



## Administración Nacional de Educación Pública

### Consejo Directivo Central

Presidente      José Seoane  
Consejer        Teresita Capurro  
Consejera      Nora Castro  
Consejero      Daniel Corbo  
Consejero      Néstor Pereira

Esta publicación es producto de una investigación realizada durante el año 2009. Investigadora principal, Dra. Silvana Darré. Equipo de investigación, Prof. Andrea Cantarelli, Lic. Marcela Jubín, Lic. Fernanda Sosa

### Dirección Sectorial de Planificación Educativa

Encargada: Lic. Eloísa Bordoli

### Programa de Educación Sexual

Mtro. Diego Rossi – Coordinador  
Lic. Alicia Benitez – Bibliotecóloga del  
Centro de Referencia y Documentación

### Título

El cuidado de sí en niñas, niños  
y adolescentes  
Discursos y prácticas cotidianas sobre  
sexualidad y derechos en el sistema  
educativo nacional

### Autoras

Andrea Cantarelli  
Silvana Darré  
Marcela Jubín  
Fernanda Sosa



Esta publicación contó con el apoyo del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y la Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU Mujeres). Tanto el análisis y las recomendaciones normativas de esta publicación no reflejan necesariamente las opiniones de UNFPA y ONU MUJERES, ni sus Juntas Directivas y ni de los Estados miembros.

ISBN 978-9974-688-35-3  
Montevideo, 2011

ANEP - Consejo Directivo Central  
Dirección Sectorial de Planificación Educativa  
Programa de Educación Sexual

# El cuidado de sí en niñas, niños y adolescentes

**Discursos y prácticas cotidianas sobre  
sexualidad y derechos en el sistema  
educativo nacional**

## **INVESTIGADORA PRINCIPAL**

Dra. Silvana Darré

## **EQUIPO DE INVESTIGACIÓN**

Lic. Fernanda Sosa

Prof. Andrea Cantarelli

Lic. Marcela Jubín

MONTEVIDEO, 2010



# Contenido

---

AGRADECIMIENTOS .....	7
PRÓLOGO .....	9
PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO.....	11

## **CAPÍTULO 1**

### EXPERIENCIAS COTIDIANAS Y PERCEPCIONES INFANTILES SOBRE SEXUALIDAD Y DERECHOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

<b>1.1.</b> La diversidad de experiencias en niños, niñas y adolescentes en sexualidad y derechos, a través de algunos testimonios .....	19
<b>1.2.</b> Algunas diferencias observadas en los relatos de las niñas y de los varones .....	29
<b>1.3.</b> Qué significa la sexualidad para las niñas, niños y adolescentes.....	33
<b>1.4.</b> Percepciones sobre el Estado como garante de sus derechos.....	47

## **CAPÍTULO 2**

### EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE SEXUALIDAD Y DERECHOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

<b>2.1.</b> Percepciones docentes sobre la sexualidad de niñas, niños y adolescentes.....	53
--	----

<b>2.2.</b> Las perspectivas docentes sobre la educación sexual .....	57
<b>2.3.</b> Los requerimientos de formación entre las/los docentes .....	66

### **CAPÍTULO 3**

#### **LOS REQUERIMIENTOS DE INFORMACIÓN SOBRE SEXUALIDAD Y DERECHOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

<b>3.1</b> Las percepciones de niños, niñas y adolescentes sobre el conocimiento en sexualidad y derechos .....	70
<b>3.2</b> Las percepciones docentes sobre el conocimiento en sexualidad y derechos en niñas, niños y adolescentes .....	88

### **CAPÍTULO 4**

#### **EL PROBLEMA DE LA VIOLENCIA ASOCIADA A LA SEXUALIDAD**

<b>4.1.</b> La percepción de la violencia asociada al sexo en niños, niñas y adolescentes .....	95
<b>4.2.</b> La percepción de la violencia entre las/los docentes	100
<b>4.3.</b> La educación como garante de los derechos de niñas y niños .....	107
<b>5.</b> CONCLUSIONES .....	111
<b>6.</b> BIBLIOGRAFÍA CITADA .....	121
<b>7.</b> ANEXOS METODOLÓGICOS .....	125
<b>ANEXO 1:</b> El diseño de la investigación .....	125
<b>ANEXO 2.</b> Formulario de Encuesta a Docentes .....	135

## Agradecimientos

---

Este trabajo ha sido posible gracias al aporte de muchas personas sin cuya excelente disposición a compartir sus experiencias hubiera resultado una tarea inalcanzable. Nuestro agradecimiento al estudiantado, docentes, adscriptas y direcciones que participaron del estudio, a quienes integran las comisiones de educación sexual de los tres subsistemas, a las inspecciones regionales y departamentales, a los integrantes de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa, a la División de Investigación, Evaluación y Estadística y al Programa de Educación Sexual del CODICEN, a las coordinadoras del Programa El Faro Lic. Andrea Tuana y Lic. Adriana Molas, a María Inés González de Arcoiris y a las integrantes del Poder Judicial que fueron consultadas al inicio del proceso.

Para el diseño de las entrevistas con niños, niñas y adolescentes fueron fundamentales las sugerencias realizadas por la Lic. Carmen De Los Santos. En el armado y el procesamiento de la información estadística se contó con el apoyo de la Lic. Claudia de la Mota. A lo largo de todo el proceso resultaron de inestimable valor las lecturas recomendadas por Mabel Campagnoli. La revisión final del documento estuvo a cargo del Dr. Guillermo Pérez Gomar del Programa de Educación Sexual, a quien le agradecemos la lectura atenta y las sugerencias realizadas.





# Prólogo

---

La incorporación de la educación sexual en el sistema educativo formal del Uruguay ha recorrido múltiples y variados itinerarios. Esto ha generado avances y retrocesos en su ejecución, así como un conjunto de aprendizajes acerca de las buenas prácticas y de los diversos elementos a tener en cuenta para su implementación y sustentabilidad.

El Programa de Educación Sexual de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) inicia sus actividades en el año 2006, momento en el que comienza a hacerse efectiva la incorporación de la temática “en el proceso educativo integral del estudiantado basado en un contexto de desarrollo, salud y derechos que potencia la construcción de ciudadanía”<sup>1</sup> en todos los niveles del sistema educativo nacional.

Dentro de las metas a largo plazo, se establecen diversas líneas estratégicas para el programa, donde se destaca el diseño, la planificación y la ejecución de las múltiples formas de incorporación curricular, la formación de las y los docentes y la producción del conocimiento.

Es en esta área de producción de conocimiento donde se promovió la ejecución de líneas de investigación que hicieran posible la aproximación a las realidades de la población estudiantil del sistema y ofreciera insumos necesarios “para incrementar la calidad del proceso educativo”, donde se abordaran distintos temas a partir del trabajo de campo en escuelas, liceos y escuelas técnicas del país; aportando a la

---

<sup>1</sup> “La incorporación de la educación sexual en el sistema educativo formal: una propuesta de trabajo”. Comisión de Educación Sexual del Consejo Directivo Central, 2006.

producción y la sistematización de los diversos conocimientos, saberes y formas de sentir de las/ los niñas/os, adolescentes y docentes.

La investigación “El cuidado de sí en niñas, niños y adolescentes. Discursos y prácticas cotidianas sobre sexualidad y derechos en el sistema educativo nacional” es una de las intervenciones que promovió esta área, transformándose en un sustantivo aporte para el conocimiento de las percepciones que el estudiantado tiene de sí mismo, de sus cuerpos y de sus derechos.

En otra de las dimensiones que aborda la investigación, de forma esclarecedora, se indaga y promueve una lectura acerca de las diversas percepciones que el mundo docente tiene sobre el tema, así como las múltiples formas de acceder a su conocimiento y ejecutar su implementación, explicitando los diversos caminos recorridos para que el tema sea apropiado por maestras/os y profesoras/es.

Con este trabajo las autoras nos dejan una serie de respuestas que lejos de cerrar el debate, abren un conjunto de interrogantes en torno al sentir de la población estudiantil acerca de su cuerpo, del vínculo con los otros, del rol que juegan las instituciones educativas, los maestros y profesores como referentes de confianza, del hacer cotidiano en los diversos subsistemas y de los caminos recorridos en la formación docente.

La lectura de esta material ofrece una importante contribución para los gestores de la educación y educadoras/es del país, al enriquecer las decisiones y prácticas, contribuyendo a la definitiva implementación de la educación sexual en el sistema educativo nacional.

Mtro. Diego Rossi  
Programa Nacional de Educación Sexual  
Administración Nacional de Educación Pública

## Presentación del estudio

---

“El cuidado de sí en niñas, niños y adolescentes. Discursos y prácticas cotidianas sobre sexualidad y derechos y derechos en el sistema educativo nacional” es una de las investigaciones impulsadas desde el área de investigación del programa de educación sexual (PES) del CODICEN.

Esta área se organiza con el propósito de contribuir a los procesos de producción de conocimiento sobre los problemas pedagógicos, didácticos y sociales vinculados a la sexualidad, de modo de enriquecer las acciones planificadas en los diferentes ámbitos del sistema educativo.

La difusión de los resultados de este estudio y su discusión entre las/los actores del sistema educativo, permitirá potenciar los conocimientos y las tácticas pedagógicas en el tema, reafirmar los saberes, revisar los puntos de partida y acercar los enfoques estratégicos a las realidades recabadas en diferentes puntos del país.

Toda investigación en el campo de la educación tiene en definitiva la finalidad de promover la reflexión y la problematización de aquellos aspectos que resultan desafiantes para una sociedad democrática que se estructura sobre la base del respeto de los derechos humanos.

Si bien la sexualidad ha sido históricamente estigmatizada y ubicada del lado del desorden, de lo privado e íntimo, en la actualidad puede entenderse como un producto y un proceso político no convencional que construye cuerpos e identidades rebasando las experiencias cotidianas y singulares de los sujetos.

En el Programa de Educación Sexual se entiende la sexualidad como una “dimensión constitutiva de los seres humanos, integradora de

la personalidad y en estrecha conexión con la vida afectiva, emocional y familiar de las personas que se proyecta y expresa en relaciones sociales y en los diversos vínculos que establecen los integrantes de la sociedad en un momento histórico, económico, social y cultural determinado” (ANEP –CODICEN- PES, 2007).

El diseño de esta investigación se fundamenta en la perspectiva contemporánea de los derechos humanos que a partir de la Declaración Universal de 1948 se sustentan en los principios de universalidad, indivisibilidad y de interdependencia. El proceso de universalización de los derechos se construye de forma integral articulando diferentes tratados internacionales de protección que reflejan la conciencia ética contemporánea sobre ellos.

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) se basa en dos principios. El primero es que los niños, las niñas y los/las adolescentes son titulares de derechos, en condición peculiar de desarrollo y no objetos pasivos de intervención por parte del Estado, la familia y la sociedad. Como portadores de derechos son independientes de sus padres, familiares y del propio Estado. El segundo principio consiste en el reconocimiento de que los niños, niñas y adolescentes son personas que necesitan cuidados especiales.

Otros instrumentos de derecho internacional e interamericano a los que nuestro país ha suscrito establecen el compromiso de los gobiernos en asegurar el cumplimiento real de los derechos ciudadanos, como el derecho a una vida libre de violencia (Belem Do Pará, 1994), el derecho a la igualdad, el derecho a contar con información que asegure la salud y el bienestar de la familia, incluida la información y el asesoramiento sobre la planificación familiar (CEDAW, 1979).

La categoría “cuidado de sí” y sus contrapartes –cuyos efectos se registran en juzgados, centros de salud, comisarías–, constituye un eje transversal que permite analizar en el nivel de la singularidad el modo en que se articulan diferentes grados del problema: la apropiación personal y colectiva de los derechos, el conocimiento sobre la sexualidad y el modo en que las prácticas cotidianas en los centros educativos inciden en ese proceso.

El modo en que una niña, niño o adolescente cuida y valora su cuerpo es un indicador del grado del conocimiento y de la apropiación que tiene de sus derechos. Las prácticas del cuidado de sí, y sus diferentes posibilidades son un analizador de la distancia que separa los derechos de su cumplimiento efectivo. Las prácticas de cuidado de sí reflejan el modo en que niñas, niños y adolescentes han sido cuidados y protegidos por los adultos referentes y por el conjunto de la sociedad.

Las percepciones y las prácticas que tienen los/las docentes de este proceso resultan vitales para comprender el grado de incorporación de la perspectiva de derechos en la vida cotidiana de la población objeto de la investigación. Las/los docentes son posiblemente, las primeras personas que detectan los grados de descuido, la desinformación, la violencia y los abusos de los que pueden ser objeto las niñas, los niños y las/los adolescentes.

Las prácticas de cuidado y el sentido que tienen para los actores sociales, no son responsabilidad exclusiva del cuerpo docente o de las instituciones educativas, pero circunscriben posiblemente un área sensible del trabajo pedagógico.

La investigación se propuso tres objetivos:

- Releva las experiencias cotidianas y las percepciones relativas al “cuidado de sí” entre niñas, niños y adolescentes del sistema educativo público.
- Describir y analizar las experiencias y las percepciones que las/los docentes y no docentes tienen sobre las prácticas de “cuidado de sí” de las niñas, los niños y las/los adolescentes con quienes desarrollan un trabajo pedagógico.
- Releva la necesidad de información/formación sobre sexualidad y derechos entre los actores del sistema educativo

El enfoque cualitativo de investigación es el más apropiado cuando se trata de releva experiencias cotidianas desde la perspectiva

de los actores, se pretende dar una descripción detallada de la realidad, o conocer las ideas que tienen los sujetos, (Forni, 1993; Delgado, 1999). En este caso se trata de relevar las experiencias cotidianas y las percepciones relativas al “cuidado de sí” entre los actores del sistema educativo y calibrar los requerimientos de información.

Para Sautu (1997) las metodologías cualitativas están dirigidas a producir evidencia empírica sobre los modos en que se construyen socialmente los significados. Autores como Kirk y Miller (1991), sostienen por su parte que lo que distingue a las investigaciones cualitativas que tratan sobre relaciones sociales, que deben lidiar con instituciones, estructuras y prácticas, no es la objetividad sino su compromiso con el trabajo de campo.

La población destinataria del estudio comprendió a niñas, niños, adolescentes y docentes/adscriptos/direcciones del sistema educativo formal. Con el fin de hacer comparables las experiencias y las percepciones entre las/los actores se considera la franja que comprende los 6º años de primaria y los 1º años de nivel secundario y nivel técnico profesional (con la posibilidad de extenderla a 5º de primaria y 2º de secundaria en caso de ser necesario). Esta decisión cumple con la premisa de minimizar un aspecto de las diferencias entre los datos recogidos, dado que no sería posible realizar inferencias si se tomaran edades extremas o un espectro erario muy amplio.

Las técnicas de investigación utilizadas consistieron en observaciones en los centros educativos, entrevistas, grupos y administración de un formulario de consulta que se hizo extensivo a todos/as las docentes del centro. Las entrevistas en profundidad se destinaron a todos los actores: direcciones, docentes, adscriptas y estudiantes y se grabaron con autorización de las/los entrevistadas/os.

La técnica del grupo focal se utilizó para el trabajo con docentes, mientras que los grupos de discusión entre estudiantes respetaron la integración y la dinámica de los grupos de aula. De los grupos de discusión se cuenta con registro gráfico y fotográfico. Todas las técnicas se realizaron en los centros educativos dentro del horario de clases.

El trabajo con niños, niñas y adolescentes contó con la autorización previa de los padres y responsables, acreditada con la firma del consentimiento.

En el mes de marzo de 2009 se realizó el testeo previo de los instrumentos de investigación (formulario de consulta para docentes, pauta de entrevistas y grupos) en un centro educativo de Montevideo. El trabajo de campo se desarrolló entre los meses de marzo y agosto de 2009 y contó con la plena colaboración de las autoridades de los respectivos subsistemas, las inspecciones regionales, departamentales, autoridades y docentes de cada centro.

El formulario de consulta general estaba destinado a la totalidad de los docentes y direcciones de los centros educativos visitados. En los subsistemas secundaria y técnico profesional se utilizaron las reuniones de coordinación para su administración, procedimiento que permitió informar sobre las características del estudio. En las escuelas primarias fue distribuido por las direcciones y recogido en la segunda visita. Este procedimiento permitió la distribución de 730 formularios, de los que se recuperaron 613 que figuran en las tablas como datos válidos. Esto significa que el 83,8 % de los docentes que tomaron contacto con el formulario lo completó y el 16,2, no.

**TABLA 1.**

**Centros de la muestra según subsistema, región y sector social de pertenencia**

REGIONES	PRIMARIA		SECUNDARIA		UTU		TOTAL
	UC / PR	TC / CSCC	n/c	n/c	URBANA	RURAL	
Montevideo-Canelones	3	4	5	-	2	1	15
Rivera		1	1	-	1	-	3
Maldonado	1	-	1	-	-	-	2
Durazno	-	1	1	-	-	-	2
Colonia	1	-	1	-	-	-	2
Paysandú	1	-	1	-	1	-	3
Parciales	6	6	10	-	4	1	27
<b>Totales</b>	<b>12</b>		<b>10</b>		<b>5</b>		<b>27</b>

**TABLA 2.**
**Formularios de consulta válidos recogidos por departamento**

DEPARTAMENTOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO %
Montevideo	294	48,00	48,00
Durazno	57	9,30	57,40
Rivera	68	11,10	68,50
Paysandú	57	9,30	77,80
Colonia	79	12,90	90,70
Maldonado	57	9,30	100,00
Total	612	100,00	

Las entrevistas en profundidad realizadas a niñas, niños y adolescentes se realizaron en horario de clases y dentro del centro educativo. Fueron grabadas en su totalidad previo consentimiento del niño/a y fueron en total 52, distribuidas de manera homogénea entre ambos sexos.

Las entrevistas en profundidad realizadas a docentes, direcciones y adscriptas sumaron un total de 35, con predominio de entrevistadas mujeres, como corresponde al grado de feminización que caracteriza a la docencia. Con docentes de Montevideo e interior se realizaron cuatro grupos focales.

Los grupos de discusión se organizaron respetando el grupo de clase o aula e insumieron un tiempo que varió entre 45 y 90 minutos dependiendo de las posibilidades institucionales. Se realizaron 27 grupos de discusión correspondientes a cada institución que conformó la muestra y participaron un total aproximado de 630 estudiantes.

Antes de pasar a los resultados, nos parece fundamental compartir una convicción que acompañó nuestro trabajo: los testimonios recogidos a través de las diferentes técnicas revelan antes que nada una gran confianza de las/los actores en el sistema educativo, que se interesó en conocer sus experiencias y puntos de vista. Es tarea de todos/as no defraudar sus expectativas.



Los hallazgos de la investigación se concentran en cuatro capítulos temáticos que retoman cada uno de los objetivos planteados en el proyecto.

El capítulo 1 sintetiza las percepciones y experiencias de niñas, niños y adolescentes sobre la sexualidad y los derechos. Se plantean algunas diferencias significativas halladas en general y en particular. Se describen las formas en que la sexualidad es pensada y vivida por niños y niñas, y el modo en que perciben al Estado como garante de sus derechos.

El capítulo 2 se centra en la descripción de las percepciones que tienen los/las docentes sobre la sexualidad y los derechos y sus perspectivas sobre la inclusión de la educación sexual en el sistema educativo.

En el capítulo 3 se resumen los hallazgos sobre el tema del requerimiento de información sobre sexualidad y derechos entre los actores/as del sistema, lo que permite contrastar las miradas que tienen los niños, niñas y adolescentes con las de los/las docentes, adscriptas y direcciones de los centros de estudio.

El capítulo 4 plantea el problema de la violencia vinculada a la sexualidad padecida por niñas, niños y adolescentes. Si bien este problema no es objeto de la presente investigación, la multiplicidad de testimonios recogidos sobre el tema, determinaron su inclusión como categoría emergente.

Estos cuatro capítulos se acompañan de un apartado final destinado a conclusiones generales y recomendaciones.



## **CAPÍTULO 1:**

# **Experiencias cotidianas y percepciones infantiles sobre sexualidad y derechos en el sistema educativo nacional**

---

Este capítulo se compone de cuatro partes. En primer lugar, se presenta la diversidad de situaciones y experiencias halladas en el proceso de investigación que comprometen la sexualidad y los derechos de niños, niñas y adolescentes. En segundo lugar, se realiza un análisis comparativo de las percepciones y experiencias diferenciales entre las niñas y los niños. En tercer lugar, se ordenan las formas en que la sexualidad es entendida por las niñas, niños y adolescentes que participaron del estudio. Por último, se plantean las ideas que tiene la población estudiantil sobre sus derechos y sobre el rol que debe cumplir el Estado para velar por ellos.

## **1.1 TESTIMONIOS DE EXPERIENCIAS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN SEXUALIDAD Y DERECHOS**

La diversidad no está asociada sólo al entorno sociocultural al que se pertenece, sino también a las vivencias personales. Por ello, el registro de la multiplicidad de experiencias es fundamental para conocer la dimensión y la complejidad que asume el Programa de Educación Sexual. Un panorama heterogéneo, si bien puede ser muy rico en términos pedagógicos aplicado a diferentes áreas del conocimiento,

cuando se refiere a la sexualidad, hace que los desafíos se vuelvan más complejos.

En términos metodológicos, la riqueza, la variedad y lo irrepetible de cada vida, torna casi imposible clasificar el nivel de la experiencia. Por eso nos pareció oportuno seleccionar algunas entrevistas que pudieran ilustrar las diferencias que hay entre las situaciones vitales<sup>1</sup>.

Con respecto a la común objeción de la excepcionalidad de cada caso, Folke y Scharnberg (2002) sostienen que los relatos sobre la infancia, que afloran bajo la forma de experiencias vividas por sujetos singulares, no tienen que ver con realidades estrictamente personales o familiares, sino que ponen de manifiesto las estructuras sociales donde los sujetos se inscriben.

En base a ello, se eligieron algunos fragmentos representativos de testimonios de niñas y niños, para mostrar los matices y las diferencias entre ambos sexos. Como se trata de testimonios abiertos, integran varios temas que se retoman en los siguientes apartados, como las ideas y representaciones que circulan sobre el sexo y la sexualidad, los grados de conocimiento que tienen los estudiantes, los requerimientos de información y el problema de la violencia, que tuvo una presencia constante en las entrevistas y los grupos de discusión.

El primer testimonio seleccionado corresponde a Ana<sup>2</sup>, una niña de 12 años que asiste a una escuela en un barrio tradicional de trabajadores de sectores sociales medios/bajos. Ha vivido con distintos familiares y casas a lo largo de su infancia. En la actualidad vive con una hermana mayor.

---

<sup>1</sup> La transcripción literal de estos relatos como describe Bertaux (2005) potencia la fuerza expresiva de los testimonios. Esta modalidad de presentación no tiene por fin la construcción de tipologías –que clasifican y ordenan–, sino la de presentar algunas de las situaciones que tuvimos oportunidad de registrar. Estas situaciones sin embargo no tienen un carácter excepcional, no se trató de casos aislados, sino de relatos que condensan un conjunto de experiencias que aparecen en forma dispersa en otras entrevistas.

<sup>2</sup> Los nombres utilizados son ficticios, para preservar la identidad del entrevistado. Se agregan algunos datos generales para ubicar el testimonio en su contexto.

—(...) mi padre, antes de ser mi padre era el marido de mi abuela y el padrastro de mi madre. Mi abuela trabajaba, y mientras trabajaba, mi madre cocinaba y él violaba a mi madre y a la amiga de ella (...) a mi madre se la violaron tres hombres, X, mi padre y el hermano de X. X se violó a mi madre, a mi tía, a mi otra tía, a mi prima, manoseó a muchas vecinas. A mí me conoció de grande por eso no me llegó a tocar.

Este testimonio revela un modo extremo de no cuidado, de exposición a la violencia que implica la violación de derechos humanos fundamentales en el ámbito doméstico. No se trata de experiencias excepcionales que le pueden ocurrir a gente lejana, sino que aparecen como realidades recurrentes de violencia dentro del ámbito familiar.

En varias entrevistas se observa este tipo de demanda que parece asemejarse a la modalidad de denuncia, “quiero contar algo”. En algunos casos también se trata de acontecimientos que no le han contado a nadie y que aprovechan la oportunidad que abre el sistema educativo a través del estudio en concreto para contar y que alguien los escuche.

El segundo testimonio corresponde a Alicia (13 años, escolar, interior del país). En la entrevista describe aspectos de su realidad cotidiana, su primer novio, las cosas que hacían, con quién habla.

—(...) Primero que nada me gustaban dos amigos y ta, armamos la carpita con dos amigas más en una terraza y entramos adentro y empezamos a darnos besos, y ta (...)

—¿Charlás con alguien más de estas cosas?

—Sí, con mis amigas (...) una amiga que se llama L. tiene un novio (...) Salen a pasear y después al día siguiente yo voy a la casa de mi hermana a saludarla y ella me cuenta todo, porque somos muy amigas.

El fragmento plantea tres experiencias que Alicia asocia con la sexualidad: darse besos a escondidas, la curiosidad infantil sobre la sexualidad y las fuentes de información. Se observa un desencuentro en

la comunicación con los adultos, que atribuyen sentidos a las acciones que parecen no corresponderse a los sentidos que le da Alicia.

El tercero de los testimonios elegidos corresponde a Susana (15 años, liceal, interior del país). La información que tiene se la ha proporcionado su madre y los folletos de la policlínica del barrio. Su preocupación durante algún tiempo ha sido su hermana menor. Su testimonio habla del inicio de las relaciones sexuales, de las tramas familiares y de prácticas que aparecen naturalizadas:

—Mi hermana ya ha tenido relaciones con 14 años (...) Ella ha tenido varios novios y ha tenido relaciones con cada uno de ellos. Por eso es que yo tenía miedo de que ella se agarrara algo (...) Después empezó a ir a la policlínica a tomar pastillas. Empezó tomando pastillas y ahí le dan preservativos y todo.

—(...) se juntó porque un hombre mayor le pidió a mi madre la mano, y como ella estaba enamorada de él, se juntaron. El fue hablar con mi mamá y mamá no tenía ningún problema, la dejó.

—¿Cuántos años tiene la pareja de tu hermana de 14?

—Tiene 30, lo conoció en la casa de una vecina.

—¿Y tu otra hermana, la que está en España?

—Tiene 21. Ella tiene un marido que es un fiolo, Mi hermana no se puede librar de él porque él siempre la amenazaba, él estaba siempre en la droga. Entonces mi hermana se fue para España (...) Él la llevó a España a eso, a trabajar en la prostitución.

Esta adolescente es una de las pocas entrevistadas que cuenta con información sobre salud sexual y reproductiva y asiste a la policlínica del barrio. También es una de las entrevistadas que puede tomar cierta distancia de su realidad y contar con cierto grado de reflexión sobre sí misma.

Lo más problemático del testimonio parece provenir de una cierta naturalización familiar de las experiencias vividas, donde Susana parece estar ubicada en la posición de ser la única testigo. Su hermana de 14 años, la madre y su otra hermana de 21 aparecen a través del relato en medio de tramas de explotación sexual. La función de la

narración entendida como testimonio, implica que Susana puede tomar una cierta distancia como para ver los problemas, no así su hermana menor que también fue parte del sistema educativo en algún momento. Nuevamente como plantea Agamben (2000) el testigo es un sobreviviente de una realidad parcial, que puede mostrar algo pero no todo, porque si lo hubiera vivido no podría narrarlo.

