

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Tesis Licenciatura en Trabajo Social

**Cuando la perspectiva de género es cuestión de
azar. Los Centros Juveniles en Uruguay**

Elisa Visconti
Tutora: Leticia Pérez

2021

La adolescencia nos obliga, cada vez y en cada época, a ser contemporáneos, ya que un punto de desencuentro frecuente es cuando para dirigirnos a ellos evocamos nuestra experiencia pasada como fuente de sabiduría. Allí, en general, la respuesta de la adolescencia es el rechazo. Ser contemporáneos es otra cosa. ¿Qué quiere decir ser contemporáneo? Agamben (2008) plantea que es contemporáneo aquel que percibe más que la luz, la oscuridad de su propia época. Pero ¿qué es la oscuridad? Dice que para poder percibirla no se trata de inercia o de una actitud pasiva sino que implica una actividad y una habilidad particulares. Esta habilidad es la de neutralizar la luz que proviene de la época para descubrir la tiniebla, esa oscuridad especial que, él nos indica, no es separable de esa luz. Entonces es contemporáneo aquel que no se deja enceguecer por la luz del siglo y consigue ver la parte de la sombra que concierne a su propia y más íntima oscuridad” (Brignoni, 2012, p.11).

A los y las adolescentes que compartieron conmigo un pedacito de sus vidas,

Agradecimientos

A mis padres, Daniela y Alfredo, que son mi hogar eterno, desde el primer día y en todo. Gracias sobre todo por comprender y acompañar mis decisiones.

A Vale, por nuestro vínculo tan especial, por estar en cada etapa para reír y para llorar.

A Fede, por acompañarme día a día en este proceso y alegrarse siempre por mis alegrías.

A mis amigas, las de siempre, por ser sostén.

A mis compañeras, quienes se volvieron amigas y transitaron conmigo este proceso de formación, con quienes compartí también todo lo extracurricular que me dio esta Facultad.

Sobre todo a Brian y Mela, el mejor equipo que me pudo haber tocado. Por lo aprendido en todos los sentidos. Son muy importantes.

A Leticia, por su buena energía y disposición, por darme tranquilidad y confianza.

Al equipo del Centro Juvenil Casabó por dialogar conmigo de manera tan dispuesta y amena.

A la Facultad de Ciencias Sociales, por ser muchas veces mi casa, a la Udelar y a la Educación Pública de este país, y a todos y todas quienes la sostienen y defienden, aún en momentos difíciles.

Muchas, muchas gracias.

Eli

Si bien se reconoce y se destaca la importancia de la utilización del lenguaje inclusivo para comenzar a elucidar desigualdades de género, en este trabajo monográfico las expresiones “las” y “los” son utilizadas, a efectos prácticos y metodológicos, para diferenciar situaciones marcadas por el binarismo mujer-hombre, por tanto se decidió no utilizar el mismo, para no dificultar la lectura.

Resumen

El presente trabajo constituye la monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de la República.

A partir de una serie de documentos y acciones planteadas por INAU en el año 2019, el Estado uruguayo asume que la perspectiva de género no tiene lugar en las políticas destinadas a la atención de niños, niñas y adolescentes. En ese sentido se pretende abordar la modalidad de atención centro juvenil, como política educativa focalizada en la pobreza, incluyendo las particularidades que cobran las cuestiones de género en las adolescencias. Para ilustrar en un ejemplo concreto se escogió un centro particular: El Centro Juvenil Casabó, ubicado en el barrio Casabó de Montevideo.

Palabras claves: centros juveniles - políticas socioeducativas - perspectiva de género - adolescencias.

Tabla de Contenido

MÓDULO I

Introducción	1
Antecedentes de investigación	2
Presentación del objeto de análisis	3
Objetivos de la monografía	7
Aspectos metodológicos	9

MÓDULO II

Capítulo 1: Marco Conceptual 10

1.1 Políticas sociales con perspectiva de género	10
1.2 Adolescencias	14
1.3 Adolescencia, cuerpo y sexualidad.	16
1.4 Centros Juveniles. Política educativa focalizada en la pobreza.	18

Capítulo 2: Centro Juvenil Casabó 19

2.1 Caracterización del Centro	19
2.2 Trabajo con perspectiva de género	20
2.3 Las adolescencias del Centro Juvenil Casabó	24
2.4 Adolescencias, pobreza y género	26

Capítulo 3: Desafíos actuales para el abordaje de género desde una política para adolescentes 33

3.1 Transversalización de género	36
3.2 Lo que el Estado no hace	39
3.3 Perspectiva de género como amenaza	44
Reflexiones y consideraciones finales	47

Referencias Bibliográficas

Bibliografía utilizada	52
Artículos web utilizados	55
Bibliografía consultada	56
Fuentes Documentales	56
Leyes referidas	57
Páginas web consultadas	57

ANEXOS 58

MÓDULO I

Introducción

La presente monografía tiene por objeto explorar las concepciones, diseños y prácticas en torno a la perspectiva de género en la modalidad de atención Centro Juvenil en Uruguay, siendo ésta una política socioeducativa para adolescentes, focalizada en la pobreza, constituyéndose como una propuesta de atención integral de tiempo parcial, co-gestionada en su gran mayoría por INAU¹ y diferentes OSC².

A fines del año 2019, INAU comenzó a desplegar una serie de acciones para incluir la perspectiva de género en sus políticas, programas y proyectos, apuntando a la transversalización de la misma desde el Estado, reconociendo la falta de lineamientos y dispositivos claros para orientar esta tarea. En este escenario, el presente trabajo ahonda sobre la definición y constitución de los centros juveniles (en adelante C.J.), su perfil de funcionamiento, y su relación con las cuestiones de género. Se aborda el ejemplo concreto del Centro Juvenil Casabó³, ilustrando las implicancias que esta cuestión adquiere en un centro que pretende incluir esta perspectiva, frente a la ausencia del Estado. Por último se indaga acerca de las circunstancias bajo las que se vuelve posible pensar en una transversalización de género en políticas de generaciones en el escenario actual.

