el día mundial del SIDA. También trabajamos en los poblados cercanos, en los CAIF y

en policlínicas barriales con los jóvenes de los alrededores.

MARCOS: Olvidé señalar que en diciembre del año pasado se inauguró un espacio adolescente en la ciudad de Bella Unión, lo que nos dio la oportunidad de contar con un local que ahora es nuestra sede, donde todos los jueves de la hora 14 a las 20 estamos siempre a las órdenes.

CATHERINE: Soy del grupo Infamilia que tratamos de sacar adelante el proyecto que habíamos planteado el año pasado. Se trata de un nuevo juego didáctico sobre sexualidad que tiene tarjetas con información para los chiquilines y vamos a ver si se puede implementar. También dimos talleres en liceos. Hicimos movidas.

PANELISTA: Quería agregar que nuestra primera clase fue en el liceo 47, muy interesante, dimos clase a 1°, 2° y 3°. Esa primera vez estábamos muy nerviosos, pero nos trataron muy bien. No nos llamaron, fue iniciativa nuestra, le propusimos a la directora a quien le pareció muy bien. Como en esos tiempos no era muy de dar sexualidad en los liceos, la directora elegía los temas a ver cuál le parecía más interesante.

ANA: Soy del grupo “Creciendo con vos” que trabaja en la Policlínica Maroñas, también empezamos como casi todos con Iniciativa, nos formamos allí. Teníamos un proyecto que era hacer talleres en el espacio adolescente de la Policlínica Maroñas. Se aprobó y empezamos en octubre del año pasado, inaugurándose el espacio adolescente con nosotros. A partir de marzo de este año empezamos a dar talleres. Los iniciamos con juegos, haciéndolos más dinámicos, algún juego como para romper el hielo, para adecuarnos al tema que se va a tratar. Después tenemos un buzón donde los chiquilines ponen las dudas que tienen, de ahí elegimos el tema y vemos si está bueno para tratarlo. Después tenemos merienda,

o sea pasamos de las 2 a las 5 de la tarde todos los jueves en la Policlínica.

PARTICIPANTE: Mi pregunta va dirigida a Bella Unión. Me gustaría que pudieran explicar qué temas trabajan, cómo lo hacen, qué talleres, cómo los implementan, cómo convocan a la gente.

MARCOS: En Bella Unión uno de los temas que tratamos es el referido al SIDA. Trabajamos en cómo usar los preservativos, también con la diferencia de género, los derechos sexuales y reproductivos, los genitales femeninos y masculinos. Respecto a cómo convocábamos, para llegar a los liceos escribíamos cartas dirigidas a la dirección y si eran aceptadas de inmediato se marcaba una fecha, tomábamos las horas de espacio adolescente, que eran 80 minutos y se hacían los talleres. Y así fue con los liceos de Baltasar Brum, Tomás Gomensoro y alrededores. Para realizar las movidas se recurría a los medios de comunicación, íbamos a la televisión, a la radio e informábamos sobre éstas. Invitábamos a la población a que participara y días antes promovíamos, poníamos carteles en la calle, pasacalles. En carnaval fuimos a la radio y grabamos frases. Como, por ejemplo, la manera de cuidarse en carnaval. Entre comparsa y comparsa se pasaban esas frases para mantener a la población informada. También tuvimos la suerte de realizar un baile, que se llamó “El baile del condón”, donde los promotores nos encargamos de decorar. Hicimos un condón gigante y lo pegamos en la pared, lo decoramos con folletos y demás. También en la movida que realizamos el Día Internacional de Lucha contra el Sida, 1º de diciembre, creamos dos disfraces, uno de condón y otro de corazón con unas frases; el condón para que se use y el corazón, que significaba cuidame, usar el preservativo cuida la salud. Para finalizar ese día la movida marchó por toda la calle principal de Bella Unión, fuimos nosotros, repartimos preservativos con la ayuda del

hospital local. En la plaza principal armamos tipo un campamento donde por diferentes puntos, pasabas, tenías compañeros que te informaban, te entregaban folletería. Teníamos una carpa con televisión donde se pasaban videos y se relataba acerca de las enfermedades.

PARTICIPANTE: Al chico de Bella Unión le quería preguntar, ¿con qué recursos hacían todo eso?, ¿quién los apoyaba?