El relato de Mariela (14 años, liceo, Montevideo) es el último de los elegidos entre las niñas y muestra otros aspectos. No considera que necesite información sobre sexualidad porque la ha obtenido hablando con su madre, aunque reconoce que a otras adolescentes les vendría bien.

—¿Vos necesitarías más información?

—Pienso que no, porque yo tengo eso ya, hablo mucho en mi casa.

—¿Te parece que podría darse en el liceo?

—Bueno, sí, porque no todas estamos en la misma. Yo no pienso que una muchacha de 14 años haya querido estar embarazada, posiblemente es por falta de información.

—¿Y cuál sería la persona más indicada para dar esa información?

—Alguien de afuera, que no nos conozca, no me gustaría que fuera alguien que conozco. Por ejemplo, vos me das la información y yo me siento más cómoda que con una persona conocida, que conozca más cosas de mí.

—¿Alguien del liceo?

—La adscripta, los docentes ninguno.

—¿Qué cosas relacionadas con la sexualidad te gustaría saber?

—Ni idea, ni idea (risas) Es como que la palabra la tienen mal enfocada, porque para muchos es una cosa y para otros, otra, porque sexualidad no es lo mismo que tener relaciones sexuales.

—(...) Yo no necesito información porque hablo mucho con mi madre, para los otros sí, para mí no (...) Necesitan información para que tengan idea de lo que están hablando realmente, de la magnitud que tiene eso, porque muchos lo dicen como si fuera un juego, y no lo es.

Lo que rescata como más importante de la educación sexual es evitar embarazos y esa información ya la tiene. El relato muestra

algunos elementos que se repiten en entrevistas con adolescentes de sectores medios. Por un lado, se observa el acceso a la información a través de la familia y de los profesionales. Por otro, se otorga gran importancia a la confidencialidad.

Si para algunas niñas de escuela primaria el conocimiento que tienen las maestras de ellas y sus familias es importante porque hace a la confianza, en estos relatos de adolescentes de sectores medios aparece un sentimiento opuesto.

Parecería que la pertenencia a un determinado nivel sociocultural, el disponer de un capital cultural superior a la media es lo que posibilita la descalificación o la resistencia a los/las docentes en tanto interlocutores –no sólo en estos temas–. Este tipo de testimonio es más frecuente en adolescentes que disponen de múltiples recursos, familiares, profesionales y técnicos para obtener la información y procesarla. Estas adolescentes también pueden manejar con distancia las actitudes “inmaduras” de los demás.

Por el lado de los adolescentes, se transcriben algunos relatos que corresponden a los 12 y 14 años. A diferencia de las narraciones de niñas donde las experiencias sobre sexualidad y derechos son difíciles de clasificar, porque aparecen situaciones similares en todos, estos testimonios se acercan en mayor medida a ejemplos paradigmáticos y tradicionales.

El primero de los relatos ilustra bien algunos aspectos que hacen al problema del conocimiento, la búsqueda de información y el diálogo con la familia. El segundo, describe muy bien una modalidad de vinculación con la violencia que manifiestan algunos niños, y que puede interpretarse como una marca de género. Y el tercero muestra la faceta más tradicional y festiva asociada con el inicio de las relaciones sexuales.

Jonatan (vive en una zona alejada del centro de Montevideo), cursa 6° año en una escuela primaria y tiene 12 años. Vive con su familia. Con sus amigos habla muchas veces de “cosas de varones”.

— ¿Qué son las cosas de varones?

—Ah, porque nosotros nos contamos todo (...) Queda entre nosotros.



—Y ¿con quién puedes hablar de estos temas además?

— Yo hablo con mi padre, a veces no puedo, porque él llega de trabajar, está cansado y se acuesta. (...) Él me dice que me cuide, que cada vez vienen más enfermedades nuevas. Mi madre también me dice que me cuide, porque me estoy viniendo más grande y estoy en pleno desarrollo.

—¿Conocés a alguien de tu edad que haya pasado por situaciones relacionadas con la sexualidad?

—Sí, un amigo que tiene 17, me contó que tuvo relaciones con otra amiga y él se cuidó porque tenía preservativos. A veces mi hermano que ya tiene 20 años y tiene un hijo, va a mi casa y me cuenta esas cosas. Cómo es la mujer, las partes que tienen las mujeres, la parte que queda embarazada, la parte que no (...)

— Vos decís que está bueno conocer a la otra persona antes de tener relaciones sexuales.

— Claro, primero hay que conversar, si tiene SIDA, vos no sabés y ella quiere tener relaciones y quiere tener un hijo, vos tenés que consultarlo con tus padres también, porque si tus padres no te aceptan, porque viste que ahora está pasando que hay padres que no te aceptan, no van a ser tan malos de echarte a la calle, pero... tá.

El testimonio ilustra una situación en la que un niño que pertenece a los sectores populares cuenta con varios adultos en su familia a quienes puede recurrir en caso de necesitar información. Estos adultos tienen además una actitud activa en la comunicación con él.

Además, en el relato se observa el efecto de la tradición cultural en la construcción de la identidad masculina. Hablar con los amigos de “cosas de varones”, el estímulo paterno para que tenga relaciones sexuales, que si bien aparece bajo la forma de prevención, no deja de simbolizar el deber ser masculino.

El segundo relato corresponde a un adolescente (14 años, asiste al liceo). Daniel pertenece a una familia de sectores medios, sus padres trabajan en empleos calificados y viven en un barrio empobrecido.

Su testimonio resulta relevante porque ilustra una modalidad de sociabilidad entre adolescentes varones de sectores medios y

empobrecidos, donde predominan un conjunto de prácticas violentas asociadas a fiestas y bailes. Estas prácticas no son ajenas a la sexualidad, sino que parecen operar como marca de género. Podrían entenderse como prácticas que producen y reproducen en ciertos grupos de adolescentes varones una modalidad violenta de vinculación entre pares.

A continuación un fragmento de la entrevista.

—¿Podés contar un poco qué pasa en las fiestas?

—Si, lo primero es que entramos a tomar lo que haya, coca cola, cerveza. Escuchamos música, bailamos un poco, entramos en calor como quien dice y ta, es ahí cuando apretamos. Nos damos un beso, una mano por acá, una mano por allá. Eso.

—¿Y los bailes?

—A veces, son las gurisas que buscan teniendo novio y ta, vos reaccionás, es obvio. De repente estás bailando y aparece el novio y te pecha, te dice qué hacés, te pega, porque mayormente te pegan porque están tomados, se drogan adentro del baile y se arma porque vos le pegás a uno sin querer, y otro se mete, y ahí se entra a armar una pelotera impresionante (...)

Si bien la explicación del fenómeno de la violencia excede a este estudio, se puede apreciar en varios testimonios de varones que esta modalidad aparece asociada a escenarios cargados de estereotipos de género muy tradicionales.

Los sucesos trascurren en un baile, en un local de pool o similar, donde hay público, por lo tanto, no se trata de escenas privadas, sino ámbitos expuestos a la mirada de los otros. En ese entorno, un hombre adolescente o un grupo que ha consumido alcohol o drogas, comienza una pelea que se generaliza a partir de la aparición de una *mujer fatal* que guiña el ojo a un varón que no es su novio o que baila con otro. “Se sabe” que en algunos lugares los adolescentes están armados con armas de fuego o “cortes”. Las mujeres aparecen como las culpables por haber *provocado* con sus minifaldas o sus guiños a los héroes o anti héroes.

El último de los testimonios corresponde a Martín, (escolar, interior del país, 12 años). Sus padres son profesionales. Su testimonio es elegido porque ilustra una faceta festiva de la sexualidad narrada por los hombres adolescentes. En la entrevista él destaca el placer del cuerpo, las ganas de tener relaciones sexuales, las comparaciones de su cuerpo con el de otros hombres, la sexualidad entre varones.

—Nosotros tenemos ganas de hacer sexo.

—¿Tener relaciones sexuales?

—Sí, con una mujer. Yo pienso que tengo ganas pero no tengo la edad, soy muy chico.

—¿Y con quién hablan de estas cosas?

—Con mis amigos, con mi padre o mi madre me da vergüenza.

—¿Y de qué hablan los varones?

—(Risas) (...) si vemos a alguna linda en la calle le gritamos bombón, bomba, yegua (risas).

—¿Y qué te parece que puede sentir una chica si le decís eso?

—Y puede pensar que está atraída por los demás, o ganas de matarnos, depende de cómo sea, si es media para el otro lado, si es media puta como se le dice, o media rapidita... Hay una a la que le decimos eso, ya está en el liceo pero es medio ligerita...

—¿Medio ligerita, y cómo sabés?

—Y si, porque andaba arreglada con uno y andaba como con cinco más.

(...)

—Nosotros nos pasamos comparando, quién la tiene más grande y eso (risas) y en las mujeres, quién tiene más culo, más tetas. Nosotros lo que tenemos ganas de hacer con una mujer es meterle la cabeza del pene en la vagina a la mujer... coger, eso sería lo que queremos saber.

El testimonio –acompañado de un tono festivo– presenta algunos puntos interesantes: en el primero de ellos se expresa en forma directa el deseo de comenzar a tener relaciones sexuales.

Por otro lado, narra las conversaciones entre varones y los comportamientos verbales en la calle, con algunas similitudes con el testimonio de Daniel. Se retoma de otro modo la importancia que parece tener para los adolescentes de sexo masculino las acciones grupales producidas en el espacio público, que en este caso consisten en agresiones verbales de contenido sexual a una chica. No se trata de piropos al modo tradicional, como pueden aparecer en otros testimonios, sino de actos verbales realizados en grupo y destinados a una chica que es considerada “ligera” y que podría “querer matarlos”. Esta respuesta imaginada parece confirmar que se trataría más de una agresión que de un piropo.

Estar con otros varones en estas situaciones forma parte del hacerse hombre, igual que mirar las películas porno, decirle cosas a una chica en la calle, o planear la ida al prostíbulo. Se trata de acciones o de prácticas que parecen indicar un tipo de construcción identitaria masculina, donde las identificaciones requieren de espacios grupales de reconocimiento.

## EN SÍNTESIS:

- En los centros que formaron parte de la muestra, la existencia de espacios institucionalizados destinados el tema de la educación sexual resultó un facilitador de la comunicación.
- El tenor de los testimonios recogidos avala la confianza básica que se otorga al sistema educativo en la defensa de los derechos de niñas, niños y adolescentes, que no necesariamente implica confianza a la figura del /la docente, sino que presenta matices.
- Las entrevistas a las niñas y las adolescentes en el sistema educativo confirmaron la existencia de una gran variedad de experiencias sobre sexualidad y derechos difícil de categorizar. Situaciones familiares de violencia y explotación sexual, como ejemplos extremos de no

cuidado, coexisten con experiencias de vida que reflejan el cuidado, la preocupación de los adultos referentes por el desarrollo saludable de las niñas, y la disponibilidad de recursos familiares, profesionales e institucionales para que el cuidado sea efectivo.

- Las experiencias vividas por las niñas y adolescentes aparecen en algunos casos “naturalizadas” en los relatos, mientras que en otros son objeto de reflexión.
- Las situaciones de violencia padecidas por las niñas son en todos los casos objeto de reflexión (aunque no de denuncia), por lo que se infiere que existe algún grado de conocimiento de los derechos que las amparan.
- Los relatos de varones, a diferencia de los de las niñas, responden a patrones más estereotipados. La presión familiar y social para tener las primeras relaciones sexuales aparece en la mayoría de los testimonios, al igual que una representación festiva de la sexualidad en general.
- No se evidenciaron elementos reflexivos (pensarse a sí mismo) en las normativas de género que parecen asumir.
- Ser varón parece requerir de espacios colectivos “entre iguales”, que parecen funcionar como constructores de la identidad masculina.
- Para algunos niños, la exposición voluntaria a situaciones de violencia forma parte de su vida cotidiana y, tal vez, constituya un componente de las normativas de género.

## **1.2. ALGUNAS DIFERENCIAS OBSERVADAS EN LOS RELATOS DE LAS NIÑAS Y DE LOS NIÑOS**

Si se toma en cuenta las distancias entre las experiencias de niñas, niños y adolescentes en torno a la sexualidad y sus derechos, puede afirmarse que las brechas que separan a ambos sexos son importantes y confirman las diferencias en el paso de sus infancias.

Al prestar atención al tono afectivo que acompaña los relatos, se observa que los testimonios de las niñas están cargados de preocupación, de temor, de vergüenza, y, en algunos casos, transmiten un estado de aislamiento.

En cambio, los relatos de los hombres adolescentes, sin llegar al extremo del sentimiento festivo, están cargados de incertidumbre personal y no parecen acompañarse de la preocupación y el temor que se manifiesta en los de las niñas, ni aún en las narraciones en las que la exposición a la violencia es significativa.

Se ven tres ejes problemáticos en los que se marcan las mayores diferencias:

- El impacto de la violencia en los cuerpos.
- El modo en que aparecen los adultos referentes.
- La forma colectiva o singular en que transitan sus experiencias sobre sexualidad.

La violencia que sufren o temen padecer las niñas es un tema recurrente. Haber sido violadas, conocer a otras niñas que lo hayan sido o que hayan pasado por situaciones de abuso, que hayan sido entregadas a terceros o que estén siendo explotadas sexualmente, no son temores producto de fantasías, sino de realidades muy próximas. La violencia constituye una amenaza y por lo tanto, un tormento.

La violencia en los relatos de los hombres adolescentes, sin embargo, aparece de un modo diferente. No porque no sean objeto de abuso y violación, sino porque en las entrevistas se presentan a sí mismos como productores o participantes activos de esa violencia, ya sea a través de la experiencia, que elegimos denominar *western*, o bien a través de agresiones verbales. Este sesgo, conviene aclarar, no se ve en todos los relatos aunque sí en la mayoría.

Las figuras adultas marcan otro eje de diferencias. En la mayoría de los relatos de las niñas no parece haber una presencia marcada de adultos referentes vistos con un rol protector, con la excepción de aquellas que han hablado con sus madres. Por el contrario, en sus

testimonios frente a problemas inmensos proyectan la imagen de estar más solas que sus pares del sexo opuesto.

En los relatos de los niños, los adultos están presentes a través de los consejos, de la información o del control, que no necesariamente se cumple, pero que señala una presencia o una preocupación del adulto que, en alguna medida, sería una figura disponible.

En cuanto a los procesos personales de crecimiento y construcción identitaria, en las niñas parecen desarrollarse de acuerdo a un patrón de intimidad y soledad, mientras que los niños, en ámbitos colectivos.

Estos ejes que definen y distinguen unos cuerpos de otros, en sus grados de actividad, de padecimiento y en los modos de actuación social, están asociados en forma directa con las normativas hegemónicas y tradicionales de género. Existe una copiosa bibliografía dentro de los estudios de género que explica las diferencias jerarquizadas socialmente entre varones y mujeres en función de diferentes conceptos. Tal vez la referencia más citada desde mediados del siglo XX sea la de Beauvoir (1998), que analiza los distintos procedimientos por los cuales el sexo femenino es construido culturalmente como la categoría de “Otro”, como el negativo del masculino, lo subjetivo y singular, mientras que lo masculino está homologado a la categoría Hombre, representa el patrón de medida, lo esencial, el Sujeto, lo absoluto.

Como sostiene la autora: “Ningún colectivo se define nunca como Uno sin enunciar inmediatamente al Otro frente a sí” (De Beauvoir, 1998:51), sin embargo la subordinación de las mujeres no es asimilable a otros tipos de opresión como los de clase o de raza. La constatación que realiza sobre la situación desigual de las mujeres en la economía, la industria, la política, el desnivel salarial, el trabajo impago, las menores oportunidades de triunfar en cualquier ámbito que se considere, constituye un diagnóstico actual aunque su obra sea de 1949.

Los conceptos que explican la estructura de las relaciones entre las posiciones jerárquicas remiten a un grado del problema en términos ideológicos, simbólicos y discursivos. Esto tiene consecuencias que no pueden confundirse sin embargo con el ámbito de lo observable, que siempre presenta grados de indeterminación y contradicción. Los ejes

que se han seleccionado del conjunto de los testimonios recogidos, que remiten a la violencia, la presencia de adultos y los modos de construcción identitaria, están más próximos al ámbito de lo observable pero redirigen a algunos de los conceptos clásicos.

En este sentido, al hacer una lectura del nivel fáctico a partir del concepto del sistema “sexo-género” propuesto por Rubin (1998), estos ejes podrían representar una puesta en escena del sistema de división social por sexo. Con el término sistema sexo-género, la autora explica la subordinación femenina a través de un modelo materialista que se basa en la idea de una “economía política del sexo”. Los sistemas sexo-género no derivan de la naturaleza, sino que son producto de la actividad humana histórica y construyen una división social impuesta que construye y reproduce una estructura de oportunidades injusta. El mismo sistema social que subordina a las mujeres en las relaciones sociales y excluye a las minorías oprime a todos por su insistencia en una división rígida de la personalidad.

Por lo tanto, el modo diferencial en que circula la violencia, en que aparecen los adultos o las maneras más colectivas o personales de construcción identitaria, no serían efecto de la casualidad o de la naturaleza, sino que se pueden pensar como procedimientos de producción y reproducción de las diferencias jerarquizadas de género. Esto, sin bien es intencional, también es anónimo, dado que no hay un “operador universal” que manipule el destino humano.

A partir de estudios realizados por Moreno (1986) y Subirats (1988), se sabe que los estereotipos de género aparecen reforzados en los años escolares y no sólo a causa del sistema educativo, sino por toda la cultura. El sexismo aparece como una construcción social de rápido arraigo en los niños y las niñas en edad escolar posiblemente por asociarse a la construcción identitaria temprana. Esta realidad no parece ser diferente en nuestro medio, sino que aparece acentuada por la presencia explícita de la violencia.

Finalmente, los tópicos que aparecen en los relatos coinciden con una conservadora división social por sexo: ritos de iniciación en varones (proyectados, imaginados, promovidos), violencia y



explotación sexual en niñas (conocidas y próximas), temor en las niñas (efecto previsible desde la posición de víctima), impunidad de los agresores (estatus masculino), relaciones de alianza, fraternidad y competencia entre varones (construcción identitaria y de estatus), insuficiencia de genealogías femeninas (comunicación de experiencias vitales entre mujeres de una misma familia o entre pares).

### 1.3. QUÉ SIGNIFICA LA SEXUALIDAD PARA LAS NIÑAS, LOS NIÑOS Y LAS/ LOS ADOLESCENTES

Este apartado tiene la finalidad de mostrar los sentidos asociados al sexo/sexualidad que circulan entre la población estudiantil que participó en las entrevistas y los grupos de discusión.

Los términos sexo y sexualidad fueron utilizados por el equipo de investigación en forma indistinta y uno a continuación del otro. No hubo una definición sobre los alcances de estos términos frente a los entrevistados, sino que funcionaron como disparadores de sentidos para los interlocutores<sup>3</sup>.

Por otra parte, los alcances de estos términos han sido objeto de controversias en el ámbito académico. El término 'sexo' ha sido reservado para designar las diferencias biológicas, anatómicas y fisiológicas entre dos sexos complementarios definidos por la naturaleza. Mientras que el término 'sexualidad' tiene límites borrosos al asociarse a la identidad de los sujetos, que incluye dimensiones culturales y afectivas. En este esquema 'hembra' y 'macho' serían las posibilidades semánticas despojadas de contenido cultural. En cambio, 'mujer' y 'hombre' representarían construcciones culturales relacionadas con sentidos cambiantes.

---

<sup>3</sup> Esta decisión técnica se fundamenta en los grados de información o conocimiento que se esperaba encontrar. Esta premisa sobre el lenguaje más apropiado para conversar con niños y niñas en contextos diversos se corroboró en el trabajo de campo. Fue por esta razón que se evitó definir e inducir sentidos.

Ahora bien, la distinción clara entre lo dado en forma natural y lo construido, si bien resultó un avance importante en la década de los años 70, cuando se comenzó a utilizar el concepto de género, ha recibido numerosas críticas por el modelo binario y dicotómico que implica. Del mismo período vienen los cuestionamientos a la utilización de la palabra ‘hombre’, por ser un término genérico que alude al mismo tiempo al universal de ser humano, así como al varón singular.

El material empírico recogido en los grupos de discusión y las entrevistas a estudiantes, se presenta a continuación a través de **cinco categorías de ideas** que aparecen asociadas a la sexualidad. La consigna propuesta en 15 de los grupos de discusión entre estudiantes fue la siguiente:

*¿Qué se les viene a la cabeza cuando piensan en sexualidad? ¿Es distinto ser mujer que ser varón con relación con la sexualidad?*

A continuación se ordena el material recogido en las categorías temáticas que resultaron mayoritarias en los grupos. La tabla describe sintéticamente cuáles son los contenidos que se incluyen en cada categoría y en las últimas dos columnas se añaden ejemplos de lo que dijeron los estudiantes.

La categoría “otros” reúne una variedad de temas con menor presencia en la primera instancia, por lo que el casillero “ejemplos mayoritarios” se deja en blanco.

**TABLA 3.****Temas recurrentes asociados a la sexualidad en los grupos de discusión entre estudiantes**

TEMA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS MAYORITARIOS	CASOS EXCEPCIONALES
RELACIONES SEXUALES	Heterosexualidad. Penetración vaginal.	Hombres y mujeres haciendo el amor Tener sexo. Dos personas desnudas teniendo relaciones sexuales en cualquier parte.	Pueden ser una mujer con otra mujer teniendo relaciones sexuales. Cuando el hombre tiene sexo con la mujer por el ano no queda embarazada.
ESTEREOTIPOS DE GÉNERO	Imágenes de feminidad y masculinidad asociadas a la biología. Modelos dicotómicos, complementarios y excluyentes: sensibilidad, pensamiento, cuerpos, órganos, hormonas, actitudes.	El hombre y la mujer piensan distinto. La mujer es más sensible y el varón más vulgar. En la mayoría de las peleas los hombres responden con violencia.	Tienen los mismos derechos. XX es hombre por dentro pero por fuera es una mujer.
BIOLOGÍA	Órganos sexuales diferentes. Cuerpos con distintas funciones. Fluidos. Procreación.	El hombre tiene pene y la mujer vagina. La mujer tiene ovarios y el hombre testículos. La mujer queda embarazada. La mujer tiene período de fecundación.	Tenemos que saber bien qué es el aparato reproductor femenino y masculino. No es necesario tener relaciones sexuales para tener hijos, hay donantes de esperma.
TEMORES	ETS y formas de prevención. Embarazo y métodos anticonceptivos. Violaciones y abusos.	El preservativo es para cuidarse y no quedar embarazada. Pienso en un test de embarazo. Me pueden contagiar el SIDA. Que abusen de los niños. Es violencia. Es horrible que te violen y que te hagan cosas cuando vos no querés.	Tenemos que cuidar nuestro cuerpo. Pensar lo que vamos a hacer. Tener derecho a elegir con quien queremos estar. Ser responsables.

TEMA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS MAYORITARIOS	CASOS EXCEPCIONALES
OTROS	Desarrollo corporal. Deseo. Imágenes de cuerpos desnudos. Masturbación. Afectos, amor.		Por lo general a nuestra edad nos desarrollamos. Sueñan porque quieren tener relaciones sexuales. Pienso en la persona que me gusta. Pienso en el profesor de educación física. Cuando hablamos del tema te da ganas de excitarte.

El contenido sintético de esta tabla muestra en grandes líneas el grueso de la información suministrada por los grupos. El material recogido resulta homogéneo si se considera la distribución geográfica y los subsistemas que tuvo la muestra. Esto significa que estas formas de pensar la sexualidad no presentan diferencias marcadas entre las escuelas y los centros de educación media en ninguna de las regiones. Los temas de preocupación específicos encontrados por región serán considerados más adelante.

Si se observan los tres primeros temas, se puede constatar que las ideas dominantes asociadas con el término sexualidad pueden asimilarse al sentido común sobre el sexo. Es decir, se comparte la idea de la sexualidad definida casi en exclusividad por la biología y la anatomía. La sexualidad es también equivalente a tener sexo o mantener relaciones sexuales. Las relaciones sexuales son heterosexuales y se definen por la penetración vaginal.

En continuidad con el antiguo (y vigente) proverbio que señala que “la anatomía es el destino”, quedan establecidos los modelos de género hegemónicos que distribuyen características de feminidad y masculinidad mutuamente excluyentes. Varones y mujeres son totalmente diferentes comenzando por sus cuerpos y siguiendo por los sentimientos, la sensibilidad, las actitudes, los comportamientos, la fortaleza, etc. Sin ánimo de extendernos demasiado en los ejemplos,

algunas de las ideas que aparecen en los grupos y que están alineadas a estereotipos de género son las siguientes:

- El hombre da y la mujer recibe.
- Los hombres tienen mayor deseo sexual que las mujeres.
- Las mujeres son más reprimidas y los hombres más atrevidos.
- Los hombres no miran telenovelas.
- Las mujeres son sentimentales y los hombres racionales.
- Si los hombres expresan sus sentimientos, son acusados de homosexuales
- La menstruación es una gran diferencia.
- Las mujeres quieren hijos y los hombres no siempre.
- Los hombres trabajan afuera y las mujeres se quedan más en la casa.
- El hombre trabaja más duro que la mujer.

Como ejemplos marginales en las discusiones aparecen, entre otros, la homosexualidad y las relaciones sexuales anales y orales. Si bien la mayoría de las opiniones reproducen modelos estereotipados de género, en algunos casos excepcionales se observan ideas contra hegemónicas, como la relativa a las semejanzas entre mujeres y hombres, y la referencia al travestismo por alusión a un popular personaje mediático.

Las ideas alternativas que corresponden a las significaciones sobre la biología son muy escasas. Se menciona la reflexión y la demanda de información sobre los aparatos reproductores (que no fue muy habitual) y la referencia a las nuevas técnicas de reproducción asistida.

De acuerdo al contenido del cuadro, los temas agrupados bajo el título de “temores” también se repitieron en todos los grupos. Dentro de esta categoría se incluyen las enfermedades de transmisión sexual, con predominancia absoluta del SIDA, los embarazos no deseados y el problema de los abusos y las violaciones. Sobre este último tema se elabora un capítulo aparte.

En grandes líneas, si se considera el conjunto de la información suministrada por los grupos de discusión, se advierte que las primeras significaciones que aparecen asociadas a la sexualidad están en sintonía con el sentido común popular que asocia la sexualidad con la biología y las relaciones sexuales. Por esta razón, los estereotipos de género que aparecen con mucha fuerza constituyen una derivación esperable.

Otro aspecto a destacar por su alta frecuencia de aparición son los temores asociados a la sexualidad. Por un lado, refuerzan la concepción biológica de la sexualidad (enfermedades y embarazos) y por otro, están en sintonía con los modelos hegemónicos de género (nos referimos a la preocupación específica por la violencia sexual).

Es decir que las cuatro primeras categorías: relaciones sexuales, estereotipos, biología y temores, permiten pensar que estamos frente a imágenes y prácticas propias de una sociedad conservadora y tradicional. Los niños, las niñas y las/los adolescentes que formaron parte de los grupos de discusión reproducen, sin muchas variantes, una matriz de construcción identitaria tradicional y machista.