El interés por esta temática surge durante el transcurso de la licenciatura y la adquisición de bagaje teórico en relación a ella. Personalmente, desde hace muchos años, las cuestiones de género han resultado un elemento imposible de ignorar, siendo que condicionan la vida de todas y todos, por lo que han sido incluidas y abordadas en este proceso de formación, dentro de la FCS⁴ y en cursos y especializaciones fuera de ella. Pensar las adolescencias ha ganado lugar específicamente a partir de los dos años de práctica pre-profesional que tuvieron lugar en el centro citado anteriormente, los cuales han reforzado los conocimientos teóricos y prácticos en esta área. Algunas experiencias laborales posteriores implicaron un acercamiento e intervención más profundas con adolescentes, particularmente en un Centro de protección 24 hs de INAU. Estos escenarios han significado lugares donde las diferencias y la desigualdad están a la vista permanentemente, recayendo sobre una población vulnerada en

¹ Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay.

² Organizaciones de la Sociedad Civil.

³ Centro juvenil gestionado por IPRU, ubicado en el barrio Casabó.

⁴ Facultad de Ciencias Sociales.

muchos sentidos y que, a su vez, se encuentra transitando por una etapa decisiva en el desarrollo.

Hay una sensación de que muchas veces se pasa por alto que “El género se construye en relación con otras dos dimensiones que también estructuran la desigualdad: la clase social y la raza” (Pérez et al., 2016, p.13), por lo cual resulta necesario reflexionar acerca del abordaje y por tanto la importancia que se le da desde las instituciones a estas desigualdades lo que, en este caso, se traduce en derechos vulnerados para los adolescentes en situación de pobreza. Para ello se debe comenzar por desentrañar cómo las mismas, presentes en todos los estratos sociales, se desarrollan particularmente en esta población. Y esto es, en parte, lo que pretende ilustrar este trabajo.

Antecedentes de investigación

A partir de una revisión centrada en el abordaje del presente objeto de estudio se observa que dentro de la disciplina del Trabajo Social en Uruguay, los estudios sobre género, adolescencias y políticas educativas son muy reducidos. Concretamente, el cruce entre adolescencias, género y centros juveniles no ha sido explorado anteriormente. Al centrar la búsqueda en sexualidad adolescente y su relación con los procesos de socialización se hallaron dos tesis de grado relevantes, tituladas: *“Adolescentes y sexualidad desde una perspectiva de género”*.⁵ y *“Los significados de la sexualidad en mujeres y varones adolescentes en Sarandí del Yi”*⁶, publicadas en 2014 y 2016 respectivamente. Además, el trabajo de grado *“Hacerse hombre”*⁷, se considera un antecedente en cuanto a su aporte para el desarrollo de algunas categorías teóricas fundamentales del presente trabajo, desde una perspectiva crítica e histórica, teniendo en cuenta además el rol del Trabajo Social. En este mismo sentido, se hallaron materiales académicos del campo de la Sociología, particularmente una tesis de grado que refiere a la sobrecarga de trabajo no remunerado en las adolescentes uruguayas, y su relación con las trayectorias educativas, titulada *“Educación, género y adolescencia. Un desafío actual”*.⁸

Por otro lado, la ponencia de investigación: *“La modalidad de intervención Centro Juvenil en el contexto actual de la adolescencia en Montevideo”*⁹, presentada en las Jornadas de Investigación de la FCS, en el año 2018, se constituye en un antecedente en cuanto a las generalidades del funcionamiento de los C.J. y una actualización histórica de los mismos.

⁵ Lucía Varela Escayola. Tutora: Karina Batthyany

⁶ Flavia da Silva Flores. Tutora: Mariana Viera Cherro.

⁷ Sabrina Bado. Tutora: Mariana González Guyer.

⁸ Maria Fernanda Peluffo. Karina Batthyány.

⁹ Brian Alvarez, Melany dos Santos, Elisa Visconti.

Por último, al indagar acerca de adolescencias, cabe hacer mención a la última ENAJ¹⁰ (2018) ya que la misma arroja los datos más actuales en nuestro país, abordando varias aristas y temáticas referidas específicamente a esta franja etaria, brindando información de calidad.

Presentación del objeto de análisis

Los C.J. constituyen una política socioeducativa focalizada en la pobreza, por lo tanto, se encuentran dirigidos a parte de la adolescencia uruguaya, estableciendo como requisito de ingreso residir en las inmediaciones de algún centro. En el año 2013 se instaló un nuevo perfil en los C.J. (vigente actualmente) el cual supuso nuevos criterios de selección de población, altamente focalizados, con el objetivo de “priorizar situaciones de vulnerabilidad crítica en la población a atender” (INAU, 2012). En nuestro país funcionan 104 C.J. a los cuales acceden 8804 adolescentes en total. Sólo en Montevideo funcionan 49 de ellos y atienden a 4331 adolescentes (INAU, 2017), ubicándose mayoritariamente en los barrios donde se concentran los mayores niveles de pobreza: los pertenecientes a los municipios A, D, F y G¹¹. Si se observan los datos disponibles sobre la adolescencia uruguaya se puede decir que esta se encuentra en una situación de desventaja. Dentro del mercado laboral se evidencia una exclusión de esta franja etaria: la tasa de desempleo se ubica en 8,9% y la de empleo en 56,7%, mientras que, en la franja de 14 a 24 años, la primera es de 27,7% y la segunda se ubica en un 31,2% a nivel nacional (INE, 2019)¹². Además los jóvenes entre 18 y 29 años se encuentran en una situación de informalidad en mayor proporción que el promedio de los ocupados (31% frente a 24% en 2017) (INE, 2017). En relación a la incidencia de la pobreza en personas según grupos de edades, los adolescentes son la franja más afectada luego de los niños, con una incidencia de un 18,9 %, frente a un 11,6 % en el total del país (INE, 2020). Según el *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018* del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), los indicadores educativos vinculados a la población adolescente son preocupantes: cuatro de cada diez jóvenes consiguen finalizar todo el ciclo obligatorio, solo un 25% ha logrado culminarla a los 18 años. Y, acumulando años de rezago, en la población de 23 años esta cifra asciende sólo a un 43%. Además, continúa siendo menor la proporción de asistentes entre los adolescentes de menores ingresos que entre los de ingresos medios y altos (INNEd, 2019). Así, se afirma desde el INEEEd (2019):

¹⁰ Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud.

¹¹ Anexo I.

¹² Se observa ese año ya que a partir del año 2020 los datos se vieron afectados por factores asociados a la pandemia mundial actualmente en curso, asociada a la enfermedad ocasionada por el virus SARS-CoV-2.

“El abandono educativo constituye un problema persistente en educación media. Se observan, además, inequidades socioeconómicas en el acceso, el rezago y el egreso, que ubican al país en una posición desventajosa en la comparación internacional” (p.136). Con estos datos se podría afirmar que en nuestro país, se encuentra en entredicho la posibilidad de los adolescentes pobres de acceder a una educación en términos de satisfacción del derecho humano básico (consagrado legalmente) (Martinis, 2015, p.20).