MARCOS: Como dije, por suerte en Bella Unión tenemos bastante apoyo. Al principio no, trabajamos con una ONG de Artigas, Mujeres en Acción, los recursos los obteníamos de ahí, ya que los promotores al principio quedamos un poco de lado. La ONG nos respaldó y formamos un grupo multidisciplinario. Cuando empezamos a trabajar con los promotores teníamos recursos. El hospital local siempre nos brindó preservativos, locomoción, nos dio todo lo que precisábamos porque teníamos el apoyo de su director. También el ejército, para las movidas, nos prestaba las carpas y nos las armaba. Mucha gente colaboró con nosotros. Los medios de comunicación siempre se acercaron, nunca precisamos ir a buscarlos, y nos preguntaban si teníamos actividades, si precisábamos algo. La Intendencia también nos ayudó pila, porque muchas veces nos brindó conducción para ir a Baltasar Brum, porque está a 30 kilómetros de Bella Unión.

PARTICIPANTE: Montevideo es muy grande entonces también tiene que haber más coordinación para hacer eso. Por eso ninguno de nosotros habla como él. Hacemos cosas más chicas, todas esas cosas que hacen en Bella Unión acá hay que hacerlas más grandes.

MARCOS: Respondiendo a lo que me preguntó, si era chico Bella Unión, no sé, la mayoría debe conocerlo. Está en el departamento de Artigas, por las dudas. Es

una ciudad de 13 mil habitantes aproximadamente y es bastante grande, me parece. Y también, como ella dijo, tenemos la suerte que en Bella Unión hay coordinación, porque varias entidades están unidas, tienen el mismo fin, que es cambiar un poco los números negativos. Es por eso que hay más coordinación y se pueden realizar más cosas. Algo que me olvidé de contar, es que actualmente estamos haciendo talleres por el tema de la drogadicción. También contamos con la ayuda de la Junta Nacional de Drogas.

PARTICIPANTE: Nos sorprende todo esto, nos pone frente a la realidad que jóvenes sean los precursores de esto y debe haber muchos más en Bella Unión. Porque un granito no forma una montaña, pero muchos sí lo hacen y una montaña con muchos granitos es muy difícil de mover.

PARTICIPANTE: Soy de Tacuarembó. Mi pregunta es la siguiente: ¿No saben si hay en este país muchachos preparados como ustedes para poder contactarlos?

PANELISTA: Sí, en la mayoría de los departamentos hay jóvenes preparados, lo hacen en casi todo el país.

PANELISTAS: Ya realizamos una jornada donde nos juntamos todos, hicimos juegos, charlas, participaciones y fue en la Intendencia.

PANELISTA: La gente de Iniciativa que nos formó tienen el contacto con la gente del interior. Fueron quienes nos juntaron en esa jornada en la Intendencia, así que tendrían que hablar con ellos.

Soc. JUAN J. MERÉ: En todo Uruguay hay 480 jóvenes formados con un proyecto del Ministerio de Salud Pública, el Programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social e Iniciativa Latinoamericana. Y todos están plenamente dispuestos, con la

misma garra, la misma competencia y el mismo entusiasmo y la misma creatividad para colaborar y participar en la implementación del programa de educación sexual en el aula. Porque ellos ya estuvieron en el aula. Una de las buenas maneras para conectarse con jóvenes de los 19 departamentos es el Programa Infamilia, del Ministerio de Desarrollo Social, o en algunos casos, sobre todo en Montevideo, con Iniciativa Latinoamericana. Den por seguro que están deseosos de colaborar en la implementación de esta linda tarea con sus pares.

PARTICIPANTE: Al compañero de Tacuarembó le avisamos que, junto al Ministerio de Salud Pública, Gurises Unidos desarrolla en un programa que capacita a adultos referentes de los adolescentes del sector público y privado, salud y educación, y también adolescentes. La próxima región será Tacuarembó, Cerro Largo y Rivera y la coordinación es la Dirección Departamental de Salud de Tacuarembó.

PARTICIPANTE: En algunos lugares ya existe el espacio adolescente. Algunos de los promotores están coordinados con espacios de salud que funcionan en centros de Salud Pública, generalmente en barrios periféricos. Otros trabajan con los equipos de salud de la zona. En distintos lugares, directamente con médicos de Salud Pública. Y en otros sitios –como ellos dijeron– no encontraron las puertas abiertas. Algunos plantearon que nadie les dio un espacio para efectuar lo que saben hacer. Hay muchos gurises que ofrecieron lo que saben y lo que quieren hacer en liceos, escuelas, policlínicas y no tuvieron respuesta. En realidad, o a través del centro de salud departamental o a través del coordinador departamental, agentes de acompañamiento, adolescentes embarazadas, mediante las ONG que formaron estos chiquilines a través del Programa Infamilia, son todas vías que pueden contactarse con quienes ya están trabajando y otros que están reciclándose.