La quinta categoría (“otros”), si bien es heterogénea y minoritaria, señala una vertiente más compleja, que tal vez pueda ser un punto de partida para el programa nacional de educación sexual. Dentro de esta categoría podrían incluirse los contenidos de la columna “casos excepcionales” que también muestran otras perspectivas no hegemónicas.

Una posible objeción a estos datos podría ser el modo en que fueron recolectados. Es posible que a través de las dinámicas de los grupos emerjan los aspectos más normativos de la sexualidad, y la necesidad de “dar cuenta” de los conocimientos disponibles. Esto podría haber llevado a que el estudiantado se inclinara por temas esperables.

Por esta razón, se decidió analizar el material a partir de las entrevistas personales, y así tomar en cuenta la percepción de las niñas y los niños sobre sus propios cuerpos, sus prácticas y sus vínculos con los demás.

La siguiente información resulta trascendente porque permite conocer las distancias que separan a las niñas y los niños de los

paradigmas adultos y la necesidad de espacios de trabajo y reflexión dentro del sistema educativo.

A diferencia de la primera parte del apartado, la siguiente clasificación rescata experiencias personales e íntimas que, de algún modo, complementan la tabla anterior que registra los temas recurrentes. También se relativizan los sentidos otorgados a las normativas de género y a los estereotipos antes señalados.

Dentro de la infinidad de registros posibles que abarcan las experiencias, se decide presentar algunas categorías significativas que, a su vez, pueden subdividirse en otras. Este modo de organización del material recogido puede resultar algo extenso y siempre insuficiente, pero dada su riqueza, nos parece importante registrar el abanico de posibilidades.

Las categorías son las siguientes: el hacer con otros/as, lo que se padece o han padecido otros, los embarazos no deseados y los abortos, los cambios en el cuerpo, las reacciones frente a la diversidad sexual, el deseo, lo que se habla con amigos y los afectos.

### HACER CON OTROS/AS

La primera categoría se define por lo que se hace con el/la otra y se vincula con la sexualidad. Los/las entrevistadas cuentan que gustan de otro/a, bailan, se besan. También “aprietan”, tienen novio/a, dicen que “hacen cosas” sin mayor aclaración, se dicen cosas, se tocan. Los niños les tocan la cola a las niñas. En algunos casos se da importancia al “dar celos”. Dentro del “hacer” se incluyen las relaciones sexuales y la masturbación. Los niños cuentan sobre películas pornográficas que ven con amigos. El grupo de “hacer con otros” es el más amplio y abarca una multiplicidad de prácticas que no siempre se acompañan de un sentido reflexivo (las reflexiones son más bien excepcionales).

En varios casos el testimonio es personal, mientras que en otros, se relatan experiencias de otros/as amigos, quienes son la primera fuente de referencia que toman en cuenta y cumplen una función

privilegiada en la información que disponen. Como se verá en el capítulo correspondiente al conocimiento, la circulación de la información entre pares es más frecuente que la que comparte con adultos. Algunos ejemplos de situaciones vinculados con otros/as:

- En 3° estuve con un chiquilín que me gustaba, fue de 1° hasta 3° (...) una vez nos dimos un piquito en la boca, pero piquito. (Mujer, 12 años, escuela Montevideo).
- Un amigo del club se acostó con una gurisa, después no me dijo más nada (...) Cuando él ya veía que se estaba desarrollando le pidió al padre y todo eso. Fue al doctor y le preguntaron si tenía novia, que esto que lo otro, dijo que sí, que si alguna vez había intentado acostarse con ella, dijo que sí. Le dijo que tenía que cuidarse del SIDA y que lo pensara bien, y que se comprara preservativos para niños (Varón, 13 años, liceo interior).
- Hay compañeras que han tenido sexo con bastantes hombres (...) A veces no se cuidan. Yo no sé como logran no quedar embarazadas. (Mujer, 14 años, liceo interior).
- Los chiquilines persiguen mucho acá, les dicen cosas y a ellas mucho no les gusta. Una vez está bien, pasa, pero todos los días que las molesten es mucho. Hay veces que hay varones que gustan de otros y si no, juegan así, viste, a toquetearse y eso y entonces, no sé si les gustan las mujeres o los hombres. (Mujer, 13 años, UTU Montevideo).
- Todos miramos, vamos al patio del costado, al pasillo. Algunos ponen mujeres desnudas y aparecen (...) después bloquearon las páginas. Bloquearon la antena, pero si te vas a otra escuela lo agarrás lo más bien... (Varón, 12 años, escuela interior).
- ¿Qué te parecía importante para tener relaciones?
- Primero yo gustar y gustarle. Primero yo gustar de él y ahí yo le pregunté: ¿vos gustás mío? Ta, sí, me dijo. ¿En serio? Le pregunté varias veces. Bueno, ta. Y en la parte del sexo usar siempre preservativo, eso sí, sin preservativo nunca.



- ¿Dónde tienen relaciones?
- En la casa de él. Es lindo allá, nadie te molesta. Yo no iría a otro lugar, por ejemplo, todo el mundo dice ‘ay, un motel’, y yo tengo miedo, ¿mirá si hay una cámara ahí y después te pasan en cualquier lado? (Mujer, 14 años, liceo interior).

### LO QUE SE PADECE O HAN PADECIDO OTROS/AS

Así como apareció el tema de la violencia en los grupos de discusión, también se manifestó en las entrevistas personales. El temor a ser abusada, a ser *estrupada* (término derivado de estupro), a ser violada, a haber sido concebida en una violación, a ser manoseada o a ser presionada, está presente en varias entrevistas a niñas. En algunos casos, el compromiso de guardar el secreto de otra niña, se pone en conflicto con la angustia que esa información produce. En algunos casos la entrevista propició la comunicación de estas experiencias, mientras que en otros primó la reserva. Esto, a nuestro modo de ver, refuerza la importancia de la circulación de la información y el trabajo constante sobre el problema de la violación de los derechos humanos.

“Mi padre va a denunciar a ese hombre porque quiere estrupar a mi hermana de 18 años”. (Varón, 11 años, escuela interior).”

“El año pasado un amigo contó que al hermano le abrieron la puerta de un auto que andaba por ahí y lo invitaron a subir, le preguntaron si quería... y el hermano le dijo que no y salió corriendo”. (Varón, 12 años, escuela de Montevideo)

### EMBARAZOS Y ABORTOS

Los embarazos no deseados y los abortos aparecieron en las entrevistas. Estas situaciones están en la vida cotidiana de niños y niñas y en sus familias. Debido a que las tareas de cuidado infantil son realizadas por mujeres y niñas, encontramos que algunas de las entrevistadas se hacen cargo de los bebés de la familia ampliada.

Estas realidades no siempre se perciben como problemáticas, sino que aparecen naturalizadas tanto en las niñas como en la sociedad en general Aguirre (2009).

Por otro lado, son frecuentes las referencias a los bebés no deseados en la familia. El no deseo es una realidad tangible, aunque su explicación puede variar desde la idea de ‘accidente’ hasta una percepción que se aproxima a la desidia.

—Mi cuñada llegó a estar embarazada sin desearlo. Después quedó de vuelta embarazada, que es ahora la sobrinita que tengo, que también fue un bebé no deseado. (Mujer, 15 años, liceo del interior).

—Una vecina tiene 12 años y quedó embarazada. Y el padre tiene 14. No sé si ella quiso o quedó por quedar. (Mujer, 13 años, liceo del interior).

—En la escuela agraria quedó embarazada una niña de 11 años, ahora prohibieron andar de la mano y darse besos. (Varón, 11 años, escuela del interior).

En algunos testimonios los embarazos y los abortos de otras niñas aparecen simbolizados como parte de una tragedia.

—Algunas amigas tienen novio, las madres la dejan si se portan bien, que no tengan relaciones, pero si las tienen, que la madre no se entere, aunque llegan a quedar embarazadas y después la madre dice que no, que aborten y ella no quiere. Y después capaz que la echan de la casa, y si no consigue trabajo, ni mantenerse sola y el bebé crece, puede dejar tirado al bebé. (Mujer, 13 años, UTU Montevideo).

## LO QUE PASA EN EL CUERPO

El registro de los cambios corporales, que es una característica en las edades de la población estudiantil entrevistada, apareció en las entrevistas y grupos. La constatación y el seguimiento de

estas transformaciones generan sentimientos de ansiedad, temor y comparaciones con los otros. En la mayoría de los casos, aunque la información con la que cuenten sea parcial, los cambios corporales no generan sorpresas.

—Te crecen pelos en los sobacos, pelos del pene. A ese que va ahí (señala a un compañero) le sale semen. (Varón, 12 años, escuela del interior).

—Este año no me desarrollé porque tengo un problema de asma, a veces me duele la parte de los senos porque están creciendo y las piernas, cuando no ando cansada me duele ahí, porque estoy creciendo. A veces también me duele el vientre, porque es un dolor fuerte, pero después se me va. (Mujer, 13 años, UTU Montevideo).

—Yo estoy deseando que me crezca. Yo tengo algunos pelos, pero son más o menos, y además hay algunos que la tienen más grande y otros que la tienen más chica, acá hay un caso, yo la tengo mucho más grande que la de aquel (señala a un compañero), cuando la mía está dormida es como la de él parada (risas). (Varón, 12 años, escuela del interior).

## REACCIONES FRENTE A LA DIVERSIDAD

Como se observa en la tabla del inicio del capítulo, las referencias a la diversidad de orientaciones sexuales no aparecen en un lugar destacado. A lo largo de la investigación se registraron dos formas de aludir al tema. En las niñas que mencionan el asunto, predomina un sentimiento de inclusión y de comprensión ante el niño que tiene características femeninas. Los varones, en cambio, toman una posición de distancia, desprecio y burla.

Estas dos perspectivas sin embargo no pueden ser vistas de manera concluyente, dado que no se hizo mención a casos donde fuera una niña la que manifestara una orientación sexual diferente. Por estar estas situaciones referidas a varones, no puede establecerse cuál sería la reacción de las niñas frente al caso simétrico. Por otro lado, las entrevistas realizadas no incluyen situaciones en que las

niñas o varones sujetos de la entrevista, manifiesten una orientación diferente a la hegemónica. Esto significa que la diversidad aparece hablada por otros y no por sí misma. A continuación se presentan algunos ejemplos:

—El año pasado había un compañero que, vamos a decir, que pensaba como mujer. (Entonces, todas lo queríamos igual, y hablábamos y todo). Le encantaba estar con nosotras, nunca estaba con un varón porque le daba vergüenza o algo. Todos lo molestaban. Y ta, después empezó a gustar de un chiquilín que es varón, lo perseguía y le mandaba cartitas y el chiquilín no quería nada con él. (Mujer, 13 años, UTU Montevideo).

—Hay uno al que le decimos sargento, es un puto, es pobre, vive en la calle y creo que tiene SIDA o HIV, no sé bien qué diferencia hay. Es que queda feo ser marica, es normal, pero queda feo, te puede gustar ser marica y es tu forma de ser, pero lo más normal es un varón y una mujer. (Varón, 12 años, escuela del interior).

## LO QUE SE DESEA HACER

La dimensión del deseo (lo que se quiere hacer) y el placer, aparece con frecuencia tanto en las entrevistas como en los grupos. Como se expresó en el capítulo referido a la diversidad de experiencias, en la mayoría de las situaciones los varones manifiestan el apuro por comenzar a tener relaciones sexuales con cierta independencia de una relación de noviazgo. En otros casos, el deseo está asociado a tener una novia, situación que genera nerviosismo e inseguridad. Las niñas, en su mayoría, parecen más inclinadas al temor que al deseo, aunque en algunos casos aparece la referencia al inicio de las relaciones sexuales. Esta dimensión del deseo aparece asociada al problema del conocimiento, por lo que nos preguntamos si el inicio de las relaciones sexuales no tiene un componente de búsqueda del conocimiento a través de la propia experiencia. Este punto se retoma en el capítulo destinado al conocimiento.

—Tenemos ganas de hacerlo, a veces pensando en las chiquilinas nos pajeamos. A un amigo ya lo suspendieron porque hacía así con la boca, como si estuviera chupando un pene. (Varón, 11 años, escuela del interior).

—Tengo una amiga que sí, tiene ganas de... ella lo quiere hacer y me cuenta más o menos, no me cuenta completo porque le da vergüenza. Ella me pregunta a mí y a otras personas a ver que opinamos. Yo no sé, es la vida de ella, porque ella tiene ganas de tener sexo, ya tiene 16 años y a los padres no se va a poner a preguntar. Ella busca en Internet. (Mujer, 13 años, liceo del interior).

## LO QUE SE HABLA CON AMIGOS

Como se mencionó en otra de las categorías, los niños y las niñas hablan mucho entre ellos. Este hablar sigue códigos de comunicación bastante esperables desde los estereotipos de género. Los varones hablan de mujeres, se comparan entre ellos, se burlan de alguno y construyen camaradería en esos diálogos. Las niñas fueron más discretas sobre los temas de conversación con amigas. Como se detalló en otro ejemplo anterior, las conversaciones parecen girar más en torno a los ejes de la curiosidad y la confidencia. No hubo alusión a conversaciones grupales o de barra, como en el caso de los varones, sino a confidencias entre dos, una de las cuales puede ser una hermana o una prima.

—¿Y cuando hablan entre ustedes, de qué hablan?

—Hablamos con los gurises, jodemos con que uno tiene el pito chico, lo jodemos y se calienta, hablamos de la masturbación, de las novias, de las gatas. (Varón, 11 años, escuela del interior).

—¿Y charlás con tus compañeros de estas cosas?

—Sí, demasiado. El tema de los hombres es el tema de los hombres, nos gusta una chica y vamos por ahí y nos metemos, le decimos “linda” y esas cosas, y después la mujer ve como nosotros le decimos y después ahí se relaciona y tá.

—¿Y pasa algo?

—Por ahora no pasa nada, van todos, decimos, pero no pasa nada. (Varón, 14 años, UTU Montevideo).

## EL AMOR ES COSA DE GRANDES

En los grupos de discusión y las entrevistas personales el afecto vinculado a la sexualidad y al sexo tiene poca presencia. Se habla sobre todo de las relaciones sexuales, la violencia, la biología y la masturbación. Las entrevistas dicen más sobre las incertidumbres y los temores asociados al sexo, que de los componentes afectivos. La mención al amor o al cariño es prácticamente inexistente. Esto no tiene una significación positiva o negativa de antemano, sino que indica una posibilidad que tal vez esté proyectada o diferida al futuro. De la conversación con los niños no aparece ninguna referencia al amor. Las niñas que manifestaron mantener relaciones sexuales tampoco incluyeron el afecto como componente importante en sus decisiones. El “gustar” y que se den las condiciones del encuentro parecen ser elementos suficientes. Una de las pocas frases destinadas al tema es la siguiente:

—A mí me gustaría saber qué es la sexualidad, qué es el amor, qué se siente al amar. ¿Cómo nos damos cuenta si estamos enamoradas? (Mujer, 12 años, liceo del interior).

El siguiente diálogo en un grupo de discusión con un grupo de estudiantes muestra con claridad como los/las adolescentes separan en forma clara el placer del afecto.

—Sexualidad es cuando dos personas se relacionan afectivamente.

—Sí, pero se puede hacer sólo por placer.

—A ver, ¿cómo sería eso?

—Que se puede hacer sólo por placer sin afecto, a veces para librarse de la virginidad (risas). (Grupo de discusión, liceo del interior).

## EN SÍNTESIS:

- Las significaciones asociadas a la sexualidad entre niñas, niños y adolescentes recogidas en los grupos de discusión

están en sintonía con el sentido común popular que asocia la sexualidad con la biología y las relaciones sexuales. Las ideas estereotipadas vinculadas a la sexualidad que aparecen con mayor fuerza constituyen una derivación esperable: relaciones sexuales, biología, estereotipos de género y temores.

- Un conjunto de ideas minoritarias aluden al desarrollo corporal, el deseo, el cuerpo desnudo, la masturbación, los afectos y el amor.
- En las entrevistas personales, los estereotipos se relativizan y las ideas vinculadas a la sexualidad se amplían al hacer con otros/as, al registro del padecimiento, al tema de los embarazos no deseados y los abortos, los cambios en el cuerpo, las reacciones frente a la diversidad sexual, la dimensión del deseo, lo que se habla con amigos y el tema de los afectos.

#### 1.4. PERCEPCIONES SOBRE EL ESTADO COMO GARANTE DE SUS DERECHOS

Doce de los grupos de discusión entre estudiantes de 6º año de primaria y 1º año de secundaria y de enseñanza técnica discutieron la siguiente consigna:

*¿Qué significa para ustedes que el Estado tenga el deber de proteger a los niños, las niñas y adolescentes contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación sexual?*

Esta consigna tenía el propósito conocer qué ideas tienen los estudiantes sobre sus derechos y el rol que debe cumplir el Estado para velar por ellos. Esta técnica resultó también importante para entender cómo se percibe el problema de la violencia.

Las discusiones realizadas en los grupos se ordenan en cinco categorías temáticas que al interior presentan un alto grado de homogeneidad. Todas las reflexiones pueden ser leídas como expresión

de cómo se perciben a sí mismos frente a sus derechos, el grado de información disponible, los impactos de experiencias cercanas y de los medios de comunicación.

Muchas de las reflexiones para esta consigna confirman una tendencia sobre el impacto que produce la violencia en sus vidas observada en las entrevistas a estudiantes y docentes. Es un problema que les preocupa y que les confirma que no tienen (o no saben) a quién recurrir. Las categorías en los tópicos de discusión son: *definiciones, fundamentos, acciones, reflexiones y otros sentidos*.

**DEFINICIONES.** En esta categoría se incluyen las ideas que retoman la consigna y la explican. Indican cómo se entiende la violencia, qué alcances tiene, qué casos conocen (dan ejemplos). Algunas de las frases tienen a otro como protagonista, mientras que en otras el/la sujeto que enuncia se incluye en el enunciado. Esto no significa necesariamente que la persona haya pasado efectivamente por una situación como la que narra, pero da algún indicio sobre la percepción de un peligro no tan ajeno y la capacidad de identificarse con la víctima.

- Abuso físico es cuando una persona mayor en todo sentido maltrata a otra sexualmente.
- Descuido o trato negligente es cuando los padres, profesores o adultos responsables no se preocupan por dónde están o que les puede llegar a pasar a sus hijos.
- Explotación sexual es cuando le sacan fotos a otra persona desnuda y las venden o las suben a Internet.
- Hay padrastros que abusan de sus hijas, como el caso de la niña de 12 años que hoy en día tiene 24 y tiene 7 hijos del padrastro, acá en el Uruguay.
- Que graben cuando te están abusando y después lo pongan en Internet.

**FUNDAMENTOS.** Incluye la preocupación por establecer el sentido que tiene la norma, cuáles serían sus



finalidades, y remite a un convencimiento y un conocimiento sobre los propios derechos.

—El Estado debe proteger, porque nosotros tenemos derechos a vivir la vida protegidos de los abusadores.

—Que el Estado o alguien proteja a niños, niñas y adolescentes está bien porque si no, siempre van a abusar de nosotros.

**ACCIONES.** En esta categoría se reúnen las ideas y las propuestas sobre qué hacer frente a la violación de los derechos. Las acciones propuestas abarcan todo abanico de posibilidades: desde la prevención que se formula afirmativamente o como pregunta (proteger a los niños, cómo evitar los abusos), hasta la necesidad de denunciar, la reparación a las víctimas y la actuación de la justicia (meterlos presos, matarlos, darle cadena perpetua).

La demanda de cuidados se dirige en partes iguales a los padres, a los mayores responsables, a la institución educativa y al Estado. Cuando en el grupo surge el tema de la denuncia, por lo general, se produce un debate porque aparecen contra-argumentos como: “Si el violador es el padrastro, ¿cómo decirle a la madre si ella también tiene miedo?”; “Si la denuncia es a la comisaría, tampoco, porque la policía no es confiable”. En algunos ejemplos se evidencia el grado de ingenuidad, como la propuesta de pegarle al agresor y dejarlo inconciente. Algunas ideas expresadas por los grupos son:

—Que los niños menores de 18 después de las 21 horas se queden en sus casas.

—No estoy de acuerdo.

—Buenos ¿qué preferís, que te violen?

—Me parece que el Estado debería extraer a los niños de las calles para que no haya más abusos sexuales.

—La policía debería vigilar las zonas más peligrosas.

—El Estado debe detener la prostitución infantil.

—Enseñarle a los hijos que pidan que los acompañen para ir a bailar, para salir con otros, para ir a algún lado. No deje que sus hijos salgan de noche solos. Que usen condón.

—Mi opinión es que cuando un padrastro o quien sea abuse de una persona o un niño, yo creo que sería lo mejor primero comentárselo a los padres y después sí, ir a la comisaría a hacer la denuncia.

—No, en mi barrio se hace la denuncia y los milicos no te contestan.

—Yo, la verdad es que si soy esa adolescente, en realidad no le contaría a mi madre porque casi siempre la madre tiene miedo, Lo que haría sería pegarle, en algún momento dejarlo inconciente y llamar a la policía.

—Sí, hay que darle algo por la cabeza.

**REFLEXIONES.** En ese grupo se incluyen las ideas que remiten a diversos aspectos del problema, con pensamientos con cierta elaboración. Algunas de las reflexiones permiten suponer que las niñas y los niños se identifican con la posición de víctima porque se sienten vulnerables en sus derechos. Una de las figuras que se repite como responsable de estas situaciones es la madre. La madre temerosa, la madre negligente, la madre cómplice, son variantes recurrentes en las discusiones.

La otra figura que aparece –aunque menos tangible–, es el Estado que no actúa con la debida diligencia. El Estado no se percibe con una dimensión real, puede ser el presidente, el gobierno, el intendente, la policía en general, todos, pero a la hora de recurrir a alguien frente a un problema concreto, no hay referentes en el horizonte. Sobre el final se incluyen reflexiones sobre la persona del abusador.

—¿Cómo sobrevivir en esa situación? ¿Cómo evitarlo? ¿Cómo hacer para que no vuelva a suceder?

—Es que evitar no sé, a los hombres no los influye, no los violan, en general somos las mujeres.

—A veces los abusados no dicen nada por miedo, por vergüenza, porque les pegan.

—Hay madres que salen de noche y dejan a sus hijos solos y entran a robar y abusan de ellos. Casi siempre las madres son cómplices de los abusos.

—A veces las madres dejan salir a niños y adolescentes a los bailes hasta la madrugada y después cuando a los niños o a los adolescentes les pasa algo, lo primero que hacen las madres es llorar y la culpa la tienen ellas.

—Nosotros no entendemos cómo nos protege el Estado. No entendemos y entonces no pusimos nada en el papel. Nos protege después que nos dan palo, después que nos pasa.

—¿No ven la protección del Estado en ningún lado?

—Después que nos pasa, nos protege.

—Sí, si encuentran a la persona que cometió el delito, si lo encuentran lo pueden llevar preso, si no, tampoco.

—El Estado no te protege nada porque no les interesan las demás familias. Tendrían que cambiar al presidente porque los que hay no ayudan en nada.

—El Estado no te protege, deberían hacerlo, el presidente si te violan no te va a proteger, pero tus padres sí, bueno, según cómo sean.

—¿Quién es el Estado?

—Todos somos el Estado.

—También creemos que las personas que creen que tienen derecho al abuso sexual, habría que hacer algo para cambiar sus pensamientos y actitudes.

**OTROS SENTIDOS.** En este grupo se encuentran ideas asociadas a la utilización de preservativos y otros métodos de prevención de las ITS:

—Prevenir enfermedades sexuales usando preservativos y anticonceptivos.

—Tendríamos que ver las consecuencias y protegernos de las enfermedades que causan todas esas personas.

—Usar métodos anticonceptivos.

—Hay muchas enfermedades, por eso se usa el DIU, el preservativo y las pastillas anticonceptivas.

Estas reflexiones que se repitieron en la mayoría de los grupos pueden aparecer vinculadas en algunos casos a las consecuencias de los



abusos sexuales, como lo expresa claramente la segunda frase. En otros casos, esa conexión no aparece tan clara, sino que podría responder a un peligro difuso relacionado con la sexualidad o un sentido ampliado de los derechos y la función del Estado, según como se mire. Como escribió uno de los subgrupos en el centro de su esquema: “Cómo protegernos de la sexualidad”. Este sentido ampliado del peligro permite suponer que todo lo relacionado con la sexualidad en la infancia es potencialmente peligroso, ya se trate de violaciones, embarazos o enfermedades.

## EN SÍNTESIS:

- Las cinco categorías de respuestas dadas a la consigna revelan un alto de grado de conciencia colectiva sobre dos puntos cruciales: por un lado, el conocimiento de sus derechos; por otro, el grado de vulnerabilidad a la violencia a la que se sienten expuestos/as.
- La demanda de protección se dirige en partes iguales a los padres, a los mayores responsables, a la institución educativa y al Estado, aunque este último no aparece en una dimensión tangible.
- No aparecen formulaciones de estrategias que les permitan defender sus derechos, saber a quién recurrir o con quién hablar.

## CAPÍTULO 2:

# Experiencias y percepciones docentes sobre sexualidad y derechos de niñas, niños y adolescentes

---

En este capítulo se consideran tres aspectos referidos a las/los docentes: las percepciones que tienen sobre la sexualidad y los derechos de las niñas, los niños y las/los adolescentes con quienes desarrollan una tarea pedagógica, las ideas que tienen sobre la educación sexual y, por último, el modo en que se perciben a sí mismos/as en relación con este tema.

### 2.1. PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA SEXUALIDAD DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

Las percepciones de las/los docentes no se distancian prácticamente de la información recabada a través de las entrevistas y los grupos destinados a niños y niñas.

La idea mayoritaria sostiene que las visiones estereotipadas de género son un problema grave entre la población estudiantil (y la sociedad en general). De acuerdo a sus percepciones, las niñas tienen sus primeras relaciones sexuales dos o tres años antes que sus pares del sexo opuesto y, por lo general, con adolescentes unos años mayores.

Esta noción no coincide, en principio, con la información recabada por la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud, en la que los niños encuestados entre 12 y 14 años declararon en un

11,6% haber mantenido relaciones sexuales, frente a un 3,5% de niñas que declararon lo mismo para esa etapa (ENAJ, 2008: 36). Si bien las metodologías seguidas en las investigaciones son diferentes, y las edades comprendidas en los ambos estudios no coinciden, las tendencias que señalan la precocidad en el inicio de las relaciones sexuales para niñas y niños parecen ser contrapuestas. Las discrepancias entre ambas merecerían nuevas indagaciones.

El siguiente testimonio da cuenta de una realidad que se reiteró en varios relatos de docentes:

Las visiones de género son de absoluta inequidad. Las mujeres tienen que hacer cosas de mujeres y además son consideradas medio “burras”, todo el esquema de discriminación por género es clarísimo. Eso es lo primero y lo más difícil de combatir. Mientras que en los niños tenemos un 90% que son vírgenes, entre las chicas tendremos un 30%. Eso genera diferencias muy duras para trabajar en clase. Las chicas se inician con adolescentes mayores, de 15 y 16, siempre mayores. Y cuando agarran a un chico de su edad, dicen “agarré a fulano” y lo inician. La sexualidad se expresa en una inequidad muy fuerte, se expresa en el tengo ganas y listo”. (Docente varón, UTU, interior).