Si se comparan distintos municipios de Montevideo, se observa que en los municipios A, D y F menos de un tercio de la población egresa de la educación media, mientras que en los municipios B y CH egresan más de dos tercios de la población (INNed, 2018) , reflejando una fuerte desigualdad educativa a nivel territorial. Estos datos resultan problemáticos, ya que no se garantiza el ejercicio del derecho a la educación para un número muy importante de jóvenes pero, a su vez, se compromete la equidad en el ejercicio de ese derecho, y se tiende a reproducir el inequitativo ejercicio de otros derechos;

(...) el derecho a la educación hace posible el ejercicio de otros derechos humanos fundamentales y, en consecuencia, de la ciudadanía. Difícilmente se podrá acceder a un empleo digno, o ejercer la libertad de expresión o de participación, si no se tiene educación (OREALC/ UNESCO, 2007, p. 6).

La distribución espacial de los C.J. responde de alguna manera a esta doble vulnerabilidad.

Si se considera la categoría género, esta situación se complejiza aún más. Los datos generales en materia de desigualdad de género son preocupantes: Según la última encuesta de VBG (INE, 2019), casi 8 de cada 10 mujeres sufrieron violencia de género a lo largo de su vida (72,7%), y 1 de cada 3 (37,1%) antes de cumplir los 15 años. Los datos de UNICEF (2019), exponen que en nuestro país 1 de cada 4 mujeres casadas entre los 20 y 24 años, contrajeron matrimonio antes de los 18 años, lo que se vuelve alarmante considerando que la mayoría de las veces “estas uniones se dan con hombres mayores, en contextos de desequilibrios de poder” tal como lo declara el sistema de las Naciones Unidas en Uruguay (2017), quien, en el mismo artículo llama la atención al Estado Uruguayo acerca del debe de la legislación uruguaya en cuanto a la edad mínima para contraer matrimonio (16 años)¹³, y la edad mínima de consentimiento sexual (12 años)¹⁴. Se encuentra, además, estrechamente vinculado al contexto socioeconómico, siendo más probable que las “niñas-esposas” vivan en las zonas rurales, en hogares pobres y que tengan un menor nivel de educación (UNICEF, 2019, p.4).

¹³ La Ley N° 19.075 aprobada en 2013 establece los 16 años como la edad mínima en Uruguay para contraer matrimonio, sin previa autorización judicial.

¹⁴La Ley N° 19.580 art 86, referida a abuso sexual establece que “Esta presunción no regirá si se tratare de relaciones consensuadas entre personas mayores de doce años y no exista entre ambas una diferencia mayor a diez años.”

Este escenario conlleva otras vulnerabilidades para las trayectorias de vida de las adolescentes, por ejemplo, que la mayoría de las mujeres que contrajeron matrimonio durante su niñez dio a luz antes de cumplir 18 años (UNICEF, 2019, p.4), considerando la amplia posibilidad de que muchos embarazos no intencionales en esta edad se den en marcos de relaciones que suponen violencia de género y generaciones.

En el 2016, Uruguay mantenía niveles elevados de fecundidad y maternidad en la adolescencia (60 por mil, 10% respectivamente) en relación a la mayoría de las regiones del mundo; y si se observa la distribución territorial de la maternidad en la adolescencia en Montevideo, esta se corresponde con la distribución socioeconómica de la población en el territorio. Los barrios donde se concentran los hogares con peores niveles de bienestar (NBI entre 28% y 60%), alcanzan los mayores porcentajes de adolescentes madres; mientras que los barrios que se encuentran en la costa de la capital y alcanzan mejores niveles de vida (NBI 92%) presentan porcentajes muy inferiores (López, A. y Varela, C. 2016). Aunque los embarazos adolescentes en Uruguay se redujeron a la mitad en los últimos 15 años, podemos asumir que en las adolescencias de nuestro país las trayectorias sexuales y reproductivas están ligadas a las desigualdades sociales y culturales, sin dejar de encontrarse atravesadas además por desigualdades de género.

Las brechas que se generan en el comportamiento sexual y reproductivo se asientan en las desiguales posibilidades de bienestar social y en las brechas de género que se reflejan en el poder de negociación entre mujeres y varones, tanto en las decisiones de protección frente a embarazos no deseados como ante las condiciones para ejercer la vida sexual. (López, A. y Varela, C. 2016, p.19).

En este mismo sentido, la construcción de maternidades y paternidades adolescentes también se encuentra atravesada a partir de esta desigualdad, teniendo consecuencias claras en las construcciones sociales y subjetivas concretas. Así, algunas maternidades adolescentes, terminan por colocar a las mujeres en una “reclusión dentro del hogar” o el ámbito doméstico, mientras sus pares hombres no sienten que este sea un asunto necesariamente “de ellos” (López, A. y Varela, C., 2016, pp.12-13).

Los adolescentes que concurren a los C.J. probablemente se encuentren atravesados por la pobreza y por las diferencias de género (comunes a toda la sociedad), plasmadas en parte en lo anteriormente expuesto. Esta modalidad de atención aparece como una herramienta promotora de apoyo pedagógico, capacitación e inserción laboral (INAU, 2021), que puede complementarse con la educación formal, promoviendo la permanencia de los adolescentes en la misma, actuando estratégicamente sobre las vulneraciones de esta población.

El esquema público-privado que constituye la co-gestión de los C.J. desde INAU y las OSC considera la Convención de los Derechos del Niño¹⁵, el Código de la Niñez y la Adolescencia¹⁶, así como las normativas y reglamentaciones vigentes en la Institución (INAU, 2012). Desde INAU se establecen objetivos generales de funcionamiento, se define un perfil de atención y la conformación de un equipo técnico. Cada OSC define de acuerdo a ello su propuesta de manera específica, buscando una adecuación a las particularidades de cada centro. Como ya se menciona, desde el año 2019, el INAU se embarca en un proyecto llamado “Formulación, diseño e implementación de una unidad de género en el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay”, que se desarrolla como componente de género en el Programa EUROsociAL¹⁷. Desde el propio instituto se reconoce que: “Uno de los principales problemas identificados es la ausencia de un documento institucional que establezca lineamientos claros que orienten la operacionalización de la perspectiva de género en su estructura.” (INAU, 2019, p.4). En el esfuerzo de que todas las prácticas realizadas desde el Estado vinculadas a NNA, sus familias y la ciudadanía en su conjunto sean prácticas con perspectiva de género, se han llevado adelante una serie de acciones y propuestas enmarcadas en esta línea de trabajo: capacitaciones internas a las diferentes áreas del funcionariado de la institución, publicaciones para el planteamiento de una base conceptual (noviembre 2019), lineamientos y criterios claros para el trabajo con enfoque de género (diciembre 2019) y también una serie de instancias de intercambio de conocimientos y formación, donde la principal actividad pública fue el Simposio Internacional "Género en infancias y adolescencias: cambio cultural y políticas públicas", llevado adelante en marzo de 2020.

Resulta esperable que los C.J., además de asumir esta nueva perspectiva, efectivicen acciones en relación a ella. Pero en la actualidad esto no sucede, o al menos no existe un lineamiento desde INAU que así lo exija, lo proponga o lo facilite. “Esta ausencia da como resultado que la mirada de género dependa de la voluntad y de valoraciones que tienen sobre el tema las personas o los equipos, de su sensibilidad, experiencia y formación” (INAU, 2019 , p.4).

Considerando lo anterior, surgen las siguientes preguntas que guiarán el análisis: ¿Bajo qué concepciones, definiciones y lineamientos relacionados al género se constituyen los y las

¹⁵ La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada en 1989 es el tratado de derechos humanos más ampliamente ratificado de la historia.

¹⁶El Código de la Niñez y Adolescencia fue aprobado en el año 2004 en Uruguay, rectificando la CDN a nivel nacional.

¹⁷“EUROsociAL+ es un programa de cooperación entre la Unión Europea y América Latina, que busca contribuir a la mejora de la cohesión social en los países latinoamericanos, así como al fortalecimiento institucional, mediante el apoyo a sus procesos de diseño, reforma e implementación de políticas públicas, focalizando su acción en las áreas de género, gobernanza y políticas sociales.” (EurosociAL, s/d, p.1)

adolescentes pobres como objeto de intervención? ¿Cómo se constituyen y definen esas políticas en su planificación? ¿Bajo qué concepciones, definiciones y lineamientos relacionados al género se construyen los Centros Juveniles como política socioeducativa con perspectiva de género? ¿De qué manera se puede pensar un trabajo con perspectiva de género en los Centros Juveniles frente a la ausencia de lineamientos del Estado? ¿Bajo qué circunstancias se vuelve posible pensar en una transversalización de género en políticas de generaciones en nuestro país en la actualidad?

Objetivos de la monografía

Objetivo general: Indagar acerca de las concepciones, modelos y prácticas sobre la perspectiva de género en una política socio-educativa, destinada a la adolescencia y focalizada en la pobreza: los centros juveniles.

Objetivos específicos:

1. Identificar estrategias y lineamientos centrales propuestos por INAU, acerca del trabajo con perspectiva de género en los centros juveniles.
2. Explorar las estrategias y prácticas que desarrolla un centro juvenil para trabajar desde una perspectiva de género en la actualidad.
3. Indagar acerca de las narrativas, definiciones, conceptos desarrollados desde un Centro Juvenil para trabajar desde una perspectiva de género en la actualidad.
4. Conocer el proceso por el cual se vuelve posible comenzar a pensar una transversalización de género desde el Estado Uruguayo en los centros juveniles.
5. Analizar las concepciones, definiciones y lineamientos bajo los cuales se construyen como objeto de intervención de políticas con perspectiva de género los y las adolescentes pobres en Uruguay desde 2019.

Relevancia de la investigación

Los procesos de socialización sostienen actualmente la división básica de las asimetrías de género (Lamas, 2004) ya que nuestra sociedad se rige a través de una economía del poder basada en la conquista del estatus masculino, ubicando al hombre en un lugar superior, público (Segato, 2003) y así el modelo masculino hegemónico rige sobre todos los demás. Esto explica que a pesar de los cambios en la organización de la familia, las conquistas del movimiento feminista, la introducción incesante de la mujer en el mundo del trabajo formal, el incipiente trabajo con masculinidades en políticas públicas a nivel mundial, y un largo

etcétera; es un hecho que las desigualdades de género persisten en casi todos los ámbitos, y que todas las conquistas que se dan en este terreno están continuamente en tensión. Cuestiones que van desde una participación política diferenciada, discriminación en diferentes sectores, acoso sexual, sexismo, hasta altas tasas de violencia de género y feminicidios, siguen siendo parte de nuestra vida cotidiana en la realidad actual. La adolescencia, definida por varios autores como segunda etapa decisiva del desarrollo humano, se constituye como un período de transformaciones, como un “(...) momento vital en el que sucede un gran número de cambios” (Moreno, 2007, p.13), cambios individuales, subjetivos y también en las maneras de relacionarse con otros, con el mundo adulto, y los grupos de pares. Los agentes de socialización juegan un rol fundamental en este proceso de conformación de identidad y vínculos, principalmente la familia, la escuela y los medios de comunicación.

El análisis de la perspectiva de género (o ausencia de) en los C.J. de nuestro país adquiere relevancia social ya que los mismos se constituyen como un agente de socialización para estos adolescentes. Estos centros pueden ser agentes generadores, reproductores y legitimadores del orden social dado en nuestra sociedad actual (un orden patriarcal), o por el contrario, trabajar desde una perspectiva que cuestione ese orden, tendiendo a contrarrestar la desigualdad de género que persiste en sus múltiples manifestaciones (cuidados, desempleo, relación de nivel educativo y cargos de alto rango, discriminación, violencia, etc); atravesadas todas en esta población por cuestiones de generaciones y clase social.

Sin incluir juicios de valor, nos encontramos en un momento en el que las instituciones clásicas (la familia y la educación formal) parecen haber perdido fuerza como agentes socializadores, frente a una masificación de las comunicaciones. Los mensajes emitidos para los adolescentes actuales (y para todos) son constantes, diversos, y pueden resultar en esta etapa confusos y en ocasiones dañinos. De ningún modo quiere decir que esto se observa como algo negativo, pero sí, la educación no formal podría cobrar protagonismo en este esquema, y aquí también lo harían los C.J. como lugares de referencia en los que determinados adolescentes escogen transitar en su tiempo libre (o extra-curricular). Resulta importante entonces, reflexionar y dialogar acerca de cuáles son las lógicas, abordajes, mensajes, en referencia al género, con todas las connotaciones que esta categoría tiene en las sociedades actuales.