Otro elemento que destacan del comportamiento de niñas, niños y adolescentes es la incitación grupal a tener relaciones sexuales. Esta presión grupal se vive como reafirmación de la identidad sexual:

El hecho de incentivar a mantener relaciones sexuales lo antes posible de manera de afianzarse ellos como personas. Algo así como “acá estoy yo, soy el gran macho o la gran mujer” por el hecho de tener una relación sexual, ¿no? Y el hecho de incentivar al otro a que lo haga. Eso también se nota y se vive en el día a día. Es decir, inhiben a aquella persona que se toma su tiempo para decidir. (Docente varón, liceo interior).

Algunos de los comportamientos que los/las docentes observan en niñas y niños son atribuidos a realidades que viven en sus casas. Cuando algo se sale de los límites tolerables, las docentes deciden llamar a los referentes adultos, pero no siempre encuentran respuestas. En muchas ocasiones no saben cómo actuar frente a los hechos. En el caso que sigue, la madre de la niña nunca asistió a la escuela para conversar sobre lo sucedido:

Mirá, ahora que estamos hablando de abuso, hay un señor acá que está preso por eso, porque abusó de todas las entenadas, y la mayor de todas lo denunció. Una de las niñas que estaba cursando 6º, el año pasado vinieron varias niñas corriendo para decirme: “Maestra, vamos atrás de la escuela, no te puedo contar, vení, vení”. Resulta que esta niña se había levantado la ropa, se había bajado la bombacha y estaba con otro alumno. Nosotras sacamos la conclusión que ella estaba acostumbrada con el padrastro a hacer eso. (Docente mujer, escuela interior).

Por otro lado, las realidades que observan en niños, niñas y adolescentes, no siempre generan sentimientos de comprensión, protección o denuncia en las/los adultos, sino que por momentos la cultura juvenil les produce rechazo. A continuación se transcribe un fragmento de entrevista realizado a una adscripta en un liceo del interior del país, donde queda claro que algunas de las prácticas sexuales se realizan dentro de las instituciones educativas. El malestar de la adscripta frente a esa realidad y la inoperancia de las autoridades representan un componente importante de la conversación.

—Hace varios años que estoy en este liceo y más que el problema sexual es la droga, el consumo de droga. Acá están todo el día pensando en el sexo. (...) La realidad es que hay de todo, es muy diverso, hay niños que entraron en pánico y no quieren venir más.

—A ver, ¿cómo es eso?

—Los amenazan con sacarle el pantalón al gurí, desnudarlo, les decís que no lo hagan y siguen. Y las niñas son mucho peores, los



siguen, se les meten en el baño (...) ¿A esta gente? ¿Con esta cultura? Primero habría que poner límites, límites claros, nada de pobrecito, mijito, todos los problemas que tiene, “ponga límites”. No saben hablar, no saben respetar, no saben nada. Son bichos salvajes.

—¿Y los adultos?

—El profesor está desganado, ya no quiere nada, les da lo mismo.

—¿Hablás en general?

—Yo hablo en general, escuchame, si ves los condones debajo de la escalera, los gurises tuvieron sexo debajo de la escalera de noche. ¿Qué hay que hacer? Sólo que rodees la manzana de milicos. (Adscripta, liceo del interior).

El conocimiento que tienen los/las docentes sobre el estudiantado ha resultado un motor para realizar actividades específicas relacionadas con la educación sexual, que a su vez promueven nuevas acciones pedagógicas. El trabajo sobre los estereotipos de género resulta, por lo general, una forma de comenzar a trabajar. Este tema resultó motivador también en los grupos de discusión.

El año pasado trabajé con ellos el tema del género a través de la vestimenta. Estuvo bueno. Ellos traían recortes de revistas de mujeres vestidas de determinada manera. Venían desde las de Tinelli hasta todo. Luego las clasificábamos. Ellos decían, por ejemplo, que una mujer de taco bajo, tenía que ser maestra o empleada de tienda, no podía ser nada más que eso, es una pobre desgraciada. En cambio, la de taco alto, o está elegante o se pinta, esa mujer puede ser abogada o puede ser doctora. Ahí vimos como la vestimenta hace al rol. Después trabajamos con el retrato de Carlota Ferreira, que para ellos era un hombre, un travesti, es decir la imagen del travesti la entienden. (Maestra, escuela Montevideo).

Las formas en las que se organiza la institución y el rol que cumplen las direcciones son importantes en las respuestas educativas que se dan a los estudiantes y la imagen proyectada hacia las familias. El fortalecimiento de los equipos docentes y la confianza establecida en



las relaciones profesionales contribuye a una acción coherente hacia la población estudiantil.

Un ejemplo interesante de intervención educativa la aportó una escuela agraria de alternancia en el interior del país. El siguiente fragmento ilustra cómo el cuidado de sí fue trabajado en un contexto rural. Si bien para el docente no aparece clara la relación con la sexualidad, el cuidado del cuerpo produce efectos visibles en la autoestima y la imagen del adolescente:

Acá nos sucedió el caso de un chico, no tiene nada que ver con la sexualidad, que tenía un rendimiento bajo, no sabíamos por qué era, era reticente a bañarse también, una cantidad de cosas. Entonces fuimos a ver, y resulta que el botija vivía en una casa humilde de chapa, en una pieza de 5 por 10, y ahí vivía con ocho hermanos más y los padres. Bueno, entonces entre todos los profesores le trajimos ropa, toallas, le compramos todos los artículos para él. Y pasó que al tiempo ya era un espectáculo como era. Pero claro, en esta escuela el vínculo nuestro con los padres, las familias, es muy estrecho. Nosotros tenemos acá unas asambleas, las hacemos tres por año y concurren más o menos un 95 % de los padres, más toda la familia, es masiva la concurrencia. (Docente varón, UTU rural)

## 2.2. LAS PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE LA EDUCACIÓN SEXUAL

A continuación se realiza una aproximación al modo en que la educación sexual es tematizada por los docentes. Qué sucede con los aprendizajes, con la curiosidad infantil en un escenario donde irrumpen en forma masiva contenidos que no son seleccionados por los adultos. Son preguntas que los/las docentes se realizan en forma cotidiana y no admiten respuestas fáciles.

La primera constatación que recibimos de los/las docentes es que los niños y las niñas cuentan con gran cantidad de información, que no es la más adecuada porque no se dicta de acuerdo a cánones científicos ni respeta la idea de gradualidad en los aprendizajes.

La segunda idea que transmiten es que los niños y las niñas tienden a compartir esa información, a conversar con otros, a mostrarles a los demás lo que han visto y esa puesta en común se realiza tanto dentro como fuera del centro educativo. En este sentido se observa la idea de traspasamiento de fronteras.

La tercera afirmación es que la información recibida despierta numerosos interrogantes que son trasladados a los docentes de más confianza o a sus pares. Veamos dos testimonios:

Yo lo vinculo con la curiosidad que es inherente a todo el ser humano y especialmente en los niños. Si alguien vio, si alguien sintió, los lleva la curiosidad y no es que lo vayan a aplicar. Yo tengo 6° año y creo que hay de las dos cosas, hay algunos que saben y otros que no. En aquellos que saben también sucede que cuando se empieza a trabajar siguen con otras preguntas. A veces hay cosas que ni yo sé. Por ejemplo, cuando estamos trabajando en un taller y un grupo de varones me preguntó que era sexo oral, y a mí me sirvió haber venido a los cursos de aquí. Mi primera pregunta fue si el resto del grupo también tenía esa duda. Y todos levantaron la mano, y algunos dijeron “es cuando la mujer le chupa el pene al varón” y yo trate de volver a mi lenguaje, del amor y los vínculos, pero yo en realidad quería escaparme. Al otro miércoles volvieron a preguntarme, “decime no nos quedó claro, nos puedes explicar de nuevo que es el sexo oral”. Ahí me di cuenta de la importancia de la palabra del docente, porque decían: “Porque nosotros lo hemos hablado entre nosotros pero queríamos saberlo de vos”. (Testimonio del Grupo focal).

Un niño bajó videos con imágenes de relaciones homosexuales en su casa, porque en la escuela no hay Internet, él lo grabó y lo llevó a la escuela y lo mostró a otros en el patio, eso generó un problema con los padres de otros niños que vinieron a preguntar qué era lo que habían visto. (Grupo focal).

Estos ejemplos muestran como los/las docentes son sorprendidos con interrogantes que tal vez nunca se imaginaron que podían corresponder a temas de interés infantil.

Sin considerar el modo en que esos temas llegan a los niños y las niñas, o si son inquietudes “naturales” o impuestas —definición que no cambia la situación—, la realidad es que llegan a transformarse en un asunto pedagógico por su irrupción masiva e inevitable.

Si hace unas décadas la pregunta sobre cómo nacen los niños podía incomodar o descolocar al adulto, en la actualidad esa misma pregunta puede representar el grado máximo de ingenuidad. Pero los testimonios dan cuenta de otra incomodidad que es el efecto de rebote que se produce cuando las/los docentes son interpeladas por los otros padres, que piden a su vez explicaciones sobre lo que han visto u oído sus hijos en el centro educativo. Entonces, no sólo está presente el querer “escapar” en sentido figurado de situaciones incómodas, sino que además son “responsabilizadas” por algunos padres de la circulación de esa información incómoda. En este marco es comprensible que para algunos/as docentes entrevistados/as resulte la mejor salida no querer escuchar demasiado, “no escarbar” en ciertos temas como dicen algunos, o “no meterse en camisa de 11 varas”. Todo lo anterior de algún modo conduce al problema del rol docente, cómo los/las docentes son interpeladas en su rol en escenarios fragmentados y globalizados.

Para la mayoría de las/los docentes entrevistados, la irrupción de imágenes de contenido sexual y sus correspondientes manifestaciones en términos de preguntas o de comportamientos, sin bien es incómoda para los adultos, está señalando un interés infantil y adolescente muy real que exige respuestas. Este interés cuando busca información o ámbitos de reflexión dentro del centro educativo es positivo, porque abre la oportunidad pedagógica de trabajar con esos temas, como la muestra la siguiente docente:

Hay que partir del interés y no del contenido. Si estás atenta a lo que le sucede en la vida cotidiana te van a escuchar. Contestar es lo que genera confianza, si no tenés la información, decirle esperá que averigüe y te tomás el tiempo para ver. Creo que hay que acompañarlos en los momentos que están viviendo, porque el día que lo necesiten si no lo saben, lo van a hacer igual. (Grupo focal con docentes).



Esto no significa que sea fácil. ¿Cuáles son los obstáculos para llevarlo adelante? Los docentes parecen mostrar tres áreas de dificultades: la formación específica, la implicación personal y la importancia del material didáctico.

Si bien han existido cursos de formación en distintas modalidades para docentes referentes, la mayoría de los entrevistados —aun los referentes incluidos en la muestra—, considera necesario recibir más formación específica.

El segundo aspecto que señalan es el esfuerzo que deben hacer para separar sus experiencias/creencias personales respecto de lo más adecuado para los estudiantes. Esta dificultad aparece por lo general en los temas de diversidad sexual.

En tercer lugar, se señala lo importante que sería contar con material didáctico que facilite el trabajo en esta área. Existen diversos materiales (como los disponibles en los Centros de Referencias del PES) que circulan en el medio. A éstos los/las docentes tienen un acceso desparejo. Otros materiales como maquetas del cuerpo humano, juegos didácticos de preguntas y respuestas, puzzles, cajas de herramientas en salud sexual y reproductiva, etc. provienen de otras instituciones y se accede a ellos por conocimiento personal.

Para profundizar en los diferentes problemas señalados por las/las docentes sobre la educación sexual, en octubre de 2009 se realizó un grupo focal con docentes, en el que se hizo hincapié en el problema del conocimiento disponible y su utilización coherente en las prácticas de cuidado de sí. La consigna planteada fue la siguiente:

*“Hay quienes dicen que los chicos/chicas saben, tienen información pero que no lo aplican en sus prácticas. Hay otros docentes que piensan que los chicos/chicas tienen un conocimiento superficial sobre algunos aspectos relacionados con el sexo. ¿Qué piensan ustedes?”*

A modo de ejemplo se propusieron dos situaciones referidas a ambos sexos tomadas de testimonios de docentes:

Niña: “Ay, se me atrasó... Pero yo lo hice una sola vez, no puede ser. Embarazada no puedo estar porque estuvimos jugando nada más.”

Niño: “Tuve relaciones y se me rompió el condón, gracias a que lo habíamos hablado me acordé de la pastilla, esa que se toma el día después. No te preocupes que ya me la tomé.”

Del grupo focal surgieron dos líneas de problemas que resumen y ordenan de algún modo los hilos temáticos aportados por los/las docentes en las entrevistas. Se refieren a la globalización y la fragmentación social.

### a. EFECTOS DE LA GLOBALIZACIÓN

Con este término se agrupan las reflexiones que sostienen que los desafíos de la educación actual son radicalmente diferentes a los de otras épocas, debido al impacto de los medios masivos de comunicación. Los niños y las niñas reciben, o están en contacto, con mucha información que proviene de diversos ámbitos. Sin embargo, estar en contacto no significa que la puedan procesar. Esa información no puede ser objeto de control porque hay una exposición mediática y tecnológica que supera cualquier intento de restricción por parte de las familias, de las instituciones o del Estado.

Esta circulación masiva, fluida e indiscriminada de contenidos diversos —observada con preocupación por los docentes—, llega con independencia de la preparación que tengan los niños y las niñas para recibirla o entenderla. Por lo tanto, es además invasiva. Circula mucha información pero se pierde la capacidad para procesarla. Como señala uno de los docentes que marca una diferencia con su propia experiencia pasada:

Ellos obtienen la información de los medios, a diferencia de nosotros que era con algún amigo, la televisión ahora está todo el día muy presente, más aún la web, bajan videos, los comparten con otros. (Docente varón, liceo, interior).

Estas reflexiones se conectan con las teorías que describen la globalización como un proceso donde se trasvasan distintos tipos de

fronteras, y que abarca dimensiones económicas, tecnológicas, políticas y culturales (Beck, 2004; Ortiz, 2005). Estos procesos no significan universalización ni homogeneidad en la cultura o los modos de vida. La globalización no implica una convergencia de símbolos culturales, sino de procesos contradictorios que quiebran algunos paradigmas de la modernidad, como lo relativo a las fronteras nacionales o la relación entre los centros y las periferias, por citar algunos problemas. El proceso de desestructuración que conlleva la globalización afecta de modo diferente a la periferia globalizada que a los países centrales con altos niveles de desarrollo económico y social.

Para un especialista de los aspectos culturales de la globalización como Appadurai (2001), el mundo que vivimos en la actualidad constituye un quiebre radical respecto de cualquier otra realidad vivida en el pasado. Esa ruptura está asociada de modo directo con la transformación que operó la comunicación electrónica en los medios masivos de comunicación. La trascendencia que se les otorga se funda en la conexión que establece entre el trabajo de la imaginación y la construcción de la identidad y la imagen personal. Los medios masivos no tienen un sentido negativo, o “alienante” como se creía ver hace dos o tres décadas, sino que tienen una significación productiva en términos de la construcción de subjetividad.

Los medios de comunicación electrónicos transforman el campo de la mediación masiva porque ofrecen nuevos recursos y nuevas disciplinas para la construcción de la imagen de uno mismo y de una imagen del mundo (...) Los medios electrónicos pasan a ser recursos disponibles, en todo tipo de sociedades y accesibles a todo tipo de personas, para experimentar con la construcción de la identidad y la imagen personal (Appadurai, 2001:19).

La proliferación de imágenes que se consumen a través de informativos, televisión, Internet, telefonía celular y la velocidad con la que se instalan en la vida cotidiana, las transforma en la materia prima con la que cuenta un sujeto para construir su propia imagen.

Muchos de los testimonios recogidos muestran esta proliferación de imágenes que vienen en los celulares, en los videos bajados de Internet y el modo en que irrumpen en los espacios educativos. Esta realidad es planteada en el grupo focal en términos de desafío pedagógico. Las demandas de explicación —que muchas veces descolocan a los docentes, como la referida al sexo oral— son pertinentes en tanto responden a una búsqueda de información por algo que han visto u oído, y necesitan aclarar, aunque “no tengan edad” para haberla escuchado.

Circula en el ambiente y necesitan esos referentes para saber qué grado de certeza tiene esa información. Cuando te hacen una pregunta es porque ya tienen algún tipo de información (grupo focal).

Esta información que circula no pide permiso para entrar y constituye un desafío más a la tarea docente. Respecto a este punto, Aguirre (2008) sostiene que algunas prácticas sexuales entre los/las niñas, parecen borrar las fronteras que han demarcado históricamente las fronteras niño-adulto.

### **b. RECONOCIMIENTO DE LA FRAGMENTACIÓN SOCIAL**

Con este concepto se sintetiza una línea de problemas que aparece en muchos de los testimonios y se confirma en el grupo focal, que consiste en constatar con preocupación la distancia que separa los universos vitales de las personas, según su pertenencia a distintos grupos sociales, y la desconexión que se produce entre ellos. Se trata de un problema complejo y global que se traduce en una suerte de fractura del tejido social. Donde antes había sociabilidades heterogéneas pero integradas y marcos de regulación compartidos, ahora hay procesos de socialización heterogéneos y desconectados.

Tiramonti (2004) entiende que para mostrar los procesos sociales que resultan de la reconfiguración del orden mundial en nuestras sociedades a partir de los años 80, la fragmentación es un término más adecuado que segmentación. Mientras que “segmento” alude a un campo social integrado, el concepto de “fragmentación” permite pensar en un espacio social donde la idea de totalidad está cuestionada.

Un fragmento, según la autora, establece un espacio auto referido que define diferencias con otros fragmentos, sin ser en sí mismo un campo del todo integrado y coordinado.

En los centros educativos esta realidad se manifiesta por la percepción de grupos enteros, o sectores de grupos de niños y niñas, que pertenecen a familias cuyos universos vitales, lingüísticos y culturales tienden a distanciarse cada vez más del universo educativo institucional. Esta situación se traduce en una dificultad real y cotidiana para entenderse, que no tiene que ver estrictamente con el tema de la sexualidad, sino que abarca múltiples niveles. Es siguiente testimonio de una docente se refiere al problema del diálogo con las familias:

Hay un problema de formación general, vos les ponés un comunicado por escrito y no sabés lo que te pueden entender. Vienen y te vuelven a preguntar, no entienden. Ahora se ha agudizado más, antes les enviabas un mensaje escrito y la madre te lo firmaba y te escribían también, ahora hay que mandarlo tres veces y decirlo a la salida, porque si no, no te entienden. Los padres que tenemos son muy jóvenes y te das cuenta de la diversidad cultural. El manejo de la información, como lo manejan los padres, el nivel cultural y educativo ha sufrido un embate en los últimos años. Hemos perdido calidad en la educación, si bien ahora hay más apertura para tratar estos temas, por otro lado, se observa una caída del nivel educativo y ese es un dato de la realidad con la que tenemos que convivir. Los mensajes no llegan porque no hay comprensión, no es por esos temas, es en general (grupo focal).

El reconocimiento de las distancias es muy valioso en la medida en que aparece como un problema importante que no está naturalizado bajo la fórmula 'siempre ha sido así' sino que, por el contrario, genera alarma. Este reconocimiento implica una comparación con el pasado —tal vez idealizado— de un sistema educativo que era digno de orgullo y de un país más igualitario y con mayores oportunidades de ascenso social.



Como refiere Svampa (2000, 2001) la internalización de la distancia social como la separación insalvable entre clases sociales no es igual en todos los países latinoamericanos:

La noción de brecha o fractura social conlleva la afirmación de que existe un escaso (sino nulo) contacto interclase, lo que —desde el punto de vista social— se expresa tanto a nivel de los modelos de socialización homogéneos (interclase), así como un estilo de vida residencial más marcado por la segregación socioespacial” (Svampa, 2001: 268).

Por supuesto, el efecto de globalización no está desconectado del uso de las nuevas tecnologías de la información y los procesos de fragmentación social.

Como plantea Castells (1998) el sistema de la economía global permite al mismo tiempo conectar lo que considera valioso y desconectar o excluir todo lo que, según los intereses dominantes, no lo es, ya sea grupos de personas, actividades o territorios. La idea de la “sociedad de red” u otros términos similares, son utilizados para describir un conjunto de transformaciones que se producen a escala global y que afectan las relaciones sociales, los marcos de regulación conocidos y también los modos en que se estructuran las nuevas subjetividades.

### 2.3. LOS REQUERIMIENTOS DE FORMACIÓN ENTRE LAS/LOS DOCENTES

El siguiente cuadro muestra los resultados recogidos en los formularios de consulta general con respecto a los requerimientos de formación. Los datos están ordenados por subsistema y por plaza (capital - interior).

**TABLA 4.**

**Autoevaluación docente del grado de capacitación personal en educación sexual**

¿Cuán capacitado se siente Ud. para brindar educación sexual a su estudiantado?		Tipo de centro			Total	Plaza		Total
		Primaria	Secundaria	UTU		Montevideo	Interior	
Muy capacitado/a	Recuento	5,00	11,00	6,00	22,00	16,00	6,00	22,00
	% col.	2,70	3,70	4,90	3,70	5,60	1,90	3,70
Algo capacitado/a	Recuento	64,00	101,00	40,00	205,00	99,00	106,00	205,00
	% col.	34,40	34,40	32,80	34,10	34,50	33,70	34,10
Poco capacitado/a	Recuento	77,00	112,00	45,00	234,00	98,00	136,00	234,00
	% col.	41,40	38,10	36,90	38,90	34,10	43,20	38,90
No capacitado/a	Recuento	40,00	70,00	31,00	141,00	74,00	67,00	141,00
	% col.	21,50	23,80	25,40	23,40	25,80	21,30	23,40
Recuento	Recuento	186,00	294,00	122,00	602,00	287,00	315,00	602,00
% col.	% col.	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Como se puede apreciar, del total que corresponde a tipo de centro, la mayoría de docentes consultados (62.3%) se ven a sí mismos como poco capacitados o no capacitados, con un porcentaje prácticamente igual en los tres subsistemas.

Si se comparan estos porcentajes en función de la plaza (capital-interior), se encuentra que tampoco hay una diferencia acentuada, dado que los docentes que se ubican a sí mismos en esas dos categorías, suman 59,9% para la capital y 64,5% para el interior, lo

que no representa una diferencia demasiado marcada. Por lo tanto, se podría decir que entre los/las docentes consultados/as la gran mayoría no se siente preparada para brindar educación sexual a los estudiantes.

Los datos que corresponden a quienes no se sienten capacitados en absoluto, que alcanzan en conjunto el 23,4% de los consultados, son un grupo interesante porque incluyen no sólo a aquellos que reconocen que no saben, sino también a quienes no quieren hacerse cargo del tema, porque no se consideran con aptitudes suficientes para ello. Esta interpretación surge de las observaciones y comentarios recogidos como: “Me parece bárbaro, pero yo nunca podría”.

Por último, la franja que corresponde a quienes se consideran muy capacitados, presenta algunas diferencias por subsistema, con un porcentaje menor educación primaria (2.7%), seguido por secundaria (3.7%) y enseñanza técnica (4.9%).

Estos datos se corresponden en forma muy aproximada, aunque levemente inferior, con el número de docentes referentes que formaron parte de la muestra, que fueron 3.9 % para primaria, 4.1 % para secundaria y 6.5 % para enseñanza técnica. Lo que permite suponer que los/las docentes que se consideran muy capacitados, están dentro del grupo de los docentes referentes.

## EN SÍNTESIS:

- Los/las docentes demuestran conocer las situaciones personales y los contextos familiares en los que viven los niños, las niñas y adolescentes con quienes desarrollan un trabajo pedagógico. Por las características específicas de la tarea docente en educación primaria, el conocimiento sobre dichas situaciones es mayor en este subsistema. En enseñanza secundaria es por lo general la adscripta la que mayor información dispone sobre las realidades que viven los/las adolescentes.
- Si se comparan las percepciones sobre sexualidad y derechos que tienen las/los docentes con las manifestadas por las/los

estudiantes, se observa una alta congruencia. Esto no significa que la capacidad de percibir sea uniforme en todos los/las adultas, sino que la información que manejan los/las docentes es similar a la manifestada por niñas y niños.

- Para las/los docentes entrevistados las visiones estereotipadas de género son comunes entre los/las estudiantes (y la sociedad en general). La discusión grupal sobre estos temas resulta motivadora en los grupos.
- Los/las docentes observan una incitación o presión grupal entre la población estudiantil a mantener relaciones sexuales.
- Coinciden en que los niños y las niñas cuentan con gran cantidad de información relativa a la sexualidad que proviene de diversos ámbitos. Esa información no puede ser objeto de control porque hay una exposición mediática y tecnológica que supera cualquier intento de restricción por parte de las familias, de las instituciones o del Estado.
- La circulación masiva, fluida e indiscriminada de contenidos diversos, llega con independencia de la preparación que tengan los niños y las niñas para recibirla o procesarla.
- Niños, niñas y adolescentes tienden a compartir esa información, a conversar con otros, a mostrarles a los demás lo que han visto y esa puesta en común se realiza tanto dentro como fuera del centro educativo.
- La información recibida despierta numerosos interrogantes que son trasladados a los docentes de más confianza y, por lo general, a sus pares.
- Frente a las demandas de información, los/las docentes no siempre saben cómo responder.
- El 62.3% de los/las docentes consultados por medio de la encuesta se ven a sí mismos como poco capacitados o no capacitados para la educación sexual, independientemente del subsistema al que pertenezca.

### **CAPÍTULO 3:**

## **Los requerimientos de información sobre sexualidad y derechos en el sistema educativo**

---

En este apartado se resumen los hallazgos más importantes que se agrupan en una categoría que en términos amplios denominamos requerimientos de información. Se parte de algunas interrogantes con la finalidad de ordenar el material recogido: ¿Qué saben sobre sexo y sexualidad los niños y las niñas que participaron del estudio? ¿Qué quieren saber? ¿Con quiénes hablan del tema? ¿Qué piensan los/las docentes sobre ello?

Estas preguntas fueron complementadas por otras, tales como quiénes serían las personas más adecuadas para hacerse cargo de la educación sexual en los centros educativos, los facilitadores y los obstáculos para la implementación del programa desde la perspectiva de los/las actores/as.

El análisis se realiza teniendo en cuenta género, sector social de pertenencia y región geográfica. Las dos primeras interrogantes por el tipo de información que recaban se complementan en la medida en que aquello que se sabe estructura o está en relación con lo que se quiere saber.

En las entrevistas se observaron otros fenómenos, como la presunción de conocimiento absoluto entre algunos/as niños/niñas que aseguran saber todo, y el conocimiento grupal que tienen sobre las situaciones familiares y de vida de sus pares.