Así, este trabajo cobra relevancia al constituirse como un aporte específico y acotado desde las Ciencias Sociales, al pensar colectivo acerca de cómo se construyen las desigualdades de

género, y el género en sí mismo, entendido como espacio de poder. Revisar y comprender estas cuestiones resulta un inicio para la deconstrucción y la reconstrucción de una realidad equitativa que contrarreste la resistencia patriarcal. Entendiendo que “El cambio de la salida de un modelo de masculinidad culturalmente establecido implica, no sólo un cambio a nivel comportamental sino también el cambio en el área afectiva y cognitiva, de creencias y pensamientos” (Inmujeres, 2018, p.104), es fundamental comenzar por el trabajo con niños y adolescentes, brindándoles, en principio, la posibilidad de una visión más amplia del género, desatada de los estereotipos y roles tradicionales.

Aspectos metodológicos

La presente investigación se lleva a cabo desde un enfoque cualitativo, con un tipo de estudio exploratorio. Esta elección está basada en la ausencia de antecedentes nacionales que refieran específicamente al tema de investigación planteado.

Para la aproximación al objeto de estudio, se realizó, en primera instancia una revisión documental de documentos oficiales emitidos por INAU (fuentes secundarias): Por un lado se analiza el documento “Perfil y bases del llamado a Centros Juveniles”, publicado en 2012 y vigente actualmente, en el cual se detallan los criterios generales establecidos por INAU en cuanto al funcionamiento, objetivos, integración de equipos de los C.J.. También se incluye en esta revisión el documento “Perspectiva de género en las políticas de primera infancia, infancia y adolescencia. Lineamientos del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay para el diseño, implementación y evaluación con enfoque de género”, publicado en el año 2019 con el fin de definir una base conceptual que brinde lineamientos claros en el marco de la transversalización de la perspectiva de género en las políticas de infancias y adolescencias. El objetivo de esta revisión documental ha sido plasmar un “estado de situación” en cuanto a la actualidad de los C.J. en Uruguay, en lo que refiere al trabajo con perspectiva de género.

Por otro lado se revisó el documento de proyecto anual perteneciente al Centro Juvenil Casabó, correspondiente al año 2021. Y en esta línea se realizaron entrevistas exploratorias y semiestructuradas a seis referentes calificados del centro (tres entrevistas dobles). La primera entrevista estuvo compuesta por una dupla de educadores; la segunda por el equipo técnico: trabajadora social y psicóloga; y la tercera por el equipo de coordinación.¹⁸ Estas decisiones metodológicas intentan ilustrar una experiencia concreta y actual, indagando en los nudos, las

¹⁸ Anexo III.

concepciones, los efectos y las conclusiones que estos actores aportan según su experiencia.

MÓDULO II

Capítulo 1: Marco Conceptual

1.1 Políticas sociales con perspectiva de género

La política social no refiere a un término técnico con significado exacto, hace referencia a la política de los gobiernos con respecto a acciones que tengan impacto directo en el bienestar de los ciudadanos, proporcionándoles servicios e ingresos (Titmuss, 1974, p.37). Las mismas se encuentran determinadas por un conjunto de factores, no son estáticas y cambian a lo largo de la historia. Como explica Filgueira (2015) se realizan y modifican en base a "los "imperativos" de la realidad, el poder y los intereses de los actores decisionales, así como el conocimiento legitimado y la capacidad técnica que en un momento dado poseen los decisores y aparatos del Estado"(p.51). A partir de esta perspectiva se ubican como instrumentos políticos "positivos para el cambio": siguen pautas políticas y económicas, y pueden modificar situaciones socioeconómicas, ya sea cambiando, manteniendo (o sólo posibilitando) las condiciones de vida de las personas. Se ocupan de la cobertura de necesidades educativas, de salud, de vivienda, trabajo y protección social, es decir: derechos sociales. (Montagut, 2009, pp. 15-16).

Una definición operativa de la Política Social según Montagut (2009) sería la de

(...) aquella política relativa a la administración pública de la asistencia, es decir, al desarrollo de servicios y prestaciones que intentan paliar determinados problemas sociales o, de una forma más modesta, perseguir objetivos que generalmente son percibidos como respuesta a tales problemas (p.16).

Aparece aquí, un nuevo elemento en el análisis del término, y se coloca a las políticas sociales (a partir de ahora PPSS) como "tratamiento" de la llamada cuestión social. Al hablar de cuestión social se hace referencia al "conjunto de problemas políticos, sociales y económicos que el surgimiento de la clase obrera impuso en la constitución de la sociedad capitalista. (...) fundamentalmente vinculada al conflicto entre el capital y el trabajo" (Netto, citado en Leopold 2002, p. 7). La misma representa o incluye un doble sentido: se constituye como expresión de las desigualdades sociales (pobreza, desempleo, exclusión, etc.) y también como forma de presión social (movimientos sociales, organización sindical).

Más allá de los matices que estas puedan presentar, se puede afirmar que las PPSS deben responder a determinadas demandas de la sociedad, tendiendo a la garantía de los derechos sociales que se obtienen mediante negociaciones y gracias a la lucha social de diferentes actores.

Hoy, ser ciudadano significa que, además de ser personas libres e iguales ante la ley, y ser reconocidos como sujetos con capacidad política—participación en las elecciones en tanto que electores y/o elegibles— el Estado se compromete a garantizar unos niveles mínimos de bienestar y seguridad económica que permitan vivir de acuerdo con los estándares de vida que prevalecen en lo que venimos denominando un estado de bienestar. (Montagut, 2009, p.16)

Esping-Andersen (2000), expone que el principal objetivo de las políticas públicas es gestionar riesgos que se ocasionan en las sociedades modernas (riesgos que se comparten colectivamente). Este autor señala tres fuentes de gestión de riesgos: la familia, el mercado y el Estado. El régimen de bienestar y el ámbito del que se ocupará el Estado y con él las PPSS (como mecanismo) se definen en relación a estos riesgos considerados sociales (asuntos del Estado) y de la colectividad de personas que se considera objeto de protección en determinado momento. A su vez, el autor no plantea la protección ni el bienestar separados de la esfera económica; al contrario, con su concepción se modernizó la perspectiva teórica, quedando definidos los sistemas de bienestar en términos de economía política, siendo éstas propuestas de crecimiento económico, con serios componentes políticos. Los sistemas de bienestar y el modelo de PPSS son colocados como variables intervinientes con capacidad de modificar la dinámica del capitalismo; son capaces de cambiar la estratificación original de una sociedad, pero el Estado aparece como un socio más que asegura ganancia a los empresarios. La redistribución (aspecto económico) siempre está presente, el Estado, como socio-empresario tasa a todos los ciudadanos y acorta las distancias entre los estratos extremos y así modifica la estratificación heredada. La teoría sería: mientras haya “más” Estado, habrá “más” universalismo, mayor distribución, y menos distancia entre estratos. Es decir, más igualdad; en contraposición a menos Estado, más mercado y mayor “libertad”. Sin embargo, en la práctica el Estado tiende a ser cooptado.