## 3.1 LAS PERCEPCIONES DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES SOBRE EL CONOCIMIENTO EN SEXUALIDAD Y DERECHOS

### 3.1.1. LOS DIFERENTES GRADOS DE CONOCIMIENTO SOBRE SEXUALIDAD

El material recabado a través de entrevistas personales y trabajos grupales, más que describir con exactitud lo que saben los niños y las niñas, muestra matices en los grados de saber y conocimiento presentes entre el estudiantado. La información no se presenta aislada o suelta, sino que aparece vinculada como es esperable con procesos de traducción personal.

El mayor y el menor grado de información relacionado al sexo/sexualidad corresponde a testimonios de niñas. El elemento que parece determinar la diferencia parece ubicarse en la posibilidad de hablar con la madre y el sector sociocultural de pertenencia. El mayor manejo de la información coincide con situaciones en que las niñas que pertenecen a sectores socioculturales medios han preguntado sobre estos temas, o bien porque las madres en forma pro activa le han suministrado información en etapas previas de la infancia. Esto parece ser igualmente válido para los niños que hablan con las madres, sólo que en la mayoría de los casos, los niños se mostraron más renuentes a recurrir a las suyas o a manifestar que lo hacían.

Otras fuentes de información para las niñas consisten en consultar con tías, abuelas, hermanas o primas un poco mayores. Salvo algunas excepciones, no manifiestan haber recurrido a Internet. Esta respuesta parece dudosa, y más atribuible al pudor frente a la entrevistadora, dado que en simultáneo relatan que sus primos o compañeros de clase han visto videos de contenido pornográfico. En forma excepcional las niñas han obtenido información por medio de docentes y personal de salud. Algunos ejemplos de recato en niñas:

—¿Qué cosas les preocupa o quieren saber en relación con el sexo y la sexualidad?

—Y así como algo específico no, a mí no es que me interese. Porque como mi madre me explica, yo sé casi todo. (Mujer, 13 años, liceo del interior).

—De temas vinculados a la sexualidad, ¿quién te ha explicado?

—Nunca pensé que iba a hablarlo acá. Yo nunca le he preguntado a nadie y nadie me ha hablado, hasta que me llegara el momento de que te casaras o te juntaras, ta, por lo menos ahí, te involucrás mucho mejor y te animás a decir las cosas que podés decir de eso. (Mujer, 14 años, liceo del interior).

A lo largo de las entrevistas se logró traspasar ese tipo de respuesta que podría indicar componentes de resistencia frente al tema y también a la defensa de la intimidad. En ambos fragmentos se observa cierta reticencia a demostrar interés, tanto en el primer testimonio, en que se manifiesta saber casi todo, como el segundo, al expresar que nunca ha hablado con nadie y que nunca se imaginó que iba a poder hacerlo en el liceo.

La información recibida por las niñas parece centrarse en las etapas de crecimiento, la menstruación, el nacimiento de los hijos, las relaciones sexuales, el uso de anticonceptivos orales y preservativos. A continuación se transcriben algunos casos que ilustran los diferentes grados de conocimiento disponibles en niñas y niños.

El siguiente fragmento corresponde a una entrevista realizada a una niña de 12 años que asiste a una escuela en el interior del país. Participa de la entrevista porque quiere saber una cantidad de cosas que le preocupan, pero por momentos no tiene palabras para expresar lo que necesita saber.

—Yo quiero saber si se te puede acabar la sangre. ¿Te puede suceder eso?

—A ver, ¿te referís a la menstruación? ¿Ya te vino?

—No. A mí me contaron las gurisas que te empieza a salir por tu forma de ser, que depende del cuerpo (...) También me contaron que cuando vas a tener un bebé te duele. ¿Es verdad?

—A ver... explicame un poco más qué es lo que te preocupa.

—Yo quiero saber cómo tenés que hacer para tener un hijo (...) Suponete que no estás desarrollada y tenés relaciones, ¿podés quedar embarazada? (...)

—¿Que más te gustaría saber?

—No sé, a mí me da vergüenza (risas)... los pelitos... me dijo una gurisa (...), de los varones, que el pene de un varón puede medir 25 cm., que lo vio en un video, ¿es verdad?

Se trata de una niña que no ha contado con muchas oportunidades para hablar del tema con adultos/as y que desconoce el funcionamiento de su propio cuerpo. Este desconocimiento personal convive como en otros casos similares, con situaciones cargadas de contenido sexual y mítico, como la referencia al tamaño del pene y la muerte en el parto.

El siguiente relato corresponde a una adolescente de 14 años que asiste a un liceo céntrico en Montevideo.

—El otro día una amiga se sentía mareada y pensaba que estaba embarazada, pero no sabía... Ella había tenido relaciones pero no sabía si se había cuidado y ahora estaba preocupada por la madre y eso, que si sabía que estaba embarazada. Y tenía miedo (...).

—(A mí) me da miedo, tengo miedo de quedar embarazada. Pero si te cuidás ya sé que no, pero ta. De la escuela tenía dos amigas que tuvieron que dejar la escuela porque estaban embarazadas. Y eso es feo, a mí no me gusta.

Como se puede apreciar, al grado de desinformación se añade el componente de ansiedad y temor por lo que está pasando una amiga de su edad, que podría ser ella misma.

Otro elemento que puede notarse es el componente mágico que acompaña o potencia las representaciones de la sexualidad cuando no se cuenta con información suficiente. Quedar embarazada genera miedo en tanto aparece como una situación “imprevisible”.

Cuando el grado de desconocimiento es significativo, los efectos que producen las charlas mantenidas con otras niñas, las conversaciones escuchadas o los relatos de situaciones ajenas, terminan potenciando la sensación de peligro.



Los relatos de niños se corresponden con una franja intermedia en términos de disposición de la información. Salvo alguna excepción, no parecen disponer de altos grados de conocimiento sobre la anatomía o el funcionamiento del cuerpo, como tienen las niñas que pertenecen a sectores socioculturales medios, y que además han hablado en repetidas ocasiones con la madre o profesionales.

A los niños la información les llega por medio de amigos, madres, padres y por el acceso a Internet. La que les llega a través de los familiares adultos parece priorizar el tema de la prevención de enfermedades de transmisión sexual.

La información que buscan ellos en forma activa, en cambio, se orienta a saber más sobre las prácticas sexuales, cómo es tener relaciones sexuales. Este interés podría explicar parcialmente el grado de información intermedia sobre el funcionamiento del organismo, que puede verse con cierta distancia en relación con sus focos de interés inmediatos. Los siguientes dos testimonios ilustran sobre los temas de conversación con los adultos:

—Cuando empecé a salir a bailar mi madre (enfermera) me llamó y me dijo: “Vas a salir a bailar, bueno, vení que quiero hablar contigo”, y me trajo una caja de preservativos. Me explicó, “esto se usa así, sirve para las enfermedades y para que no te agarres nada y para que ella no se agarre nada”. (Varón, 14 años, liceo Montevideo).

—A vos ¿qué te aconsejan tus padres?

—Que no fume, que ellos me dejan salir pero donde descubran que fumo droga o algo, me dicen que me van a internar en un coso de esos de rehabilitación, y si salgo así sano (está bien) pero si llego a estar en eso, no me dejan salir más. Y si tengo alguna relación sexual, que use preservativo y esas cosas. (Varón, 13 años, UTU interior zona rural).

Los siguientes casos muestran algunos aspectos que ilustran los grados de saber y el interés por aprender en varones. El primer testimonio es excepcional por la referencia al aparato reproductor.

Como se puede apreciar esta inquietud deriva acto seguido en el interés por cómo se hace el sexo y la eyaculación.

—Bueno, yo tengo algunas preguntas para hacer (...) primero, viste que sobre el aparato reproductor masculino (...) yo quiero preguntar cómo funciona el aparato, cómo somos nosotros por dentro. Bueno, por un lado eso. También con lo femenino. Y ta, me gustaría aprender cuándo uno hace el sexo, después de entrar en la vagina, se introduce y yo quisiera saber cuándo el espermatozoide sale del pene y se introduce por ahí (...) (Varón, 14 años, UTU Montevideo).

—Maestra, lo que tenemos ganas es de hacer sexo, cómo se hace el sexo. (Varón, 12 años, escuela interior).

—¿A qué edad podés empezar a hacer el sexo, en qué edad te desarrollás, cómo te ponés el preservativo? (Varón, 11 años, escuela interior).

—A mí me han dicho que tener sexo es cuando hay, tiene, una pareja y no usan condón y que hacen de todo, hacen el amor como quien dice.

—¿Y vos sabés qué es hacer el amor?

—Todavía no. (Varón, 11 años, escuela Montevideo)

A diferencia de las niñas, la mayoría de los varones no tiene inconveniente en decir que han buscado información en Internet y en la mayoría de los casos está asociada a videos de contenido pornográfico.

Sólo cuatro casos del total de entrevistados, dos varones y dos niñas, manifestaron haber recurrido a enciclopedias o libros para obtener información, sea en formato libro o CD, por ejemplo, la enciclopedia Encarta.

—Con esto de las computadoras, ¿entran en las páginas porno?

—Ahh, obvio, entran casi todos. Miran mujeres desnudas, de Wanda Nara, de Petarda, pero yo no. En Internet te aparece cualquier cosa. (Varón, 12 años, escuela interior).

—Ponés imágenes de los Simpson y te aparecen páginas porno, con Lisa y Bart teniendo sexo, me contó mi hermano, yo nunca los vi. (Mujer, 12 años, liceo interior).

En general, parecería que la información de la que disponen tanto niñas como niños, salvo unos pocos casos, parece haber sufrido una deformación a partir de un proceso personal de traducción. Esto significa que a la información recibida (a cuya calidad inicial no podemos acceder), se añaden conocimientos “a medias” y datos que circulan a través de los medios de comunicación masiva, situaciones escuchadas donde otros son los protagonistas. Por efecto de este proceso, la información recogida en la entrevistas aparece por lo general deformada.

A continuación se presentan algunos ejemplos de ello en niños de distintos sectores sociales y regiones:

Cuando vos tenés relaciones sexuales, si tenés por el ano, la mujer no queda embarazada (...) queda nada más por la vagina y a los meses se va formando el bebé adentro, y a los meses se le va formando la leche y ahí es cuando el bebé ya está adaptado y va a seguir creciendo. (Varón, 12 años, escuela Montevideo).

—Todos se masturban, yo corro en pila. Dice X que te hacés una paja y te da energía.

—¿Cómo es eso?

—O te quita energía, no sé, también lo del viagra. X toma, dice que si tomás viagra se te para, pero de la edad de nosotros no, sólo en el liceo. (Varón, 11 años, escuela del interior).

—¿Conocés métodos anticonceptivos?

—Sí, los preservativos y el viagra. Pero eso es ya para mayores.

—¿Viste alguna vez un preservativo?

—Sí, en la calle tirados (Varón, 13 años, UTU interior).

—¿Vos sabés cuando se desarrolla una mujer?

—Más o menos. Cuando le empieza a salir sangre por la vagina y todo eso y le vienen todas esas enfermedades que les empiezan a doler lo ovarios.

—¿Son enfermedades?

—Y sí, se empiezan a enfermar. (Varón, 11 años, escuela de Montevideo).

Retomando el tema del interés, en los niños está marcado mayoritariamente por dos temas: la prevención de ITS y saber qué se hace en una relación sexual. En referencia a las enfermedades, al repreguntarse qué cuáles conocían, la totalidad de los entrevistados mencionaron únicamente al SIDA, y afirmaron no conocer a nadie que lo padeciera.

El grado mayor de desinformación entre niños corresponde a los que residen en zonas suburbanas del interior del país, que pertenecen a sectores populares y que viven en condiciones de extrema pobreza. El testimonio que sigue corresponde a un niño de 11 años, alumno de una escuela. Vive en un asentamiento.

—¿Tienen alguna compañera que haya quedado embarazada?

—Yo, a mi hermana y a otras, mi hermana de 14 años y la otra de 16. Otra amiga (que vivía al fondo, porque es como una villa, una favela) un hombre, que se estaba bañando en la casa salió pelado la agarró y la estrupó. Y esa niña ahora está embarazada de ese hombre que era vecino.

—Así que conocés varios casos...

—Mí madre tenía un compañero y ahí tenía un chanco, y estaba durmiendo. Y maestra, levantó al chanco y le hizo sexo, y la chancha quedó embarazada.

Este es uno de los relatos donde se aprecia la superposición de problemas graves que afectan a algunos niños y niñas de nuestro país. Si bien es un fragmento seleccionado para ilustrar el grado de conocimiento sobre la reproducción en general, el testimonio impacta por la mención a la violación de derechos fundamentales. Los

testimonios de niños y niñas en esta escuela repiten con frecuencia el verbo “estrupear” (por estupro), a lo largo de las entrevistas y el trabajo grupal. En el fragmento también muestra cierta naturalidad en la referencia al sexo con animales. Sólo en los centros educativos que pertenecen a los sectores rurales o suburbanos aparecen alusiones directas sobre este punto.

### 3.1.2. QUÉ QUIEREN SABER LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Como se señalaba antes, el grado de conocimiento de las niñas y los niños no es ajeno a lo que quieren saber. Las preguntas que formularon en las entrevistas y los grupos fueron numerosas y pueden separarse en tres áreas: *información*, *reflexión* y *conocimientos instrumentales*.

Esta división no es excluyente, sino que se realiza con la finalidad de ordenar el tipo de inquietudes que se presentaron. Algunas preguntas podrían integrar más de una categoría, y su ubicación responde al contexto en que se expresaron. En la misma línea, las diferentes variantes de preguntas pueden aparecer en una misma persona a lo largo de una misma entrevista.

La categoría “información” agrupa las interrogantes que se refieren a la búsqueda de conocimientos sobre el cuerpo y su funcionamiento, y sobre el contagio de enfermedades de transmisión sexual. Estas preguntas las realizan tanto niñas como niños y se pueden combinar con preguntas reflexivas e instrumentales.

—¿A qué edad te empieza a salir semen? (Varón, 12 años, escuela interior).

— ¿Qué cosas has tenido que preguntar?

— Y, no sé, cuando me duele... o cuando me sale algo en el pene, por las dudas que sea una enfermedad. (Varón, 12 años, escuela Montevideo).

— Cómo se puede generar el SIDA, porque hay veces que tengo necesidad de saber, pero me da un poco de vergüenza preguntar. (Mujer, 14 años, liceo interior).

— ¿Cómo son las pastillas del viagra? ¿De qué color son? (Varón, 11 años, escuela interior).

— Cómo... ay... espera que no sé cómo explicarte, cómo, así, cómo nacen los niños, cómo están los niños adentro de la panza, cómo se reproducen.

—¿Como crecen?

—Sí... y cómo...

—¿Cómo llegan a la panza?

—Si eso. (Mujer, 11 años, escuela interior).

—Cómo prevenir de agarrarse alguna enfermedad cuando tenemos relaciones sexuales, cómo entender a las mujeres, no obligarla a hacer lo que ella no quiere hacer y todas esas cosas. (Varón, 13 años, UTU zona rural).

Este último ejemplo muestra como a partir de una búsqueda de información concreta referida a la prevención de ITS, se pasa a una pregunta más reflexiva: cómo entender a las mujeres, no obligarlas, etc.

La categoría “reflexión” reúne las dudas que plantean a propósito de fenómenos sociales o comportamientos propios y ajenos que no entienden. Estas preguntas no pueden responderse a partir de un tipo de información única. Las interrogantes son acompañadas de gran preocupación y están asociadas a situaciones de violencia próximas, a noticias que se difunden a través de los medios de comunicación, a conversaciones escuchadas en diversos ámbitos, a comportamientos que observan en los demás.

Esta categoría de preguntas aparece con mayor frecuencia en entrevistas a niñas. Si bien el tema de la violencia o de la orientación sexual también está presente en las entrevistas a varones, no son asuntos sobre los que demuestren en forma explícita querer saber, sino que pueden ser manifestados como denuncias en el primer caso, o bromas en el segundo. A continuación se presentan algunos testimonios agrupados en esta categoría:

—Qué es una violación, como la transmiten así, como transmiten las violaciones. Cómo se hace. (Mujer, 12 años, liceo interior).

—¿Qué es el sexo oral? Porque me da vergüenza preguntarle a mi madre. (Mujer, 12 años, escuela de Montevideo).

—Sí, porque hay veces que hay varones que gustan de otros o si no, juegan así, viste, a toquetearse y andan también atrás de las chiquilinas, y entonces, no sé si les gustan los hombres o las mujeres... (Mujer, 14 años, UTU Montevideo).

—Hay cosas que conocemos, pero otras que te imaginás, horribles, mejor no (...) todos tienen que saber, hasta los más chicos, porque vos te podes desarrollar muy tarde o muy temprano, pero te puede pasar algo malo. (Mujer, 12 años, escuela Montevideo).

La categoría “saber instrumental” agrupa un tipo de conocimiento solicitado para tomar decisiones, necesario para una acción próxima. Son demandas cargadas de urgencia y resultaron más frecuentes entre los varones. Comenzamos con uno de los testimonios del inicio que sintetiza el deseo (y la presión) por comenzar a tener relaciones sexuales y el apremio por saber.

—Nosotros lo que tenemos ganas de hacer con una mujer es meterle la cabeza del pene en la vagina a la mujer... coger, eso sería lo que queremos saber. (Varón, 12 años, escuela interior).

—Somos adolescentes, estamos creciendo y tenemos que saber todo sobre sexo, como usar el preservativo y todo eso... (Varón, 13 años, UTU Montevideo).

—Si tenés relaciones y dejás a una chiquilina embarazada, ¿qué tenés que hacer? (Varón, 13 años, UTU rural).

—Cuándo hay que... ¿A edad podés empezar a hacer el sexo? ¿A qué edad te desarrollás? ¿La mujer y el hombre, qué responsabilidad



tienen que tener en la sexualidad? Y... ¿Cómo te ponés el preservativo?  
(Varón, 13 años, escuela interior).

—(...) una duda, ¿los anticonceptivos te los pueden dar gratis  
en salud pública? (Mujer, 14 años, liceo Montevideo).

—¿Y a vos que te gustaría saber?

—¿Cómo la mujer pone el preservativo al hombre? (Mujer, 11  
años, escuela suburbana interior).

Esta clasificación permite señalar algunas diferencias entre los intereses de las niñas y los niños, que podrían profundizarse en el futuro a través de nuevos estudios.

En primer término, se observa que tanto las niñas como los niños que participan del estudio comparten la necesidad de saber sobre el funcionamiento de sus cuerpos. Las preguntas informativas están en concordancia con los cambios corporales que viven en esa franja de edades y con el manejo de conocimiento desperejo e insuficiente que se observa en la mayoría de los casos. Es decir, comienzan la pubertad sin la información necesaria para poder entender qué sucede en sus cuerpos. A pesar de todo, es positivo que mantengan cierto interés por saber sobre el cuerpo y su funcionamiento.

Respecto a la segunda categoría, las preguntas reflexivas que predominan entre las niñas podrían explicarse por varias razones. En primer lugar, son consistentes con los grados de saber que disponen y con el modo en que se traduce y se potencia con temores actuales, reales y míticos. Este conjunto de conocimientos insuficientes y deformados produce intranquilidad. Cuanto mayor es el grado de desconocimiento, mayor parece ser el temor. En segundo lugar, las preguntas reflexivas se conectan en forma directa con la exposición real a la violencia que sufren las mujeres de modo diferencial.

La categoría de preguntas denominada instrumental y que predomina en niños, también parece ser coherente con el conjunto de la información recabada y con algunas referencias teóricas. Los niños



han vivido tradicionalmente la presión social por demostrar que son hombres. Esta demanda social se manifiesta a lo largo de toda su vida de diversas maneras, una de ellas es tomar la iniciativa en materia sexual, como lo han señalado algunas autoras como Badinter (1993).

La búsqueda de saber instrumental podría ser efecto de esa presión social, familiar, de género, que se internaliza en términos de deseo o de ganas. Las dos preguntas básicas que se plantean los niños en esta franja de edades son cuándo se puede mantener una relación sexual y cómo. Esto no descarta que puedan formular preguntas sobre el cuerpo o de tipo reflexivas, aunque estas últimas aparecen de modo más excepcional.

- En este contexto, se abren nuevas cuestiones o interrogantes:
- Por un lado, los distintos grados de saber/desconocimiento sobre el cuerpo y la sexualidad marcan diferentes desafíos a las niñas y a los niños. ¿Es lo mismo ser mujer que varón frente a la carencia de información? ¿Qué efectos subjetivos produce en ambos sexos? La información recabada parece mostrar que la falta de información en las niñas produce intranquilidad, incertidumbre, angustia y temor. Sin embargo, en los niños la desinformación no se acompaña de estos sentimientos..
- Por otro, ¿cómo se vincula el conocimiento y las prácticas? ¿No contar con información suficiente sobre el cuerpo y la sexualidad inhibe o afecta en los niños y las niñas el inicio de las relaciones sexuales? Si bien esta pregunta excede los objetivos de este estudio, resulta claro que en los niños la falta de información sobre el cuerpo no inhibe la manifestación del deseo o las ganas festivas de “tener sexo” cuanto antes. Las niñas parecen llegar al mismo punto, pero por una vía diferente. Si bien no hay manifestaciones de deseo inminente como en los varones, por lo pronto, el desconocimiento, el temor y las incertidumbres no parecen ser un antídoto para el aplazamiento del inicio de las relaciones sexuales.



### 3.1.3. CON QUIÉNES HABLAN DE LA SEXUALIDAD Y A QUIÉNES RECURRIRÍAN EN CASO DE NECESITAR INFORMACIÓN

La pregunta que se realiza a niños y niñas sobre las personas con quienes hablan sobre la sexualidad abre un abanico muy amplio de posibilidades. Se observa una cierta tendencia por parte de las niñas a hablar con sus madres y con otras mujeres de la familia, como tías, abuelas, hermanas y primas. También hay niñas que no hablan directamente con la madre, aunque sí lo hacen con otras mujeres de la familia. Por último, se presentaron casos de niñas que sólo hablan con sus amigas. A continuación tres de las alternativas que manifestaron:

—Yo sé casi todo porque mi madre me explica. Me empezó a explicar cuando tenía nueve años más o menos (Mujer, 13 años, liceo interior).

—No sé, a mi madre me da vergüenza preguntarle cosas. A veces le pregunto a mi tía. A un varón no, me da cosa que un hombre te dé esa charla. A una sexóloga, a vos, a una amiga (Mujer, 12 años, liceo interior).

—¿Has tenido necesidad de hablar con alguien?

—Sí, yo con mi madre.

—¿Pudiste hablar con tu mamá?

—No. Ella nunca nos enseñó nada, pero ella está con ganas de explicarnos a nosotros, dice que un día ya vamos a saber todo. Yo quería hablar con mi madre, pero no hablé por vergüenza. (Mujer, 11 años, escuela interior).

Los niños se muestran menos propensos a conversar y describen menos interlocutores; hablan en algunos casos con sus padres y madres, con hermanos y con amigos. Algunos testimonios dan la impresión de que no hablan con adultos, en otros casos, son los adultos que parecen hablar con ellos. Algunos ejemplos:

—Yo siempre le pregunto a mis padres o busco en la enciclopedia.  
(Varón, 10 años, escuela Montevideo).

—¿Y con quién hablas?

—Con mi padre.

—¿Porque es varón?

—Sí, mejor de hombre a hombre. (Varón, 13 años, UTU rural).

—¿Has charlado con alguien sobre los cambios en el cuerpo?

—No.

—¿Por qué?

—Y porque a todo el mundo le pasa, no le doy importancia,  
¿para qué me voy a molestar en decir algo que es obvio de acuerdo a la  
edad? (Varón, 14 años, liceo Montevideo).

—¿Te acordás de alguna pregunta?

—Sí, que significa sexo.

—¿Y, le preguntaste a alguien?

—No. Cuando venga la maestra que nos enseña de salud y  
evolución reproductiva, le pregunto. (Varón, 12 años, escuela de  
Montevideo).

La pregunta anterior se complementó con otra, formulada más adelante en el transcurso de la entrevista y en condicional. Esta segunda pregunta aludía a la posibilidad de recurrir a alguien en caso de necesitar información o tener algún problema: “¿A quién recurrirías en caso de necesitar información?”.

Si la primera de las preguntas estaba destinada a relevar la realidad actual de las fuentes de información y confianza, la segunda estaba orientada a enfrentar al niño o niña con la posibilidad de tener un problema y requerir información o consejo, también cumplía con la finalidad de controlar la confiabilidad de la primera respuesta.

En los centros que corresponden a sectores socioculturales medios de los tres subsistemas aparecen como respuestas –tomadas

en general– las madres y padres, los/las amigas, las investigadoras que están hablando con ellos en ese momento, el médico, las referentes de educación sexual, y en menor grado las docentes y adscriptas.

Entre niños y niñas –principalmente escolares–, que pertenecen a sectores de contexto crítico, las respuestas se diferencian levemente, tanto por dar relevancia a las directoras y maestras, como por la inclusión otros personajes como la policía o el intendente.

Algunas de las respuestas dadas a la pregunta “¿A quién recurrirías en caso de necesitar información?” fueron:

—Le preguntaría a mi madre, a familiares, acá en el liceo con nadie. (Varón, 13 años, liceo interior).

—A mis amigos.

—¿Amigos de tu edad? ¿Y algún adulto?

—No sé.

—¿Alguien de la escuela?

—No. (Varón, 12 años, escuela Montevideo).

—Yo primero le diría a una amiga para que me acompañe a hablar con la adscripta, porque yo no tengo confianza con todos los profesores. (Mujer, 12 años, Liceo Colonia).

—Lo que tendrían que hacer todos si en algún momento les pasa algo –ojalá nunca les pase–, es confiar en algún mayor (Mujer, 12 años, escuela Montevideo).

Si bien la última de las opiniones parece la más sensata, no fue la de mayor frecuencia de aparición, lo que es un elemento a tener en cuenta en las políticas educativas. Otro aspecto llamativo es la comparación entre las respuestas dadas a estas dos preguntas (con quién hablás y con quién hablarías). La comparación muestra un alto grado de inconsistencia entre ambas. Dentro de las contradicciones, que podrían pensarse como elementos de análisis y profundización en el futuro, encontramos tres variantes:

- Las personas con las que hablan o dicen hablar sobre sexualidad en la actualidad no siempre serían las referentes en caso de tener un problema grave. Por ejemplo, si las conversaciones de un varón son con el padre, en caso de enfrentarse a un problema (embarazo no deseado) recurrirían a la madre.
- Si las conversaciones más frecuentes son con la madre, en caso de tener problemas recurrirían a las amigas de su edad, o las primas o tías un poco mayores y no a un adulto.
- Las personas a las que recurrirían no existen en su realidad cotidiana, porque son inaccesibles (intendente), porque no los conocen (médico) o directamente no existen (hermano mayor).

Si la primera de las posibilidades no resulta alarmante, dado que se transfiere la consulta a otro adulto, las dos siguientes opciones resultan problemáticas. El análisis de la consistencia entre los datos aportados sobre este punto y el resto de la información proporcionada en la entrevistas abre dudas sobre si efectivamente hablan con las personas que dicen. El ejemplo más claro es la figura del médico que en varios casos aparece como persona de referencia posible, cuando la gran mayoría de los niños y las niñas entrevistados no asiste a policlínicas o centros de salud en forma asidua.