Lo que explica Montagut (2009) es que si bien existe la necesidad de generar un consenso desde el cual definir a las PPSS, el mismo “carece de sentido si se lo coloca como una cuestión neutral en cuanto a valoraciones” (p.13). Como lo afirma Leopold (2002) la conceptualización de las PPSS está directamente vinculada a cómo se concibe el Estado (económica y socialmente). Es necesario tener en cuenta que estos instrumentos estatales no

solo tienen raíz en una “preocupación por los demás” que apunta a la “igualdad”. En primer lugar, las PPSS también deben pensarse en doble sentido (como la cuestión social); pueden considerarse fruto de las presiones y luchas de movimientos, clases y grupos menos favorecidos. En este sentido serían entendidas como una conquista por parte de los ciudadanos. Pero también, administradas desde el Estado, constituyen una intervención del gobierno que perpetúa el capitalismo, distorsionando las fallas del mercado. Las PPSS “(...) también son consecuencia de la necesidad del propio sistema económico y político que rige el mundo moderno y que ha venido requiriendo de personas con suficiente educación, formación y bienestar para no interrumpir la producción y el crecimiento económico” (Montagut, 2009, p.17). Si bien, como plantea la autora, existe una tensión entre el reconocimiento de la ciudadanía y la estructura desigual de las sociedades, las sociedades modernas y los derechos sociales, la política social mitiga pero no elimina las desigualdades, no tiende a eliminarlas (Montagut, 2009, p.19).

No obstante, es necesario visibilizar que las PPSS se diseñan desde un principio y hasta ahora, con el fin de paliar las injusticias del sistema económico moderno, redistribuyendo en determinada medida algunos recursos, intentando mejorar la posición que los más desfavorecidos ocupan en el entramado de la estructura social.

En este sentido puede ser interpretada como una política paliativa que intenta suavizar los destrozos sociales que la lógica del sistema capitalista provoca en determinados colectivos o personas con grados de vulnerabilidad. (...) Se trata de una política articulada con las demás para facilitar el avance del desarrollo económico con una cierta redistribución de los recursos que el capitalismo genera (Montagut, 2009, p. 18).

Al pensar en los efectos de las PPSS, resulta imposible no integrar la categoría género, entendida como:

(...)el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es propio de los hombres (lo masculino) y propio de las mujeres (lo femenino) (Lamas, 2000, p. 2).

Teniendo en cuenta que mediante esta clasificación cultural, se definen muchos elementos constitutivos de nuestra sociedad y de su funcionamiento (como la división del trabajo, los rituales, el ejercicio del poder). A esos elementos se les atribuyen características exclusivas de uno y otro sexo en materia de moral, psicología y afectividad. Las PPSS por tanto, no escapan de esta lógica, por lo cual se constituyen y funcionan también desde aquí. Tal lo

expone Lamas (2000) “La cultura marca a los sexos con el género y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano” (pp. 3-4).

Unido a lo anterior se podría establecer que en un sentido estricto las políticas sociales y por tanto el acceso a los derechos, debería ser igual para todos los ciudadanos, sus efectos deberían tender a generar bienestar sin distinciones; sin embargo, de acuerdo con Acker, citado en Rodríguez Gustá (2008) estas se encuentran “generizadas”, lo cual significa que

(...) los contenidos, los objetivos y las metodologías de las acciones del Estado están imbuidos de concepciones sobre el valor relativo de atributos culturales masculinos y femeninos, así como de creencias respecto de los comportamientos normativamente deseables para cada uno de los sexos (p.110).

Resulta necesario hacer alusión entonces, a aquellas políticas surgidas ante esta diferencia en el alcance y los efectos de las PPSS universales, las políticas “sensibles al género”, es decir “aquellas políticas públicas que han sido enunciadas explícitamente con el fin de asegurar el bienestar, la seguridad, la autonomía, y los derechos de las mujeres”. (Rodríguez Gustá, 2008, p. 110). También denominadas como “políticas de igualdad”, surgen y se desarrollan dentro de contextos políticos de Estados con vocación social, constituyéndose en instrumentos de los Estados de bienestar. Según García Prince (2008) las políticas de igualdad “representan las respuestas claves a las desigualdades, y en el caso de las desigualdades de género, se constituyen en instrumentos insustituibles para el logro de la igualdad sustantiva o de hecho” (p.59). Su necesidad está demostrada y resulta innegable debido a que “aún en los casos donde las PPSS y económicas tienen carácter universal y distributivo o redistributivo de los recursos que se asignan, las discriminaciones de género no desaparecen” (García Prince, 2008, p.59).

Tras la visibilidad del evidente carácter incompleto de la igualdad formal, que involucró la creación de los diagnósticos de las desigualdades, la conformación y definición de los problemas y su colocación en la agenda pública, las políticas de igualdad comenzaron a aparecer como políticas gubernamentales, a desarrollarse y a evolucionar¹⁹. Las mismas intentan acercar las decisiones del Estado a ciertas realidades, concretamente a aquellos escenarios donde los signos de discriminación contra la mujer resultan más alarmantes,

¹⁹ Se categorizan actualmente como políticas de igualdad de oportunidades, políticas de igualdad género sensitivas o género inclusivas y *gender mainstreaming*.

intentando generar beneficios sociales y económicos para cambiar las situaciones en las que se encuentran (García Prince, 2008, p.59).

La aplicación de la perspectiva de género en las políticas públicas que persiguen el logro de la igualdad exige una postura crítica de las realidades que tocan o expresan la situación y posición de las mujeres y los hombres, en el propósito de descubrir si tales condiciones están determinadas por pertenecer a uno u otro sexo. En una palabra se trata del develamiento de la existencia abierta o invisibilizada o naturalizada de la jerarquía y las relaciones de poder entre los géneros. (p.60)

Esto se entiende como una mirada género-sensitiva, y las políticas de igualdad se convierten así en instrumentos cuyo destino implica romper la jerarquía de poder de supremacía masculina, que domina en todos los órdenes las relaciones entre mujeres y hombres, buscando la “simetría fundamentada en la equivalencia humana de ambos géneros que sustenta la igualdad de los derechos que comporta tal equivalencia” (García Prince, 2008, p.96).