Si bien la pregunta sobre la frecuencia de las consultas médicas no fue parte de la pauta de entrevista, los datos preliminares dados a conocer de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud parecen confirmar esta idea. Los adolescentes entre 12 y 14 años que consultaron sobre temas sexuales en el último año fue de 3,1% para los niños y de 7.9% para las niñas, sumando un total de 5,4% (ENAJ, 2008: 33). Las referencias y alusiones a familiares que no tienen, del tipo “consultaría con un hermano mayor”, permite suponer que en muchos casos no tienen incorporada la idea de que podrían necesitar recurrir a alguien.

Como se decía líneas arriba, la mención a la figura de la dirección o la docente fue más frecuente y espontánea entre escolares de sectores

empobrecidos que en la educación media en las que aparecen a partir de las repreguntas.

La formalización del espacio de taller específico en el subsistema técnico profesional (UTU) también facilitó la mención de los/las docentes referentes del tema en casi todos los/las entrevistados/as.

En enseñanza secundaria, en cambio, y probablemente por la irregularidad del trabajo específico de los referentes, se observa una dificultad para visualizar a la figura del docente o a la institución como interlocutores.

Cuando no aparecía en forma espontánea la alusión a los docentes, se repreguntaba sobre quién sería la persona más adecuada en el centro educativo. A continuación se transcriben algunas de las respuestas:

—¿Y con quién te parece que podrías hablar de esos temas?

—Con alguien que sepa y que le tenés confianza. Por ejemplo, la profesora. Vos le decís y ella te responde. O como, por ejemplo, con ustedes que nos están hablando ahora. (Varón, 14 años, UTU Montevideo).

—¿Quién sería la persona más adecuada para dar información sobre sexualidad?

—La profesora de sexualidad.

—¿Tienen una profesora de sexualidad?

—No. Es psicóloga. Antes daba clases de sexualidad en 5º, nos enseñaba cuál era la vagina, el pene, cuándo nos desarrollábamos y cómo. Que había que usar preservativo. Teníamos de vez en cuando (...) Si no estuviera ella, serían las maestras o los libros. (Varón, 11 años, escuela interior).

—¿Quién te parece que puede ser la persona más adecuada para dar la información en la escuela?

—La directora o la maestra, porque tienen información de todos los niños. (Varón, 12 años, escuela en Montevideo).

—¿Y alguien de acá?

—La adscripta, docentes ninguno. (Mujer, 14 años, liceo Montevideo).

Las respuestas dadas sobre este punto permiten inferir que en las escuelas primarias en contextos empobrecidos, la institución escolar, pero también las personas de las direcciones y las docentes son referentes importantes para niñas y niños. Esto genera oportunidades para la implementación del programa de educación sexual, porque estos profesionales representan figuras de confianza de las que se espera recibir información. El conocimiento que tienen de cada niño/a y su familia es un elemento que favorece la comunicación.

En la misma línea, en aquellos centros y en todos los subsistemas en los que existe un referente en este tema, con presencia efectiva en las horas de clase y de trato cotidiano, también se menciona como persona de consulta. Dentro de este grupo figuran psicólogas que cumplen funciones docentes, maestras que se hacen cargo del tema en varios grupos, docentes del centro y de otras instituciones o técnicos que han visitado los centros educativos a solicitud de las direcciones.

Para el caso del subsistema de enseñanza técnica, donde existe un espacio curricular específico, las menciones a los referentes de dicho espacio fueron muy significativas. Por último, es en la enseñanza secundaria donde aparecen con menor frecuencia las referencias a docentes o adscriptas, como personas susceptibles de ser consultadas.

Si se considera el conjunto de las entrevistas, la figura del docente no es la que aparece mencionada en primer término, sino que en primer lugar figuran los familiares directos y en segundo lugar los/las amigos/as. Entre los/las escolares de sectores empobrecidos, las figuras de direcciones y maestras se mencionan en forma espontánea, al igual que en enseñanza técnica donde se alude al espacio de taller.

En enseñanza secundaria no aparecen referencias espontáneas a los/las docentes, sino a partir de las repreguntas. En algunos de estos casos, especialmente en liceos de sectores medios, los niños y las niñas manifiestan cierta reticencia a consultar con la figura docente.

Con relación con las condiciones que facilitarían el trabajo en educación sexual, se realizaron varias sugerencias por parte de niñas. Tanto en primaria como en educación media, las niñas reclaman espacios diferenciados para conversar sin la interferencia de los niños, como lo muestra el siguiente ejemplo:

Para mí es importante que en estas conversaciones no haya varones, porque son unos guarangos, después se ríen, no son serios, son unos infantiles (Mujer, 12 años, escuela interior).

Con respecto a los perfiles socioculturales también se observan diferencias. Mientras que las niñas que pertenecen a sectores empobrecidos de la población el conocimiento que se tiene de ellas facilitarían el tratamiento del tema, para las de sectores medios, el conocimiento que pueden tener de ellas, vulneraría la confidencialidad, por lo que se inclinan por alguien externo al centro educativo, como lo muestra el siguiente fragmento:

Alguien de afuera, que no nos conozca, no me gustaría alguien que conozco, o sea, venís vos me das la información y yo me siento más cómoda que con una persona conocida. Porque conoce más cosas de mí, no me gustaría. (Mujer, 14 años, liceo céntrico de Montevideo).

### **3.2 LAS PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE EL CONOCIMIENTO EN SEXUALIDAD Y DERECHOS EN NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES**

Si bien la finalidad de este estudio no fue la clasificación de actitudes de los/las docentes sobre la sexualidad, es esperable que se observen diferentes perspectivas que determinan la posibilidad de conectarse o no con los requerimientos de información o los grados de saber entre los niños y las niñas. Estos aspectos son retomados en el capítulo sobre percepciones de la violencia.



Con independencia de la región y de la población infantil con la que trabajan los/las docentes, hay posiciones imprecisas de docentes que no quieren saber del tema o indagar entre sus estudiantes.

Esto significa que en estos casos, la posición del docente no variará a pesar del contexto sociocultural, que podría sintetizarse en la expresión: “Yo no escarbo en ese tema”. A este grupo corresponden respuestas que hablan de generalidades, ideas vagas y suposiciones. En algunos casos también parece haber una cierta negación de problemas que fueron manifestados por otros docentes o niños y niñas del mismo centro educativo.

No que yo sepa, no. Últimamente no ha pasado nada. Acá el tema de la sexualidad es muy reservado, no sé, los chiquilines no comentan. Saben poco. (Maestra interior).

La verdad que eso yo no lo he evaluado, pero por ahí pienso que sabrán lo común. Pero de repente me equivoco porque te digo que no escarbé mucho, y como no es un tema que esté ahí, que aparezca siempre, no. (Maestro interior).

En el otro extremo del abanico de posibilidades, se observan posiciones muy pensadas y reflexivas, que coinciden con las actitudes de mayor interés en relación con la sexualidad del estudiantado y se acompañan con acciones concretas para la educación sexual a lo largo de la trayectoria docente.

En algunos casos tienen un conocimiento muy profundo sobre las inquietudes de los niños y las niñas según las edades, se han realizado actividades en coordinación con otras instituciones y sugieren propuestas concretas.

Debido a la variedad de matices entre los docentes que demostraron mayor inquietud y conocimiento sobre el tema, se hizo una división en cuatro grupos de reflexiones: percepción del déficit, existencia de otros códigos, sentido diferencial que tiene el conocimiento sobre sexualidad, y desencuentro entre los requerimientos de información y las respuestas adultas.

### 3.2.1. LA PERCEPCIÓN DEL DÉFICIT DE INFORMACIÓN

Esta categoría comprende aquellas posiciones que afirman que los niños, las niñas y los/las adolescentes saben poco de anatomía, fisiología, enfermedades y prevención. Este saber poco implica que confunden los conceptos, relacionan la palabra sexo con tener relaciones sexuales en forma exclusiva, o no asocian los temas entre sí: por ejemplo, la gonorrea o la sífilis son desconocidas y, por lo tanto, no aparecen asociadas con las ITS.

La desinformación puede deberse a la familia, a la edad cognitiva, a una actitud de negación de la realidad o al déficit de información recibido en los centros educativos. El siguiente testimonio condensa el déficit de conocimientos, la falta de cuidado de sí de los niños y niñas y la realidad de las prácticas entre los adolescentes:

El tema de la iniciación temprana no quiere decir conocimiento conceptual, manejo del cuidado. El año pasado un chico de 14 años, a la segunda semana de comenzar las clases vino a hablar conmigo: “Yo salí con mi hermano hace dos semanas, fuimos a un quilombo y estuve con una mujer, y no me acuerdo si usé condón”. “Si no te acordás, es porque no usaste”, le dije, pero me lo tomé sin pánico. “Tranquilo, sería bueno que fueras a la policlínica, andá a la emergencia del hospital apenas puedas, a no ser que sientas algo”, “Sí, yo siento un ardor, una picazón cuando orino, y cuando no orino siento ardor”. Le hicieron los exámenes y tenía gonorrea, eso me dio la posibilidad de trabajar las ITS. (Profesor, UTU interior).

### 3.2.2. LA PERCEPCIÓN DE LA EXISTENCIA DE OTROS CÓDIGOS

La mayoría de los niños, las niñas y los/las adolescentes tiene un conocimiento sobre la sexualidad que proviene de diferentes fuentes (familia, amigos, medios de comunicación, Internet, etc.).

Este saber circula entre ellos por medio de códigos que los docentes no conocen. Esto se refleja en el manejo de otro vocabulario y conductas diferentes a las esperadas que responden a un universo en el que el adulto está excluido.

Creo que saben bastante, no lo apropiado, pero más de lo que creemos, sólo que lo hacen con otros códigos que el profesor o el maestro a veces no capta. Yo me di cuenta en los talleres (Maestro, escuela interior).

### **3.2.3. LA PERCEPCIÓN SOBRE EL SENTIDO DIFERENCIAL QUE TIENE EL CONOCIMIENTO SOBRE LA SEXUALIDAD**

Esta categoría reúne las posiciones de quienes sostienen que la relación del conocimiento sobre uno/a mismo/a, es diferente al saber sobre otros temas. Esto se puede apreciar en la resistencia a aprender sobre el cuerpo propio, a mirarse, a conectarse con uno mismo. Esto lleva a prácticas contradictorias que no son exclusivas de los niños y las niñas, sino que también se observan en adultos.

Hemos trabajado con Salud Pública, te dan preservativos, te dan anticonceptivos, los dejan, y ellos los tiran y no es porque no sepan, las madres los corren a los gurises para que usen preservativos o tomen las pastillas. Es falta de información o hay alguna otra cosa. (Maestra, interior).

Ellos creen saber. Ellos no se conocen. Como te decía, estoy trabajando en sexualidad (...) Muchas veces las chiquilinas no saben cómo están formados sus aparatos genitales porque no se miran, porque no se tocan. Es el culto al no se mira, no se toca, no se habla. Es como prohibido, de eso no se habla, no se toca y no se mira, es como una especie de negación. (Profesor, liceo interior).

### **3.2.4. LA PERCEPCIÓN SOBRE EL DESENCUENTRO ENTRE LOS REQUERIMIENTOS DE INFORMACIÓN INFANTIL Y LAS RESPUESTAS ADULTAS**

Esta posición pone el énfasis en los desencuentros que se producen entre la demanda de información y la respuesta familiar o institucional. Las formas –no siempre directas– de pedir información no coinciden con los tiempos institucionales, con la posibilidad de los docentes de dar respuesta a la urgencia o bien con la percepción que tienen las familias sobre sus hijos.

Esta posición se asocia al desajuste entre la necesidad infantil y la posición del adulto. A continuación se plantean dos ejemplos de desencuentro.

Un año en 3° había un chico que me decía: “¿Cuándo damos los métodos anticonceptivos?” “Sí, ya vamos a llegar, más adelante...” y el día que lo voy a dar, estaba en otra cosa, “¿Y no te interesa más?”. “No, dice, lo que pasa es que ahora me gustaría hablar del embarazo”. Viste, eso nos pasa, llegamos tarde con la información, por seguir con el programa no atendí... (Profesora, liceo de Montevideo).

Es interesante escuchar a las madres en las reuniones, “decime, mi hija me cuenta todo, yo sé lo que hace, el día que ella empiece a tener relaciones, ella sabe que puede contar conmigo”, y la hija tiene 13 años y ya hace tiempo que tiene relaciones. Y la madre diciéndome eso, que está segura que le va a hablar. Hay una falsa noción del diálogo. (Profesor, UTU interior).

### EN SÍNTESIS:

- Se observaron diferentes grados de conocimiento sobre sexo/sexualidad entre las niñas, los niños y las/los adolescentes que participaron del estudio. El mayor y el menor grado de información corresponde a testimonios de niñas. Los relatos de varones se corresponden con una franja intermedia en términos de disposición de la información.
- El grado mayor de desinformación entre niños corresponde a los de zonas suburbanas del interior del país que pertenecen a sectores populares y que viven en condiciones de extrema pobreza.
- Los elementos que parecen determinar la diferencia entre las niñas parece ubicarse en la posibilidad de hablar con la madre y el sector sociocultural de pertenencia.
- La información recibida por las niñas parece centrarse en las etapas de crecimiento, la menstruación, el nacimiento de los

hijos, las relaciones sexuales, el uso de anticonceptivos orales y preservativos.

- Las fuentes de información para las niñas consisten en la madre, las tías, las abuelas, las hermanas o las primas un poco mayores. Los niños se muestran menos propensos a conversar con los adultos y la mayoría dice haber buscado información en Internet.
- La información de la que disponen tanto niñas como niños, salvo unos pocos casos, parece haber sufrido una deformación que resulta de un proceso personal de traducción.
- Con respecto a lo que quieren saber, las inquietudes de niñas, niños y adolescentes pueden separarse en tres grandes áreas de interés: información, reflexión y conocimientos instrumentales.
- En caso de necesitar a alguien para pedir información o consultar sobre un problema concreto, se observa una amplia gama de posibilidades. En los centros que corresponden a sectores socioculturales medios de los tres subsistemas aparecen como respuestas las madres, padres, los/las amigas, las investigadoras que están hablando con ellos en ese momento, el médico, las referentes de educación sexual y, en menor grado, las/los docentes y las/los adscriptas/os. Entre niños y niñas principalmente escolares– que pertenecen a sectores de contexto crítico, las respuestas se diferencian levemente, tanto por dar relevancia a las directoras y maestras, como por la inclusión de otros personajes como la policía o el intendente. El análisis interno de las entrevistas revela un alto grado de inconsistencia en estas respuestas.
- La formalización del espacio de taller específico en el subsistema técnico profesional (UTU) facilitó la mención de los docentes referentes del tema en casi todos los entrevistados.
- En enseñanza secundaria –probablemente por la irregularidad del trabajo específico de los referentes–, se advierte una dificultad para visualizar a la figura del docente o a la institución como interlocutores.



- Si se considera el conjunto de las entrevistas, la figura del docente no es la que aparece mencionada en primer término, sino que en primer lugar se hallan los familiares directos y en segundo lugar los/las amigos/as.
- Entre las/los docentes se observa una amplia gama de posibilidades en las ideas que sostienen sobre la educación sexual. Hay docentes que aportan puntos de vista y reflexiones profundas, mientras que otros no tienen una opinión formada.
- En algunos casos, el conocimiento de las realidades e inquietudes de los niños y las niñas según las edades ha facilitado y motivado la realización de actividades en coordinación con otras instituciones.
- Las percepciones docentes sobre la sexualidad en estudiantes se ordenan en cuatro grupos según el énfasis puesto en distintos temas: percepción del déficit de información; existencia de otros códigos entre las/los jóvenes que dificultan la comunicación con los/las adultos/as; el conocimiento sobre sexualidad es diferente a otros conocimientos; la percepción de un desencuentro entre los requerimientos de información y las respuestas adultas.

## **CAPÍTULO 4:**

# **El problema de la violencia asociada a la sexualidad**

---

Como la violencia asociada al sexo fue una categoría que apareció en forma frecuente, recibe un tratamiento específico en este informe. Este capítulo expone algunas características del problema tal como lo perciben y expresan los/las actores del sistema educativo público.

No es intención del apartado ahondar en las explicaciones disponibles sobre la violencia sexual ejercida contra niñas y niños, aunque la literatura especializada se ha inclinado en los últimos años a entender estas formas de violencia como expresión de los patrones estructurales de la desigualdad de género y generacional (Segato, 2003; Abramovich, 2004; González y Tuana, 2009).

### **4.1. LA PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA ASOCIADA AL SEXO EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES**

En los grupos de discusión y en las entrevistas con niñas y niños la violencia asociada al sexo, (conocida, padecida o temida) se expresa en forma clara. No hay una naturalización del fenómeno. Este hallazgo

es relevante en términos institucionales porque los testimonios fueron recogidos al interior de los centros educativos y no fuera<sup>1</sup>.

Estas comunicaciones desestiman la creencia sobre la invisibilidad de los fenómenos de violencia y permiten inferir que de existir un espacio de intercambio y de escucha destinado a la educación sexual, estas comunicaciones serían más fluidas.

Si bien en los grupos de discusión cuya consigna fue *¿Qué significa para ustedes que el Estado tenga el deber de proteger...?* resultaba esperable que hubiera respuestas mayoritarias relacionadas con la violencia, en los grupos de discusión que proponían la otra consigna sobre qué entendían por sexualidad, las asociaciones con la violencia también aparecieron en forma frecuente. Algunas frases anotadas en los subgrupos de trabajo entre estudiantes fueron:

- Que abusen de los niños
- Es horrible que te violen
- Que te hagan cosas que vos no querés
- Que te toquen a propósito
- Es violencia
- Son chanchadas que te violen a la fuerza
- Es feo que abusen de las mujeres
- Que te maltraten
- Que te amenacen para que no digas nada si te violan (Escuela, Montevideo)
- Hay padrastros que abusan de sus hijos (UTU, Montevideo).
- Tener el derecho a que nadie abuse de nosotras (Escuela, Montevideo)
- Violaciones
- Abusos
- Temor (Liceo, interior)
- Los hombres son más violentos
- Algunos hombres maltratan a las mujeres

---

<sup>1</sup> Se trata de comunicaciones personales y grupales que pudieron decir frente al equipo de investigación. Esta “confianza” demostrada es retomada en las conclusiones finales.



- Violencia
- A veces las violan y después las matan y también puede ser al revés (Escuela, Montevideo)
- Abuso sexual
- Dinero y prostitución (Liceo, interior)
- Miedo a estar de noche en la calle porque nos puede suceder que nos violen
- Asco, nervios, degeneración por parte de lo varones, a veces se desubican haciendo gestos (Escuela, interior)
- Pedofilia
- La sexualidad tiene muchos caracteres, como abusan de las personas y eso no tienen responsabilidad o respeto a la persona, pero también abusan con golpes, si la persona que están abusando se niega
- A veces la mujer es obligada a tener sexo (UTU, interior).

Como se puede apreciar por la distribución geográfica, no parece haber diferencias significativas por región. El material recogido de la primera de las escuelas citadas, que corresponde a un barrio muy empobrecido de Montevideo, parece mostrar mayor número de referencias directas a la violencia. Algo similar se constató en una escuela de contexto suburbano y crítico en el interior. Sin embargo, como el diseño de la investigación no está dirigido específicamente a este problema, no hay elementos suficientes para afirmar que la asociación con la violencia sea mayor en unos contextos que en otros.

A continuación, algunos aspectos que aparecieron en las percepciones de niños y niñas sobre el problema de la violencia.

#### 4.1.1. VIOLENCIA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

En los grupos de discusión de niños/as se pone en evidencia el impacto que tienen los medios de comunicación masiva en la

violencia. Si bien hay una tendencia a calificar como ‘sensacionalista’ el tratamiento que se da a estas noticias, parecen funcionar como casi los únicos medios que permiten la circulación de este tipo de información. La amplificación y la insistencia que tienen los medios sobre los acontecimientos de violencia sexual funcionan como señales de alerta.

—En los informativos pasan muchas violaciones, violaciones de menores.

—¿Ustedes han escuchado muchas veces esto de la violencia?

—Sí, en el informativo (escuela, Montevideo).

—La semana pasada en el informativo del 10, o esta semana, habían pasado que a dos mujeres las habían violado en un monte y ellas estaban estudiando y todas esas cosas, y ellas tuvieron que dejar de estudiar y de trabajar porque sentían miedo, estaban perseguidas (liceo, interior).

#### 4.1.2. LA VIOLENCIA ENTRE OTROS TEMORES

Como se mostró en el capítulo referido a la percepción que tienen los niños y las niñas sobre el rol de Estado en la protección de sus derechos, la idea de la violencia se integra como un subtema dentro de una categoría que podría designarse como ‘peligros generales’ asociados con la sexualidad.

En los grupos de discusión –sin considerar la consigna– y en las entrevistas hay un pasaje por temas como el embarazo adolescente, las enfermedades de transmisión sexual, los abusos y violaciones, que son percibidos como peligros cercanos.

El siguiente es un texto anotado por un subgrupo escolar en Montevideo sobre la consigna *¿qué se les viene a la cabeza cuando piensan en sexualidad?:*

—Que puede quedar embarazada, me pueden contagiar el SIDA. Qué van a pensar sus padres y los míos y si quedo embarazada, me voy a tener que casar.

—Si tengo relaciones sexuales, no sea en violación mi primera vez, ¿seré violada? ¿O será porque yo quiero? Si quedo embarazada chica, ¿le podré dar todo lo que necesita mi hijo/a? ¿Cómo serán mis padres de abuelos? ¿Y mi hijo tendrá padre?

En la discusión grupal se retoma el trabajo de este subgrupo del siguiente modo:

—Acá aparecen muchas ideas, ¿qué es una violación?

—Cuando vos no querés y te lo hacen igual.

—Por la fuerza.

—¿Cómo puedo cuidarme para que no ocurra una violación?

—Tratar de no andar sola por la calle, tener cuidado y no pasar por una parte del monte o calle abandonada que te pueden agarrar. Vos no sabés si hay alguien. Y si te agarra vos no podés gritar y capaz que estás sola en la calle.

—Por ejemplo, si te queda a una cuadra el supermercado, vas sola igual te pueden agarrar, puede pasar un auto y llevarte.

—¿Uds. saben que la mayor parte de las violaciones ocurren en la casa?

—Sí, pasan en la casa.

—Sí tiene padrastra y eso.

—Si te pasa una situación así, no sólo una violación, sino que se pasen contigo, lo ideal sería que le digas a tu madre, o a quien esté a cargo tuyo.

—Capaz que tenés un novio y él dice que te quiere mucho, y no es eso. Capaz que sólo quiere tener relaciones contigo y después capaz que quedás embarazada y te abandona. No sabés vos. Vos creés porque él te dice que te quiere mucho.

El siguiente testimonio forma parte de una entrevista personal y repite el modo en que los peligros se conectan en las percepciones infantiles. Los abusos, las violaciones, los embarazos no planificados, los abortos, los abandonos parecen formar parte de una misma línea asociativa.

—Una amiga abusó de ella el padrastro, la violó cuando tenía 12 años y recién hace poco lo contó, se animó a contar. La tenía amenazada. Otra amiga el hermanastro la quiso violar y un año después perdió la virginidad, pero por ella misma.

—Y el novio, ¿era de su edad?

—No era mayor, el novio tiene ahora 16 ó 17. Mi prima también tiene 16 años y está embarazada, pero ha tenido unos cuantos novios antes. Otra amiga también quedó embarazada pero la obligaron a abortar, pero no sé si era del padrastro. (Mujer, 12 años, escuela, interior).

## 4.2. LA PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA ENTRE LAS/LOS DOCENTES

Por medio del formulario general de consulta –distribuido en los centros visitados– se preguntó a los/las docentes si conocían situaciones de violencia asociada al sexo que hubieran afectado a estudiantes.

Sobre un total de 552 docentes que contestaron a la pregunta, el 41% afirma haber conocido casos a lo largo de su trayectoria profesional, frente al 59% de los que manifiesta no haber conocido ningún caso<sup>2</sup>.

Este porcentaje no mide la ocurrencia de fenómenos violentos en sí, tampoco significa que las situaciones de violencia sean actuales, dado que la referencia a la “trayectoria” define un universo temporal amplio. A esto se agrega que en un mismo centro educativo una misma situación de violencia puede ser registrada por varios docentes, como generalmente ocurre. También hay que aclarar que en un único formulario se podían explicitar diferentes casos de violencia.

Lo que resulta relevante a los fines del análisis es la capacidad de ver de las figuras docentes, que se combina dimensiones personales, institucionales y sociales.

---

<sup>2</sup> Dado que no existen datos estadísticos sobre el tema y que la información obtenida no puede ser considerada estadísticamente representativa de la población, proponemos que se considere en forma provisoria como una aproximación al problema de la percepción de la violencia, lo que permite establecer algunas hipótesis de trabajo que podrán ser profundizadas en el futuro.

En la tabla 5 se expone la percepción de la violencia según sexo de las/los docentes. Las mujeres contestan afirmativamente en un porcentaje algo mayor que los hombres.

**TABLA 5.**

**Percepción de violencia asociada al sexo según sexo de los/las docentes**

CASOS CONOCIDOS DE VIOLENCIA ASOCIADA AL SEXO	Si	No	TOTAL %
Femenino	42	58	100
Masculino	37	63	100
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

Con respecto a las diferencias de edad y la percepción de la violencia, la tabla 4 muestra que el rango intermedio que abarca entre 31 y 45 años, se manifiesta como el grupo que tiene una mayor percepción de este problema con un 47%, frente a porcentajes menores que se observan en los rangos de docentes más jóvenes (hasta 30 años) y entre los mayores de 46 años.

**TABLA 6.**

**Percepción de violencia asociada al sexo según edad de los/las docentes**

CASOS CONOCIDOS DE VIOLENCIA ASOCIADA AL SEXO	Si	No	TOTAL %
Hasta 30 años	30	70	100
Entre 31 y 45 años	47	53	100
46 y más	39	61	100
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

Las diferencias para los/las docentes más jóvenes podría explicarse en términos de una menor trayectoria y experiencia

profesional. Esta deducción, sin embargo, no puede aplicarse al rango de docentes mayores de 46 años, en los que también se ven diferencias significativas. Para este grupo es posible que intervengan factores generacionales.

Si las respuestas se ordenan según el tipo de centro, se marcan algunas diferencias. Mientras que en las escuelas primarias las/los docentes que conocen casos de violencia asociada al sexo alcanza el 45% de las que respondieron afirmativamente a esta pregunta, en secundaria alcanza el 40% y en la enseñanza técnica el 36%.

La mayor percepción relativa que corresponde a docentes de primaria es consistente con la información disponible sobre el problema de la violencia sexual, que afecta en mayor proporción a niñas y niños pequeños, más que a preadolescentes o adolescentes (González y Tuana, 2009).

**TABLA 7.**

**Percepción de violencia asociada al sexo según tipo de centro**

CASOS CONOCIDOS DE VIOLENCIA ASOCIADA AL SEXO	Si	No	TOTAL %
Primaria	45	55	100
Secundaria	40	60	100
UTU	36	64	100
<b>Total</b>	41	59	100

Con respecto a la ubicación del centro, se observa una mayor proporción de docentes con respuestas afirmativas en Montevideo, que alcanza el 49%, mientras que en las ciudades del interior el porcentaje es menor.