1.2 Adolescencias

En el intento de abordar el concepto de adolescencia, resulta difícil establecer un momento concreto determinado para ubicarla y a la vez encontrar características en común entre los sujetos que la transcurren o la habitan (los adolescentes). La OMS (2015) define a la adolescencia como “el período de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta”, por lo tanto se constituye como una de las etapas del desarrollo de la vida humana, específicamente “la segunda etapa decisiva”; sin embargo no puede considerarse una categoría homogénea siendo pertinente hablar de “adolescencias”, considerando a los adolescentes sujetos de época y pretendiendo tener en cuenta la heterogeneidad de maneras de transitar por este momento de la vida, determinada por factores socioeconómicos, políticos, culturales que generan distintas situaciones, condiciones y necesidades.

Esta puntualización cobra aún mayor relevancia al transversalizar el análisis con cuestiones de clase social en un país tan segmentado como el nuestro. Como menciona Martinis (2015) cuando se habla de adolescencias en Uruguay, se debe referir a un debe en cuanto a derechos:

(...) tenemos una deuda con nuestros adolescentes que tiene que ver, antes que nada, con hacer efectivo un derecho fundamental: el derecho a acceder a la educación. Un derecho que tiene mucho que ver, a su vez, con la posibilidad de asumir luego responsabilidades y acceder a oportunidades (p.19).

Las adolescencias han ocupado históricamente lugares definidos desde la dificultad²⁰: "turbulencia", "crisis", "caos". Pero ¿dificultad con quien, o para quien? Brignoni (2012) explica que "la adolescencia desencadena un proceso de duelo doble: por un lado el adolescente ha de separarse de la niñez pero por otro lado el adulto ha de saber perder y cambiar el lugar que ocupaba para el niño" (p.20). Los adultos deben renunciar a la posición que hasta el momento ocupaban, y muchas veces los adolescentes quedan colocados como una figura "insoportable" o "misteriosa", como sujetos irreverentes con respecto a lo que existe. Como lo expone Moreno (2007) "En el transcurso de cinco o seis años, los adolescentes se afanan a estrenar un nuevo cuerpo, nuevas armas de razonamiento, un nuevo corazón; todo en un mundo de relaciones que se ha ampliado extraordinariamente" (p.9), esto claramente marca un proceso de discontinuidad con la infancia, los hijos, los alumnos, los sujetos de cuidado dejan de ser niños, para empezar a enfrentarse a elecciones y tomar decisiones, generando un quiebre molesto para el mundo adulto, porque implica la pérdida del control y con ello la ampliación del riesgo.

Los adolescentes se enfrentan a elecciones –y tienen más capacidad y oportunidades para hacerlo– en un buen número de cuestiones –académicas, de género, ideológicas.- Sus decisiones afectarán claramente a su futuro. Por eso, los adultos –especialmente, los padres y madres– consideran con razón que esta edad presenta más riesgo que la infancia. (Moreno, 2007, p.10)

Si bien hay un valor atribuido a "ser joven", a eternizar la juventud (en clave estética, corporal, física), los atributos colocados en la adolescencia no resultan cómodos para el mundo adulto. La idea de riesgo presente en la adolescencia toma un sentido nuevo. Si bien el sujeto aquí se encuentra "en peligro" es al mismo tiempo un sujeto "peligroso". Es decir, el peligro es tomado como exposición a transgredir, a consumir, a desordenar. El sujeto está en peligro de adoptar prácticas incorrectas, por experimentar, probar, encontrarse tentado; el adolescente tiene libre decisión y eso se toma como un signo de debilidad. Pero este peligro también se puede producir desde el adolescente hacia "un otro", pues esta etapa implica también la capacidad de producir daño, de lesionar, pues escapa del control. En este sentido, es un sujeto peligroso pues ya no es inocente (Chavez, 2005, p.15). Por lo tanto, se lo coloca como un sujeto a corregir, a vigilar, más que a cuidar.

Desde su perspectiva, Fandiño y Rodríguez (2018) proponen

²⁰ Stanley Hall, quien se refirió a la adolescencia como una construcción socio histórica por primera vez en 1904, la definió como un período decisivo de la vida humana, que marcaba una transición del salvajismo a la civilización (Moreno, 2007, p.20).

aproximarnos a la adolescencia como un periodo de crecimiento personal y de cambio en el que se presenta la posibilidad de abordar la entrada al mundo adulto desde un sinfín de posibilidades o de oportunidades, para ir acercándose al tipo de persona que se desea ser en toda su complejidad (que no dificultad)” (p.28).

Además, se debe asumir que la realidad actual resulta de por sí, y más que nunca, un período crítico, en un contexto sociocultural de crisis omnipresente (sanitaria, económica, medioambiental, alimentaria, generacional, política, institucional, etc.), caracterizada por el cambio y la desorientación; no se puede pretender que ésto no involucre las relaciones y los afectos. Las adolescencias, situadas entonces en un contexto y un periodo intrínsecamente críticos, atraviesan circunstancias muy particulares. Es preciso traer la reflexión de Fandiño y Rodríguez:

La angustia por el incierto porvenir ya no es algo que corresponde a las personas jóvenes que quieren llegar a la adultez, sino que ha calado también en las llamadas personas adultas, hasta el punto de que la adolescencia se ha convertido en una edad deseable. Se podría decir que, puestos a vivir en la incertidumbre, mejor encontrarse en la edad de la duda (la adolescencia) que en la de la pretendida certeza (la adultez) (p.28).

Para una aproximación al trabajo con adolescentes, es preciso poder “iluminar aquello que aparece como oscuro” (Brignoni, 2012), en el sentido de lo que no permite "ver al sujeto" implicado, entendiendo que las adolescencias se definen generalmente a través de los problemas que le trae al mundo adulto, no por lo que los sujetos constituyen en sí.

En primer lugar se puede decir que “El adolescente es un sujeto marcado por un sufrimiento que no cesa, pero respecto al cual él tiene una relación de extranjería. Esto quiere decir que lo percibe como si viniera desde fuera” (Brignoni, 2012, p.12).