**TABLA 8.****Percepción de violencia asociada al sexo según Montevideo-Interior**

CASOS CONOCIDOS DE VIOLENCIA ASOCIADA AL SEXO	Si	No	TOTAL %
Montevideo	49	51	100
Interior	34	66	100
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

En el formulario la pregunta se complementaba con un espacio en el que se solicitaba que se especificara el tipo de violencia que había sido observado o se tenía conocimiento. La información suministrada por una base de 178 formularios válidos permitió describir más de 50 categorías diferentes de violencia asociada al sexo, las que resultan de combinar los tipos de delitos, con la edad de la víctima y la relación de parentesco (o no parentesco) de la víctima con el victimario.

Algunas de las categorías de violencia son: violación, abuso, manoseo, agresión, explotación sexual con fines comerciales, conductas discriminatorias. Las edades de las víctimas varían entre tres y cuatro años de edad, hasta los 15 y 16 años. Los actores de las agresiones son padres, padrastros, abuelos, tíos, primos, vecinos, amigos de la familia, hermanos y pares.

La figura de la madre aparece en un solo caso y los desconocidos son citados como responsables en menos de 10 casos. La mayoría de los agresores son varones que pertenecen al círculo familiar de la víctima.

Estos datos son consistentes con la información proporcionada por las organizaciones que se especializan en el problema de la violencia doméstica y sexual en nuestro país y que fueron consultadas al comienzo del estudio.

De acuerdo a la experiencia institucional del programa de atención a niños, niñas y adolescentes y mujeres en situación de violencia doméstica y sexual de El Faro, la mayoría de los casos que se recibe consiste en situaciones de abuso sexual de padres hacia sus

hijas mujeres. En segundo lugar, por la pareja de la madre: y en tercer lugar, por hermanos mayores, abuelos, tíos, padrinos, amigos de la familia o vecinos, y, como una excepcionalidad, los casos de mujeres que abusan sexualmente de sus hijos (González y Tuana, 2009).

La tabla 9 agrupa la información recabada según edad y sexo del niño o la niña y del tipo de centro. Ambos sexos son objeto de violencia sexual, aunque en diferente proporción. En primaria los casos conocidos de niñas menores de 11 años triplica el número de casos conocidos de niños en igual franja etaria. Los casos de violencia menores de 11 años duplican el de los mayores de de esa edad. Sin embargo, estas proporciones deben tomarse apenas como indicadores de la globalidad del problema, dado que el porcentaje de formularios que no explicitan la edad de la víctima es muy alto (45%).

**TABLA 9.**

**Percepción de violencia según tipo de centro y edad del niño/a.**

CASOS CONOCIDOS DE VIOLENCIA ASOCIADA AL SEXO		TIPO DE CENTRO			TOTAL %
		Primaria	Secundaria	UTU	
<b>Menor de 11 años</b>	Varón	12	1	3	5
	Niña	37	6	-	15
<b>Mayor de 11 años</b>	Varón	7	10	10	9
	Niña	15	30	35	26
	No se explicita	30	53	52	45
<b>Total</b>		<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Por contar con diferentes poblaciones etarias, las variaciones en las percepciones en cuanto a la edad sólo serían comparables entre los subsistemas de educación secundaria y técnico profesional y a partir de los 11 años de edad. Estos registros no muestran mayores diferencias entre ambos subsistemas, aunque el porcentaje es algo más elevado en UTU en la percepción de violencia hacia niñas (35%).

La tabla 10 agrupa la información según edad, sexo y plaza. Si se tiene en cuenta la región donde se encuentran los centros, aparecen



algunas diferencias que podrían ser investigadas en el futuro por resultar inconsistentes entre sí.

La percepción de violencia contra varones menores de 11 años está reconocida por un 7% de casos en Montevideo, frente a un 2% en el interior. Mientras que la percepción de violencia contra niños mayores de 11 años es similar entre Montevideo e Interior, con un 9% en ambos casos. Es decir, o bien la violencia contra varones menores de 11 años se ejerce en menor medida en el interior del país, o bien no es muy percibida por las/los docentes que corresponderían al subsistema primaria.

El otro dato llamativo se refiere a la percepción de violencia contra niñas mayores de 11 años, que es superior en el interior del país con un 33%, frente a un 20% que corresponde a Montevideo.

**TABLA 10.**

**Percepción de violencia según sexo y edad estudiantes y plaza (Montevideo/interior).**

CASOS CONOCIDOS DE VIOLENCIA ASOCIADA AL SEXO		PLAZA		Total %
		MONTEVIDEO	INTERIOR	
<b>Menor de 11 años</b>	Varón	7	2	5
	Niña	15	16	15
<b>Mayor de 11 años</b>	Varón	9	9	9
	Niña	20	33	26
	No se explicita	49	40	45
<b>Total</b>		<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

A continuación, en la tabla 9 se exponen algunas categorías de violencia organizadas a partir de la pregunta 15, según las respuestas obtenidas en cada subsistema y plaza.

**TABLA 11.**
**Percepción de violencia asociada tipo de centro y plaza  
 (Montevideo/interior)**

CATEGORÍAS DE VIOLENCIA	TIPO DE CENTRO			Total	PLAZA		Total
	Primaria	Secundaria	UTU		Montevideo	Interior	
Abuso entre pares	28	34	42	34	36	30	34
Abuso por parte de un familiar	53	41	45	46	44	49	46
Abuso por un no familiar	7	1	-	3	3	2	3
Abuso/Denuncia a un docente	3	9	-	6	6	5	6
Conoce pero no se explicita	3	2	3	3	2	4	3
Discriminación sexual	2	1	6	2	2	2	2
Explotación sexual	3	10	3	7	6	7	7
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

De esta clasificación resulta significativo el porcentaje de casos conocidos de violencia asociada al sexo ejercida entre pares. Estos aluden en la mayoría de los casos a violaciones, intentos de violación, abusos, manoseos de hermanos, primos mayores, vecinos (todos menores de edad) contra niñas y niños menores que ellos.

Las situaciones que comprometen a familiares directos son mayoría frente a otras posibilidades, más si se tiene en cuenta que la primera de las categorías de “abuso entre pares” si bien se contabiliza aparte, incluye en la mayoría de los casos a familiares directos.

La categoría “abuso-denuncia a un docente” agrupa el 6% total de las situaciones conocidas, que se reparten por igual entre Montevideo-Interior y resulta más significativa en el subsistema secundaria, con un 9% de casos conocidos frente a un 3% de primaria y a ningún caso en UTU. No hay elementos para afirmar si los casos conocidos dentro de la institución fueron denunciados o no.

Por último, casos conocidos/sospechados de “explotación sexual” aparecen en los tres subsistemas, con un destaque especial de secundaria, con un 9%.

### 4.3. LA EDUCACIÓN COMO GARANTE DE LOS DERECHOS DE NIÑAS Y NIÑOS

Por el contexto en que fueron narrados los acontecimientos de violencia, se puede inferir que este estudio abrió una posibilidad de escucha sobre ciertas experiencias personales que en muchos casos no se habían comunicado con anterioridad. Es posible que haya sido visualizado por la población investigada como un instrumento del propio sistema educativo destinado a escucharlos. Eso podría explicar porque algunas de las entrevistas parecen denuncias, pedidos de ayuda, y otras dejan entrever situaciones que no terminan de explicitar.

En términos generales, del conjunto de las entrevistas a niñas y niños, cerca del 25% narra situaciones vinculadas a la violencia sexual, que fueron vividas por sí mismos o por otras/os próximos. Los testimonios corresponden en su gran mayoría a niñas que asisten a escuelas. Una ínfima parte del conjunto corresponde a niños y a relatos recogidos en la educación media. Se reparten en igual proporción entre Montevideo e Interior. La gran mayoría de los casos –con excepción de los recogidos en los departamentos de Maldonado y Paysandú y alguno en Montevideo– corresponden a centros educativos a los que asisten niños y niñas en situación de pobreza.

Lo anterior no significa necesariamente que los niños no hayan pasado nunca por situaciones de violencia, que en el nivel medio no ocurran o que la violencia afecte a unos grupos sociales más que a otros, sino que el reconocimiento en privado de estas experiencias no resulta igual en todos los casos.

Como se señala en el primer punto de este capítulo, los grupos de discusión entre estudiantes no parecen establecer diferencias en el tratamiento del tema por subsistema o región, así como tampoco se establecen en las entrevistas a docentes y en el formulario de consulta general.

Es posible que el sentido que tiene el secreto y la confidencia entre niñas y niños pueda ser un obstáculo en la comunicación de experiencias difíciles, como lo muestra la siguiente secuencia de entrevista:

—¿Has vivido situaciones así?

—No.

—¿Y alguna amiga o amigo tuyo?

—Sí (...) me da cosa contar esto (...) me preguntaba cosas y yo no sabía que decirle. Yo le dije que le preguntara a la madre, pero ella no se animaba (y yo) no me animo, porque yo le dije que no le iba a contar a nadie y es mi re amiga, entonces no. (Mujer, 13 años, liceo, interior).

El secreto entre las niñas prevaleció sobre la confianza en el equipo de investigación o la institución. En otras entrevistas los relatos aludían a acontecimientos pasados ocurridos por otras niñas de la familia.

—¿Conocés a alguien que haya pasado por situaciones difíciles o no, relacionados con el sexo?

—Sí. A mi tía. La violaron, ahora tiene 15 años y eso le pasó a los 9.

(...) A mí no me dejan salir sola a la calle, vengo a la escuela con mi primo. No me dejan salir para afuera ni nada. (niña, escuela, Montevideo).

En otras entrevistas los acontecimientos y temores son actuales aunque no se refieren a ellos mismos, sino a niñas y adolescentes conocidas. La siguiente es una entrevista colectiva realizada a un niño y una niña en una escuela suburbana del interior que ilustra sobre algunos aspectos de la violencia cotidiana.

—Yo quedo en mi casa encerrada, yo no puedo jugar de noche (...) Por mi tío.

Porque él quiere agarrar a mi tía (...) cuando mi tía sale a bañarse, él va allá atrás de ella.

— Además hay un hombre que es violador.

—Allí una niña de 12 años quedó embarazada.

—Y otra de 12 también quedó embarazada porque la violaron.

—Yo conozco a un hombre que agarró a la hija de 12 años y la violó.

En otros relatos se percibe la angustia por acontecimientos de violencia actuales que pueden ser ajenos o propios. El siguiente relato corresponde a una niña de Montevideo que habló muy poco, parecía rehuir la mirada y manifestó incomodidad a lo largo de una breve entrevista a la que se ofreció ella misma a participar.

—¿Conocés al alguien que haya pasado por situaciones así?

—Sí, una amiga.

—¿Cuántos años tiene?

—Diez. La toca el padre.

—¿Padre o padrastro?

—Padrastro.

—Y vos, ¿cómo te enteraste?

—Porque ella me cuenta. Me dice que el padrastro la toquetea, la baña y sólo eso me cuenta. Yo sólo la escucho. (Silencio) Yo me siento mal, a ella no le gusta que la manoseen.

—¿Le habías contado a alguien de tu amiga?

—No a nadie... (niña, escuela, Montevideo).

Esta situación podría interpretarse en forma más clara que otras como una denuncia o un pedido de ayuda que la niña dirige al equipo de investigación y por su intermedio a todo el sistema.

### EN SÍNTESIS:

- En niños, niñas y adolescentes la violencia asociada al sexo (conocida, padecida o temida) es percibida como un problema que los/las afecta. Del conjunto de las entrevistas realizadas a, encontramos que aproximadamente un 25%, narra situaciones vinculadas a la violencia sexual, que fueron vividas por sí mismos o por otras/os próximos. Los testimonios corresponden en su gran mayoría a niñas que asisten a escuelas.
- Esta percepción no muestra diferencias significativas por región, con matices según el centro y el sector socioeconómico.



Las referencias más directas a la violencia corresponden a escuelas que corresponden a zonas empobrecidas de Montevideo y el interior.

- Los medios de comunicación masiva parecen funcionar como la única fuente de información disponible sobre la violencia.
- La violencia asociada al sexo aparece asociada a otros temores como el embarazo en adolescentes y las enfermedades de transmisión sexual.
- Sobre un total de 552 docentes que contestaron la pregunta específica del formulario, el 41% afirma haber conocido casos a lo largo de su trayectoria, frente al 59% que manifiesta no haber conocido ningún caso. Entre aquellos/as que conocieron casos y los explicitaron se hallaron más de 50 categorías diferentes de violencia asociada al sexo.
- Las situaciones de violencia asociada al sexo que comprometen a familiares directos de niñas y niños son ampliamente mayoritarias frente a otras posibilidades.
- El tenor de los testimonios recogidos entre niñas y niños con relación al tema, permite inferir que cuando el sistema educativo abre espacios de escucha sobre estos temas, lo perciben como una oportunidad que les brindan para defender sus derechos.

## 5. Conclusiones

---

Aquí se presentan ocho conclusiones relacionadas con las finalidades que presentó el presente estudio. La primera finalidad, consistió en relevar las percepciones y las experiencias que los niños, niñas y adolescentes del sistema educativo sobre sí mismos en tanto sujetos de derecho, sexuados y autónomos. La segunda finalidad, radicó en analizar las percepciones que tenía el equipo docente, las adscripciones y las direcciones sobre el tema, de modo de poder compararlas. Por último, se analizó los requerimientos de formación específica y el modo en que las/los actores se percibían en este proceso como sujetos de derechos.

### 1.

Una primera conclusión que puede inferirse a partir del trabajo realizado y vinculando los diferentes espacios relevados es que *el sistema educativo es percibido por el estudiantado como un referente de confianza en la defensa de los derechos de niñas, niños y adolescentes*. Los testimonios recogidos por el equipo de investigación reafirman las posibilidades que tiene el sistema de contribuir activamente en la defensa de esos derechos a través de la formación y el establecimiento de espacios donde sean escuchadas las preocupaciones de esta población.

*Confianza no significa necesariamente confiar en la figura del/la docente, que presenta matices según subsistema, sector social de pertenencia y existencia de referentes claros e identificables*. En los

centros de educación primaria la docente mujer y las direcciones en general son percibidas como figuras de confianza. Si bien frente a algún problema los niños, las niñas y los/las adolescentes prefieren consultar en primer lugar a sus pares, las maestras y direcciones están dentro de las figuras mencionadas en forma espontánea.

En los centros que pertenecen a sectores críticos, aumenta la confianza en las maestras y las direcciones. En los centros de educación técnica el/la docente del espacio de taller de sexualidad es mencionado en todos los casos como figura de confianza. En el subsistema de educación secundaria, donde se observó un menor grado de institucionalización de espacios para el trabajo de la educación sexual y donde los/las docentes son varios, se observó el menor grado de confianza. Esta desconfianza se acentúa en los liceos que corresponden a sectores medios de la población, en los que los/las adolescentes no citan en forma espontánea a ningún docente o consideran que no serían las figuras más adecuadas para recurrir en caso de necesitar información o tener problemas.

Para finalizar el tema de la confianza, en caso de necesitar a alguien para pedir información o consultar sobre un problema concreto, los niños, las niñas y los/las adolescentes mencionan una amplia gama de posibilidades entre las que se encuentran las madres, los padres, los/las amigos/as, las investigadoras que están hablando con ellos en ese momento, las docentes o el médico. El análisis interno de las entrevistas individuales revela un alto grado de inconsistencia en estas respuestas. Las discusiones grupales, en cambio, resultaron muy apropiadas para el debate de las contradicciones y las diferentes posibilidades.

## 2.

La segunda conclusión con respecto a los espacios instituidos de trabajo en sexualidad y derechos, es que *facilitan o aceleran la comunicación de experiencias significativas relacionadas con sexualidad y derechos*. En los grupos de discusión con estudiantes que pertenecen



al subsistema de educación técnica –donde el espacio de taller esta formalizado–, y en los grupos de primaria y secundaria --que habían participado previamente de instancias específicas sobre educación sexual– se constató una mayor fluidez en la discusión de los temas en comparación con los grupos que nunca habían participado de esas instancias. Sin considerar los temas que se abordaron o las metodologías utilizadas previamente, la institucionalización de espacios específicos parece favorecer un clima propicio de comunicación donde se pueden expresar con seriedad y respeto una gama amplia de temas y problemas asociados con la sexualidad y los derechos.

### 3.

La tercera conclusión remite a *la diversidad de experiencias en sexualidad y derechos*. A través de las distintas técnicas se ha constatado que existe una diversidad de experiencias difíciles de categorizar. Situaciones familiares de violencia y explotación sexual, como ejemplos extremos de no cuidado, coexisten con experiencias de vida que reflejan el cuidado, la preocupación de los adultos referentes por el desarrollo saludable de las niñas y la disponibilidad de recursos familiares, profesionales e institucionales para que el cuidado sea efectivo.

*Los/las docentes demuestran conocer las situaciones personales y los contextos familiares en los que viven los niños, las niñas y los/las adolescentes con quienes desarrollan un trabajo pedagógico.* Por las características específicas de la tarea docente en educación primaria, el conocimiento sobre estas situaciones es mayor en ese subsistema. En enseñanza secundaria la adscripta es por lo general la que dispone de más información sobre las realidades que viven los/las adolescentes.

Si se comparan las percepciones sobre sexualidad y derechos que tienen las/los docentes con las manifestadas por las/los estudiantes, se observa una alta congruencia. Esto no significa que la capacidad de percibir sea uniforme en todos los/las adultos/as, sino que la

información que manejan los/las docentes es similar a la manifestada por niñas y niños.

#### 4.

*Las experiencias vividas por las niñas, niños y adolescentes asociadas a la sexualidad y los derechos aparecen en la mayoría de los casos “naturalizadas” en los relatos.* Con excepción de los testimonios vinculados con la violencia, las narraciones no evidencian elementos reflexivos, que implican un pensarse a sí mismos/as. Las situaciones de violencia padecidas por las niñas son en todos los casos objeto de reflexión (aunque no de denuncia), elementos que refuerza la existencia de algún grado de conocimiento de los derechos que las amparan.

*Los testimonios comparados entre niñas y niños permiten inferir modalidades diferentes en la construcción de sus identidades genéricas.* En los relatos de niños se observan patrones más estereotipados, una mayor presión familiar y social a tener las primeras relaciones sexuales, junto con una representación festiva de la sexualidad en general. Construirse como hombre parece requerir de espacios colectivos “entre iguales”. Las niñas y las adolescentes muestran en sus testimonios una faceta más temerosa de la sexualidad y sus riesgos. Parecen estar más solas en sus procesos de construcción identitaria.

#### 5.

*Las significaciones asociadas a la sexualidad entre niñas, niños y adolescentes recogidas en los grupos de discusión están en sintonía con el sentido común popular que asocia la sexualidad con la biología y a las relaciones sexuales.* Las ideas estereotipadas que aparecen con mayor fuerza vinculadas a la sexualidad constituyen una derivación esperable: relaciones sexuales, biología, estereotipos de género y temores. Un

conjunto de ideas minoritarias aluden al desarrollo corporal, al deseo, al cuerpo desnudo, a la masturbación, a los afectos y al amor.

En las entrevistas personales los estereotipos se relativizan y las ideas vinculadas a la sexualidad se amplían al hacer con otros/as, al registro del padecimiento, al tema de los embarazos no deseados y los abortos, los cambios en el cuerpo, las reacciones frente a la diversidad sexual, la dimensión del deseo, lo que se habla con amigos y el tema de los afectos.

Para las/los docentes entrevistados las visiones estereotipadas de género son comunes entre el estudiantado (y la sociedad en general). Han observado que la discusión grupal sobre los estereotipos resulta motivadora en las clases. Observan también una incitación o presión grupal a mantener cuanto antes relaciones sexuales.

## 6.

Las respuestas dadas a la consigna sobre el rol del Estado en la defensa de los derechos de niñas, niños y adolescentes revelan *un alto de grado de conciencia colectiva sobre dos puntos cruciales: por un lado, el relativo conocimiento que tienen sobre sus derechos y, por otro, el grado de vulnerabilidad a la violencia a la que se sienten expuestos/as*. Las demandas de protección se dirigen en partes iguales a los padres, los mayores responsables, la institución educativa y el Estado, aunque éste no aparece en una dimensión tangible. No se ven formulaciones de estrategias que les permitan defender sus derechos, saber a quién recurrir, con quién hablar en casos graves.

## 7.

La gran mayoría de los niños, niñas y adolescentes que participaron del estudio, tanto en los grupos como en las entrevistas manifestaron la conveniencia de recibir información específica en los centros educativos.

Se observaron diferentes grados de conocimiento relacionado con el sexo/sexualidad entre las niñas, los niños y adolescentes que participaron del estudio. El mayor y el menor grado de información corresponde a testimonios de niñas. Los relatos de niños se corresponden con una franja intermedia en términos de disposición de la información. El grado mayor de desinformación entre niños corresponde a aquellos de zonas suburbanas del interior del país que pertenecen a sectores populares y que viven en condiciones de extrema pobreza.

Los elementos que parecen determinar la diferencia entre las niñas parecen ubicarse en la posibilidad de hablar con la madre y el sector sociocultural de pertenencia. La información recibida por las niñas parece centrarse en las etapas de crecimiento, la menstruación, el nacimiento de los hijos, las relaciones sexuales, el uso de anticonceptivos orales y preservativos.

Las fuentes de información para las niñas son la madre, las tías, abuelas, hermanas o primas un poco mayores. Los niños se muestran menos propensos a conversar con los adultos y la mayoría dice haber buscado información en Internet. La información de la que disponen tanto niñas como varones, salvo unos pocos casos, parece haber sufrido una deformación que resulta de un proceso personal de traducción.

*Con respecto a lo que quieren saber, las inquietudes de niñas, niños y adolescentes pueden separarse en tres grandes áreas de interés: información, reflexión y conocimientos instrumentales.*

*Las/los docentes coinciden en que los niños y las niñas cuentan con gran cantidad de información relativa a sexualidad proveniente de diversos ámbitos.* La circulación masiva, fluida e indiscriminada de contenidos, llega con independencia de la preparación que tengan los niños y las niñas para recibirla o procesarla. Esa información no puede ser objeto de control porque hay una exposición mediática y tecnológica que supera cualquier intento de restricción por parte de las familias, las instituciones o el Estado.

La información recibida despierta numerosos interrogantes que son trasladados a los docentes de más confianza y, por lo general, a sus

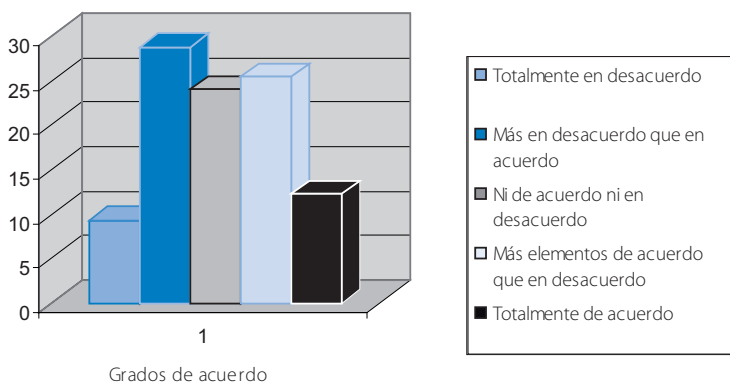
pares. *Frente a las demandas de información, los/las docentes no siempre saben cómo responder.*

El 62,3% de los/las docentes consultados por medio de la encuesta se ven a sí mismos como poco capacitados o no capacitados para asumir la educación sexual de la población estudiantil, independientemente del subsistema de pertenencia, aunque la gran mayoría considera positivo que los centros educativos se hagan cargo del tema.

Esto no significa que consideren que el sistema educativo está preparado para hacerse cargo de la tarea, aspecto en el que las opiniones se dividen en partes iguales. Sobre una base de 594 respuestas válidas, un 38,1% de los/las docentes consultados/as se inclinan a pensar que el sistema está mal o poco preparado para la tarea, frente a un 37,8% que piensan lo contrario, y un 24,1% que no se define en ningún sentido.

**TABLA 12.**

**El sistema educativo está preparado para hacerse cargo de la educación sexual**



## 8.

*Con respecto de la violencia asociada al sexo (conocida, padecida o temida) es percibida por niñas, niños y adolescentes como un problema que los/las afecta.* Del conjunto de las entrevistas realizadas a niñas y niños, aproximadamente un 25% narra situaciones vinculadas a la violencia sexual, que fueron vividas en carne propia o por alguien cercano. Los testimonios corresponden en su gran mayoría a niñas que asisten a escuelas. Esta percepción no muestra diferencias significativas por región, con matices según el centro y el sector socioeconómico. Las referencias más directas a la violencia corresponden a escuelas de zonas empobrecidas de Montevideo y el interior.

Los medios de comunicación masiva parecen funcionar como la única fuente de información disponible sobre el tema de la violencia.

Sobre un total de 552 docentes que contestaron la pregunta específica del formulario, el 41% afirma haber conocido casos a lo largo de su trayectoria profesional, frente al 59% de los que manifiesta no haber conocido ningún caso. Entre aquello/as que conocieron casos y los explicitaron se hallaron más de 50 categorías diferentes de violencia asociada al sexo.

## LECCIONES APRENDIDAS

- Es recomendable profundizar el *proceso de institucionalización de espacios específicos* para el trabajo en educación sexual en los tres subsistemas, especialmente en enseñanza primaria y secundaria. La visualización de espacios y referentes claros y estables en el ámbito institucional por parte de niñas, niños y adolescentes contribuye a mejorar los grados de confianza y de comunicación en el tratamiento de estos temas.
- Dado el amplio abanico de posibilidades encontradas en las experiencias vitales de las niñas, los niños y las/los adolescentes y el grado de comunicación que existe entre sí

mismos, es recomendable para el trabajo en educación sexual *la utilización de metodologías que comiencen con diagnósticos participativos*, donde los mismos estudiantes puedan elegir o determinar grupalmente el orden de sus prioridades.

- Debido al grado de naturalización de las experiencias vividas y el interés que demostraron los grupos en la discusión sobre los estereotipos de género, se considera que *el tratamiento del problema de los estereotipos puede constituir uno de los ejes temáticos de mayor relevancia*.
- La dimensión del problema de la violencia asociada al sexo, por su carácter de violación de derechos fundamentales, requiere de *estrategias educativas en el corto plazo*.
- Al tomar en cuenta la ausencia de estrategias que permitan defender los derechos de niñas, niños y adolescentes, es recomendable que el trabajo en educación sexual sea acompañado en todos los casos por un proceso de construcción/visibilización (institucional, barrial, zonal) de *alternativas prácticas para la acción*.
- Es recomendable fortalecer e invertir en los *procesos de formación específica y permanente* de los/las referentes en educación sexual, que en su gran mayoría no se perciben a sí mismas/os preparados para la tarea ni tampoco al sistema educativo en general.
- Se considera de fundamental importancia *la provisión de materiales didácticos específicos* que faciliten la tarea docente en el aula, tales como afiches y videos.





## 6.

### Bibliografía citada

---

- Abramovich, Víctor y Courtis, Christian (2004) “Los derechos sociales como derechos exigibles”. Madrid, Editorial Trotta.
- Agamben, Giorgio (2000) “Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III”. Valencia, Pre textos.
- Aguirre, Elina y otros (2008) “La sexualidad y los niños. Ensayando intervenciones”. Buenos Aires, Lugar editorial.
- Aguirre, Rosario (ed.) (2009) “Las bases invisibles del bienestar social. El trabajo no remunerado en Uruguay”. Montevideo, INE, inmujeres, UNIFEM.
- ANEP – CODICEN – PES (2008) “Educación sexual: su incorporación al Sistema Educativo”. Montevideo, ANEP – Nordan.
- ANEP – CEP – UNICEF (2007) “Mapa de ruta en el ámbito escolar para situaciones de maltrato y abuso sexual que viven niños, niñas y adolescentes”. Montevideo, PNUD.
- Appadurai, Arjun (2001) “La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización”. Montevideo, Trilce.
- Badinter, Elisabeth (1993) XY. “La identidad masculina”. Buenos Aires, Norma.
- Beauvoir, Simone de (1998) “El segundo sexo. Los hechos y los mitos”. Tomo I. Introducción (47-64). Madrid, Cátedra.
- Beck, Ulrich (2004) “¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización”. Buenos Aires, Paidós.
- Bertaux, Daniel (2005) “Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica”. Barcelona, Edicions Bellaterra.



- Blanchet, Alain (1985) “L’entretien dans les sciences sociales”. Paris. Dunot Bordas.
- Bourdieu, Pierre (1979) *Los tres estados del capital cultural*. En: *Sociológica*, UAM – Azcapotzalco, México, Número 5, pp. 11 – 17. Disponible: 3/07/09 en <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>.
- Butler, Judit (2001) “El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad”. Buenos Aires, Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2006) “Deshacer el género”. Buenos Aires, Paidós.
- Calvi, Bettina (2003) *No son más que unas chinitas. Las violencias del abuso*. En: “AAVV Del silencio al grito: la violencia nuestra de cada día” (pp. 47-55). Rosario, Laborde Editor.
- Castellanos, Beatriz (2008) *La educación sexual en América Latina: realidades y desafíos*. En: ANEP – CODICEN – PES (pp.103-113) “Educación sexual: su incorporación al Sistema Educativo”. Montevideo, ANEP – Nordan.
- Castells, Manuel (1998) “El capitalismo de la información y la exclusión social”. En: <http://www.unrisd.org/espindex/publ/news/19esp/castnews.htm>
- CEDAW- Naciones Unidas (1979) Convención sobre la eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.
- Darré, Silvana (2005). “Políticas de Género y Discurso Pedagógico. La educación sexual en Uruguay del siglo XX”. Montevideo, Trilce.
- \_\_\_\_\_ (2008) *Cuando el saber no tiene lugar: la difícil implementación de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo*. En: Araujo Kathya y Mercedes Prieto, *Estudios sobre sexualidades en América Latina*, (pp.199-213). Quito, FLACSO Ecuador.
- Delgado, Juan y Gutiérrez, Juan (1999) “Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales”, Madrid, Síntesis.
- Donzelot, Jacques (1990) “La policía de las familias”. Valencia: Pre-Textos.

- ENAJ (2008) “Uruguay: jóvenes y adolescentes dicen. Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud”. Infamilia, Ministerio de Desarrollo Social. Informe Preliminar. En: <http://www.infamilia.gub.uy/gxpfiles/ENAJ/ENAJFinal.pdf> Disponible: 8/10/2009
- Folke Harrits, Kristen y Scharnberg, Ditte (2002) *Somos Historia. Historia Oral*. En: “Historia, antropología y fuentes orales”. Barcelona, Año 2, 3ª Época; 109-120.
- Forni, Floreal et al (1993) “Métodos Cualitativos II. La practica de la investigación”, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Foucault, Michel (1983) *El juego de Michel Foucault* En: O. Terán (comp.) “El discurso del poder “ (pp.183-215). Barcelona, Folios.
- \_\_\_\_\_ (1991) “Historia de la Sexualidad”. (3 TOMOS) México, Siglo XXI editores.
- \_\_\_\_\_ (2001) “Los anormales”. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2008) “La hermenéutica del sujeto”. Buenos Aires, FCE.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967) “The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research”. Chicago, Aldine.
- González Perret, Diana y Tuana, Andrea (2009) “El género, la edad y los escenarios de la violencia sexual”. Montevideo, Avina.
- INFAMILIA - Ministerio de Desarrollo Social (2008) “Prácticas de crianza y resolución de conflictos familiares contra niños y adolescentes”. Montevideo, Ministerio de Desarrollo Social.
- Kirk, Jerome y Marc, Miller (1991) “Reliability and Validity in Qualitative Research, California, Sage Publications”.
- Moreno, Montserrat (1986) “Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela”. Madrid, Icaria.
- Muel, Francine (1981) “La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal”. Madrid, Ediciones de la Piqueta.



- Narodowsky, Mariano (1999) “Infancia y poder”. Buenos Aires, Aique.
- Ortiz, Renato (2005) “Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo”. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Rubin, Gayle (1998) *El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo*. En: Marysa Navarro y Catherine R. Stimpson (comp.) “¿Qué son los estudios de mujeres?” (pp.15-73). México, Fondo de Cultura Económica.
- Sautu, Ruth (1997) *Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales*. En: Wainerman, C. “La trastienda de la investigación”, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- Segato, Rita (2003) “Las estructuras elementales de la violencia. Ensayo sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos”. Buenos Aires, Prometeo, Universidad Nacional de Quilmes.
- Subirats, Marina y Cristina Brullet (1988) “Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta”. España, Instituto de la Mujer.
- Svampa, Maristella (Comp.) (2000) “Desde abajo. La transformación de las identidades sociales”. Buenos Aires, Biblos.
- \_\_\_\_\_ (2001) “Los que ganaron”. Buenos Aires, Biblos.
- Tiramonti, Guillermina (2004) “La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media”. Buenos Aires, Manantial.
- UNICEF (1989) “Convención sobre los Derechos del Niño”, disponible en [www.unicef.org/spanish/crc](http://www.unicef.org/spanish/crc).
- Vich, Victor y Zavala, Virginia (2004) “Oralidad y poder. Herramientas metodológicas”. Buenos Aires, Norma.
- Volnovich, Juan (2003) *La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser*. En: AAVV “Del silencio al grito: la violencia nuestra de cada día” (pp. 67-75). Rosario, Laborde Editor.

## 8.

# Anexos metodológicos

---

## ANEXO 1: EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de esta investigación se fundamenta en la perspectiva de los derechos como punto de partida. Desde esta línea, contar con información adecuada sobre sexualidad y reproducción es ante todo un derecho humano consagrado por las convenciones y conferencias internacionales. Si bien este derecho ha sido refrendado por los países de la región, su puesta en práctica a través de programas concretos dentro del sistema educativo formal en las últimas décadas en el Uruguay se ha visto obstaculizada.

En una revisión actualizada del estado de situación del tema en América Latina, Castellanos (2008) observa los diferentes ámbitos en los que se producen los obstáculos y las distancias que operan entre la legislación, la reglamentación y las prácticas concretas:

Las políticas pueden ser buenas, malas, regulares pero lo que más importa evaluar son las acciones de la gente y lo que la gente hace a partir de esas políticas y cómo se mueve para lograr que los derechos se conviertan en hechos (Castellanos, 2008: 107).

El impacto de la ausencia de formación específica no es el mismo para todos los sectores sociales. Tal como lo sugiere M. Foucault (1983, 1991, 2001) la circulación y la distribución de sujetos y saberes en el entramado social es heterogénea. Según la hipótesis tradicional de un autor como P. Bourdieu (1979), el capital cultural en una sociedad está distribuido de manera diferencial entre las distintas clases y fracciones

de clase, y son la familia y el sistema educativo formal dos fuentes fundamentales para su incorporación. El “cuidado de sí” en el marco de este proyecto comprende tres niveles de exploración:

a. Descripción de situación. Registro de la variedad de experiencia de niñas, niños y adolescentes en torno al cuidado de sí, sexualidad y derechos, según sector social de pertenencia, sexo y región. Resulta de vital importancia el conocimiento de las diferentes experiencias que niñas, niños y adolescentes vinculan con la sexualidad y los derechos. No tiene una finalidad interpretativa, sino descriptiva. La pregunta eje de este ítem puede formularse de diversas formas: ¿Qué hacen con sus cuerpos? ¿Qué piensan?, ¿Qué ideas circulan sobre la sexualidad? ¿Cómo la viven? El énfasis está ubicado en el registro de la variedad de posibilidades que se ponen en juego.

b. Posición de las/los adultos del sistema educativo frente a situaciones vinculadas con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes. En este nivel se busca conocer la capacidad de percepción y las valoraciones asociadas al tema de unos actores sobre otros. En la misma línea se incorporan las percepciones sobre las posibilidades y obstáculos para asumir esos temas como un asunto pedagógico legítimo.

c. El tercer nivel registra el modo en que la “educación sexual” para los diferentes actores podría ser incorporada. Esto incluye pensar en qué podría consistir, quiénes serían las personas más adecuadas, cómo podrían ser las formas más acertadas para llevarla adelante, los facilitadores y los obstáculos para su implementación. Este tercer nivel implica el análisis de las “necesidades de saber”, en términos de información y de modalidad. Agrupa las ideas y percepciones del conjunto de los actores.

## 1. OBJETIVOS

- Relevar las experiencias cotidianas y las percepciones relativas al “cuidado de sí”, entre niñas, niños y adolescentes del sistema educativo público.

- Describir y analizar las experiencias y las percepciones que las/los docentes y no docentes, tienen sobre las prácticas de “cuidado de sí” existentes entre las niñas, niños y adolescentes con quienes desarrollan un trabajo pedagógico.
- Relevar la necesidad de información/formación sobre sexualidad y derechos entre los actores del sistema educativo

La técnica del grupo focal fue utilizada para el trabajo con docentes, mientras que los grupos de discusión entre estudiantes respetaron la integración y la dinámica de los grupos de aula. De los grupos de discusión se cuenta con registro gráfico y fotográfico. Todas las técnicas fueron realizadas en los centros educativos dentro del horario de clases. El trabajo con niños, niñas y adolescentes contó con la autorización previa de los padres y responsables, la que fue acreditada con la firma del consentimiento.

## 2. LA MUESTRA

La muestra de tipo intencional se construyó en forma progresiva en función de la relevancia empírica de los casos. El interés de este tipo de muestra consiste en proporcionar información sobre la diversidad de situaciones presentes en un momento determinado con relación a un tema, y no de su representatividad en términos estadísticos.

Se construye de manera progresiva porque, en primer lugar, se seleccionan regiones del país que puedan marcar diferencias en relación con el tema de investigación. Con el criterio de maximizar en este aspecto las diferencias, se eligen centros educativos de la capital, las fronteras con Brasil y Argentina, el centro, las zonas turísticas y portuarias.

En forma simultánea se diseñó teniendo en cuenta que los centros educativos aseguraran una adecuada representación por subsistema y por sector social de pertenencia. La selección se confeccionó a partir de diferentes fuentes: antecedentes recopilados, entrevistas a informantes

calificados y referentes del sistema educativo formal. Entre estos últimos se encuentran la Coordinación del Programa de Educación Sexual, la Dirección Sectorial de Planificación Educativa del CODICEN, la División de Investigación, Evaluación y Estadística, la Comisión de Educación Sexual de Primaria, la Comisión de Educación Sexual de Secundaria, y la consulta al referente en el tema para la UTU. (OJO VERSALES UTU Y CODICEN)

Una vez visitados los centros y realizadas las entrevistas a sus direcciones, se seleccionó un grupo de estudiantes que coincidió con un grupo natural que comparte el aula. En esta instancia se organizó el grupo de discusión.

Los niños, las niñas y los/las adolescentes entrevistados fueron seleccionados dentro del grupo de discusión, mientras que las/los docentes entrevistados fueron elegidos en las reuniones de coordinación del centro, o bien a través del formulario de consulta general.

Para el subsistema educación primaria, los centros se seleccionaron siguiendo el criterio interno del subsistema (UC – escuela común, PR- escuela de práctica, TC- escuela de tiempo completo, CSCC- escuelas en contexto crítico). En educación secundaria no pudo establecerse una distinción por sector social de pertenencia entre los centros, por lo que se decidió tomar centros en diferentes zonas. Para Montevideo se eligieron liceos de la costa, centro, norte y oeste. En las ciudades del interior del país no siempre fue posible porque en algunos casos cuentan con un único centro que concentra el ciclo básico. En el subsistema técnico profesional se repite algo similar, por lo que se decide incorporar a la muestra un centro de ciclo básico de UTU ubicado en un entorno rural. (OJO VERSALES UTU )

El armado de la muestra definitiva de centros se realizó en base a las posibilidades reales para recibir al equipo de investigación. En todos los casos se informó previamente por vía telefónica sobre las características del estudio. En un segundo paso se envió la documentación pertinente (resolución favorable de cada Consejo sobre la investigación, pautas de entrevistas, resumen ejecutivo del proyecto). Las visitas a los centros fueron concertadas con las autoridades del centro con anticipación.



Una vez seleccionados los centros educativos y con el equipo de investigación presente se realizó la selección de las/los entrevistados. En Montevideo, Maldonado y Colonia el proceso de desarrollo en dos o más visitas. En los demás departamentos las vistas insumieron más de un día y el trabajo se realizó en días sucesivos.

Los grupos de discusión entre estudiantes fueron elegidos a partir de la información brindada por las direcciones y los/las docentes. La población estudiantil que participó en los grupos de discusión lo hizo de modo voluntario, previa autorización por escrito de las familias. Las entrevistas fueron grabadas con autorización de los/las entrevistados/as.

Las entrevistas en profundidad realizadas a niñas, niños y adolescentes se realizaron en horario de clases y dentro del centro educativo. Se grabaron previo consentimiento del niño/a y fueron en total 52, distribuidas de manera homogénea entre ambos sexos.

### 3. PROCEDIMIENTOS TÉCNICOS

En las entrevistas a niñas, niños y adolescentes se comenzaba informando sobre la finalidad que tenía el estudio y se explicaba en lenguaje sencillo el sentido de la confidencialidad de los datos obtenidos. Por lo general insumieron entre 20 minutos y media hora. Las más largas llegaron a 45 minutos.

La pauta de entrevista se confeccionó atendiendo a la mayor flexibilidad posible, siguiendo la máxima de no inducir sentidos, sino retomar en todos los casos la línea de comunicación, los temas y las anécdotas iniciadas por el o la niña. Partiendo de la base de que las experiencias y los conocimientos que tienen los niños, niñas y adolescentes son muy diferentes, se intentó en todos los casos seguir la línea de conversación y de preocupación de cada entrevistada/o.

El discurso producido en la situación de entrevista, puede entenderse, en general, como una co-construcción entre el entrevistador y el entrevistado, y el resultado obtenido debe incorporar en el análisis



los contextos de producción de la información, las intervenciones y los proyectos de sentido de ambos interlocutores (Blanchet, 1985). Por esa razón, nos pareció fundamental que los datos obtenidos fueran producidos dentro de los ámbitos institucionales y no fuera de ellos.

Al contrato inicial de la entrevista, se agregó en el caso de niños y niñas una segunda consigna que se utilizó en el transcurso de la comunicación:

Todos hemos pasado por situaciones relacionadas con la sexualidad -difíciles o no-, en las que nos hubiera gustado tener más información, o haber podido preguntar o contar con alguien, ¿recordás alguna situación así?

Esta consigna se completaba o ampliaba según el caso, con otra frase que tenía la finalidad de descentrar el testimonio del/la actor/a, facilitando la conversación al proyectar la vivencia en otro/a cercano/a:

Capaz que a vos no, pero tal vez a alguna amiga/o haya pasado por situaciones...

Estas consignas fueron suficientes en todos los casos para abrir la comunicación a aspectos relacionados con la intimidad propia o la de hermanas/os, primas/os, vecinas y familiares. En varios testimonios es posible que la mención a otras/os como protagonistas de las situaciones, haya resultado una estrategia eficaz para comunicar experiencias propias cargadas de sentimientos intensos. Esto no sucedió en todos los casos, porque como se documenta a lo largo del texto, muchos de los relatos más difíciles se realizan en primera persona y parecen responder a un proyecto de sentido marcado por el testimonio.

En relación con los grupos de discusión con niños, niñas y adolescentes, como se mencionaba en la presentación del informe, fueron un total de 27, que corresponden a cada una de las instituciones que conformaron la muestra. Participaron aproximadamente 630 estudiantes.

La dinámica se organizó de modo que permitiera la discusión grupal de un tema particular comenzando por la explicación de la consigna y el trabajo en subgrupos. Los subgrupos conformados por cuatro o cinco estudiantes tenían un tiempo para trabajar la consigna, anotaban sus ideas en un gran papel proporcionado por el equipo de investigación. Una vez terminado ese trabajo, se ponían en común las ideas de los subgrupos y se generaba una dinámica de discusión ampliada que era coordinada por integrantes del equipo de investigación. En la mayoría de los grupos participaron los/las docentes como observadores/as silenciosos/as. Con esta técnica aplicada a grupos de 6° año de escuela primaria y 1° años de educación secundaria y técnico profesional, se trabajaron dos consignas. En la mitad de los grupos de discusión se propuso discutir:

¿Qué significa para ustedes que el Estado tenga el deber de proteger a los niños, las niñas y los/las adolescentes contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación sexual?

Esta consigna tenía el propósito de indagar las ideas que tienen niños y niñas sobre el cuidado de sí y sus derechos ciudadanos, a quiénes visualizan como representantes del Estado, a quiénes recurrirían en caso de necesitar ayuda y qué asociaban con los conceptos de perjuicio, abuso, descuido, negligencia, malos tratos y explotación sexual. En la otra mitad de los grupos de discusión, se trabajó otra consigna:

¿Qué se les viene a la cabeza cuando piensan en sexualidad? ¿Es distinto ser mujer que ser varón con relación a la sexualidad?

Esta otra propuesta se formuló con el objetivo de obtener información sobre las diferentes representaciones e ideas que circulan entre ellos/as sobre los alcances del término. El segundo interrogante está destinado a recoger información sobre las representaciones de

género presentes en estas edades, qué distingue a hombres y mujeres, qué los define, cómo se expresan esas diferencias.

Las técnicas grupales tienen la virtud de mostrar los efectos que producen los temas cuando las personas están interactuando entre sí. Son adecuadas cuando se busca registrar la franja de posibilidades existentes para un grupo particular en términos de representación. Por lo tanto, la información que se alcanza es por lo general más amplia que la obtenida por medio de entrevistas individuales, aunque no tan profunda.

Las discusiones grupales transmiten un ánimo o un clima generalizado sobre un tema en un ámbito institucional y en condiciones específicas. También señalan tendencias que pueden ser compartidas por otros grupos similares en otros contextos y por lo tanto, distinguen las preocupaciones compartidas de las específicas por sector social o región.

La comparación entre los grupos permite establecer controles sobre la información recogida y determinar su relevancia en términos de construcción de categorías conceptuales. Por lo tanto, maximizar las diferencias entre los grupos atendiendo a las regiones y sectores socioculturales y minimizarlas en relación a la edad de los estudiantes permite realizar comparaciones sustantivas como lo plantean Glaser y Strauss (1967).

#### **4. EL ALCANCE DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS**

Glaser y Strauss (1967) definen la investigación cualitativa como el conjunto de los procedimientos no matemáticos de análisis e interpretación de datos que tienen la finalidad de producir nuevos conceptos y categorías para comprender un sector de la realidad social. A diferencia de la muestra estadística (aleatoria y representativa) que tiene por fin la obtención de una evidencia exacta sobre la distribución de la población entre categorías previamente estipuladas, la investigación cualitativa se corresponde con un tipo de muestra llamada teórica e intencional.

Como el propósito de la investigación cualitativa no es la verificación de hipótesis o teorías, sino el desarrollo de categorías y el establecimiento de conexiones entre ellas, los casos son elegidos en función de su relevancia empírica. De este modo, la incorporación de una variedad de centros educativos no está dada en función de su carácter representativo en términos estadísticos, sino por su capacidad para mostrar la diversidad de realidades existentes en el país.

Las categorías emergentes en este marco funcionan como conceptos derivados de los datos, que a su vez representan a los fenómenos concretos pero no dicen sobre su distribución estadística entre la población, sino que indican presencia o ausencia de determinados eventos o significaciones. Por ejemplo, la mención al sexo con animales no es importante porque sea representativa estadísticamente de las prácticas en sexualidad y derechos en niños y adolescentes en el país, sino porque emerge y es significativa en contextos rurales. Esto tampoco significa que todos los varones en contextos rurales tengan sexo con animales, dado que el estudio no tiene la finalidad de medir la incidencia de esta práctica entre la población. Por el contrario, esta información es relevante porque marca una diferencia en las prácticas sexuales en ciertos contextos que podría tenerse en cuenta en un programa nacional de educación sexual.

Retomando el tema de los alcances del estudio, puede decirse que si la muestra fue construida de modo progresivo y aseguró una variedad significativa de realidades, es posible que los resultados se aproximen al universo de posibilidades en términos de significación, siempre que se haya cumplido con el criterio de saturación.

En términos metodológicos la saturación significa que la información recogida para una categoría determinada alcanza cuando deja de aportar elementos sustantivos aunque las técnicas de recolección de datos se repitan. Por eso, si bien los estudios cualitativos no hacen énfasis en la cantidad de los casos considerados, la dimensión cuantitativa orienta respecto al criterio de saturación. En esta investigación, la saturación se logra por medio de los 630 formularios de consulta válidos, la realización de 27 grupos de discusión en los que

participaron más de 600 estudiantes, 52 entrevistas en profundidad a niños, niñas y adolescentes, 35 entrevistas a docentes y direcciones y cuatro grupos focales.

La utilización combinada de estas técnicas –procedimiento denominado triangulación metodológica–, permite corroborar el grado de confiabilidad de los datos, es decir el grado en que los hallazgos obtenidos son independientes de circunstancias accidentales que pudieron haber incidido en su producción.

## ANEXO 2. FORMULARIO DE ENCUESTA A DOCENTES

Presentación: Estamos haciendo una investigación sobre educación sexual y queremos conocer las opiniones de los docentes. No se trata de una evaluación. La información recabada será confidencial. Con esos datos se elaborarán estadísticas.

### 1. N° DE FORMULARIO

2. Departamento (Numerar según códigos al final del formulario)
3. Tipo de centro (PRIMARIA 1  
SECUNDARIA 2 UTU 3)
4. N° de centro
5. Sexo: Marcar lo que corresponde  

Fem.	01	Masc.	02
------	----	-------	----
6. Edad \_\_\_\_\_
7. Antigüedad como docente (en años) \_\_\_\_\_

- 8.** Área temática:  
1-Literatura 2-Matemática 3-Biología 4-Educación Física 5-Idiomas 6-Taller (UTU) 7-Magisterio 8-Otros.  
¿Cuál? Especificar.....

- 9.** ¿Conoce las acciones llevadas adelante por el Programa de Educación Sexual?  
(Marque con un X lo que corresponde)

1	Si	
2	No	

- 10.** ¿Conoce el Programa curricular actual de Educación Sexual?

1	Si	
2	No	

- 11.** ¿Es usted docente Referente del Programa de Educación Sexual?  
(Marque con un X lo que corresponde)

1	Si	
2	No	

- 12.** ¿Cuán capacitado se siente Ud. para brindar educación sexual entre sus alumnos? Marque con una X

1	Muy capacitado	
2	Algo capacitado	
3	Poco capacitado	
4	No capacitado	



**13.** Por favor, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones y marque con una X en el cuadro inferior, según la escala propuesta. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo son frases que otras personas han comentado sobre el tema.

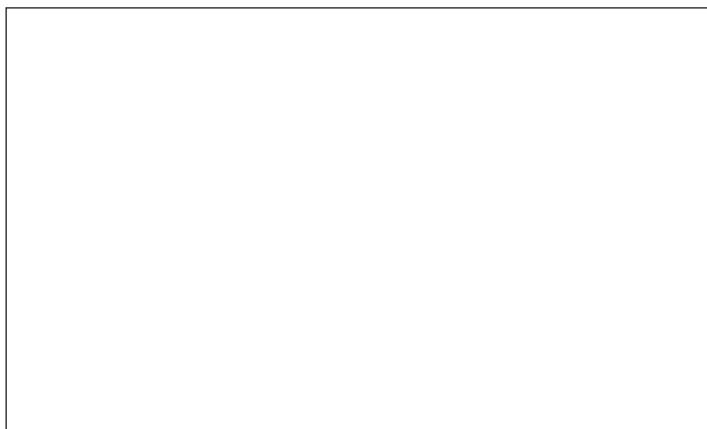
		Total Desac.	Más desac. que acuerdo	Ni acuerdo, Ni desacuerdo	Más elem. de acuerdo	Total acuerdo
1	El sistema educativo está preparado para hacerse cargo de la educación sexual	1	2	3	4	5
2	La educación sexual debería preferentemente ser útil para prevenir problemas concretos como: embarazos en adolescentes, abusos sexuales, enfermedades de transmisión sexual, explotación sexual.	1	2	3	4	5
3	La educación sexual debe asociarse al sentido moral que debe tener todo comportamiento humano.	1	2	3	4	5
4	La educación sexual debe asociarse al cuidado de uno mismo y de los demás.	1	2	3	4	5
5	La educación sexual debe fortalecer la idea de una sexualidad vinculada al amor.	1	2	3	4	5
6	La educación sexual debe ser útil para prevenir los desvíos sexuales.	1	2	3	4	5
7	La sexualidad es un asunto privado, íntimo y como tal la educación sexual es un derecho de las familias más que de las instituciones públicas.	1	2	3	4	5

8	La educación debe reafirmar los roles sexuales, femenino y masculino.	1	2	3	4	5
9	La educación sexual es un derecho que sólo puede garantizar el Estado.	1	2	3	4	5
10	Los casos de docentes homosexuales generan conflictos en la dinámica institucional	1	2	3	4	5
11	La educación sexual debe promover el disfrute de la sexualidad	1	2	3	4	5

- 14.** Ha conocido a lo largo de su trayectoria como docente algún caso de violencia asociada al sexo en niños, niñas o adolescentes? Marque con una X su respuesta

Si (1) – No (2)

- 15.** En caso afirmativo, explicar brevemente.



Muchas gracias por su tiempo y colaboración. Seleccionaremos a algunas personas que hayan respondido estas preguntas para participar de una entrevista personal. ¿Estaría de acuerdo en tener una entrevista personal en el horario de trabajo para seguir conversando de estos temas?

En caso afirmativo le agradecemos que escriba su nombre y teléfono de contacto.

Nombre: \_\_\_\_\_

TEL. de contacto: \_\_\_\_\_

Entrevistador/Administrador \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_









PAGINADO, IMPRESO Y ENCUADERNADO EN  
MASTERGRAF SRL  
GRAL. PAGOLA 1823 - CP 11800 - TEL.: 2203 4760\*  
MONTEVIDEO - URUGUAY  
E-MAIL: MASTERGRAF@NETGATE.COM.UY

DEPÓSITO LEGAL - COMISIÓN DEL PAPEL  
EDICIÓN AMPARADA AL DECRETO 218/96