1.3 Adolescencia, cuerpo y sexualidad.

Los adolescentes son “extranjeros” también de su propio cuerpo, ya que uno de los principales cambios en esta etapa refiere al desarrollo de la pubertad.²¹

En relación a esto Fandiño y Rodríguez (2018), plantean :

Las personas adolescentes se encuentran con un cuerpo irreversiblemente sexuado, en palabras de Lasa (2016), las sensaciones corporales se acompañan de movimientos afectivos que van más allá del ámbito secreto de la intimidad. De este modo, el cuerpo se convierte en un instrumento de relación con el otro; el adolescente siente que su cuerpo lo desvela, lo hace

²¹Conjunto de transformaciones físicas que conducen a la madurez sexual, ocurridas en una etapa determinada (Moreno, 2007).

evidente ante el otro. Por su cuerpo es aceptado o rechazado, y se introduce en el mundo social, irreversiblemente sexuado, por medio del cuerpo" (pp. 28,29).

Las transformaciones del cuerpo son algo dado que, a diferencia de la adolescencia, siempre han existido, y que para el sujeto representan algo "inevitable" y real a lo que están obligados a responder de algún modo (Brignoni, 2012, p. 34).

Hay dos aspectos básicos que se hacen presentes en la pubertad: Los cambios en el cuerpo y el acceso a la capacidad reproductiva, entonces "Podemos decir que el púber es aquel que ya tiene el cuerpo preparado para funcionar como si fuera un adulto y es ahí donde se produce una división porque subjetivamente aún no lo es"(Brignoni, 2012, p.34). Claramente, toda esta situación genera grandes efectos en las subjetividades adolescentes y también en el tratamiento por parte del resto de la sociedad hacia los mismos. Entonces, mientras los cambios biológicos, que aluden a la madurez sexual y reproductiva, se dan naturalmente, todos los demás aspectos en los que se ve incluida la vivencia de la sexualidad adolescente, están determinados por la cultura de la época. "La vivencia de la sexualidad durante la adolescencia no ha respondido a un estándar a lo largo de la historia, dado que se trata de una etapa de la vida que está muy condicionada por factores socioculturales"(Fandiño y Rodríguez, 2018, p. 15).

Es importante comprender que si bien la sexualidad adolescente y su relación con el cuerpo parecen algo "natural", un proceso que se da sin más, está igual de condicionada y construida por el exterior y por un mundo adulto, que la adolescencia en sí misma. Existe una "moral sexual" para la sociedad en su conjunto, instalada desde hace varios siglos, como lo resumen Fandiño y Rodríguez (2018)

En un análisis que vaya más allá de las circunstancias concretas en las que se desarrolla la historia, y asumiendo el fuerte contraste con la desublimación represiva y la hipermercantilización que caracterizan la vivencia de la sexualidad adolescente en nuestras sociedades hipermodernas, se hace patente la existencia de una moral sexual cultural predominante que interfiere de forma muy notable en el desarrollo de una sexualidad natural (p.20).

Esta moral está mucho más presente y es mucho más rigurosa con los adolescentes, por lo tanto, para comprender el lugar que la sexualidad ocupa en esta etapa se debe prestar atención al contexto sociocultural, ya que ambos conceptos, sexualidad y adolescencia, están determinados por dicho contexto (Fandiño y Rodríguez, 2018, p.21).

1.4 Centros Juveniles. Política educativa focalizada en la pobreza.

Los C.J. son “centros de atención integral de tiempo parcial, que contribuyen al proceso de inclusión social de adolescentes entre 12 y 17 años y 11 meses y sus familias” (INAU, s/d). Se constituyen como una política social educativa no-formal y focalizada en la pobreza, tendiente a contrarrestar las situaciones de vulnerabilidad, desigualdad y exclusión de los adolescentes. Se trata de una política asistencial, ya que se encuentra dirigida a determinados grupos o personas que adquieren grados de vulnerabilidad, y funciona articulada con las demás, para facilitar el avance del desarrollo económico mediante cierta redistribución de los recursos generados por el capitalismo (Montagut, 2009, p.18).

Implican una propuesta socioeducativa de tiempo parcial, co-gestionada por el INAU y OSC, dirigida a un conjunto heterogéneo de adolescentes (MIDES, s-d). Si bien los C.J., mediante el discurso y la postura de INAU en sus últimas publicaciones, no pretenden asumirse como una Política de Igualdad propiamente dicha, sí deberían, como política educativa plantear su trabajo desde una perspectiva de género.

La perspectiva de género se define como:

una estrategia aceptada a nivel mundial para promover la igualdad entre los géneros y el derecho a la no discriminación. Más aún, es un modo específico de ver las relaciones entre los géneros en nuestro entramado social. Señala la desigualdad existente entre los géneros para acceder a oportunidades y ejercer derechos. Busca, ni más ni menos, la igualdad real de derechos, oportunidades y de trato entre todas las personas (Cahn et al., 2020, p.23).

Implicaría en principio, la oportunidad de repensar los mandatos asignados a los roles de varón/mujer, entendiendo que esta “dicotomía masculino-femenino” con sus variantes culturales, establece estereotipos rígidos que “condicionan los papeles y limitan las potencialidades de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género” (Lamas, 2004, p.19).

Capítulo 2: Centro Juvenil Casabó

El Centro Juvenil Casabó es uno de los proyectos del área socioeducativa de IPRU²². IPRU es una OSC (privada de interés público) que data de hace más de 50 años, y desde una perspectiva integral, busca articular lo educativo, lo económico, lo social y lo cultural. Se orienta a la búsqueda de la dignidad humana, dando prioridad a las personas en situación de vulnerabilidad social, “generando procesos y oportunidades de integración social, para el ejercicio de derechos y responsabilidades ciudadanas, así como para la resolución de

²² Instituto de Promoción Económico Social del Uruguay

necesidades”(IPRU, s/d). Se define como un “actor político de la sociedad civil organizada” y desde ese lugar, desarrolla vínculos, articulaciones con redes locales y plataformas nacionales y regionales con un sentido estratégico para la incidencia política. Actualmente, esta OSC estructura sus contenidos y las prioridades institucionales en torno a cinco ejes estratégicos: Infancia y Adolescencia, Familia, Emprendimientos, Crédito y Territorio. “Estos contenidos son abordados desde proyectos y programas que asumen transversalmente las perspectivas de Participación, Integralidad, Territorio, Género y Ambiente.” (IPRU, 2021)

En este sentido IPRU tiende a “(...)desarrollar y aportar al diseño de programas de infancia, adolescencia y juventud desde un marco de convención DNNA, con énfasis en la participación”. Esto implica el trabajo sostenido en siete centros, dentro de los cuales se ubica el C.J. Casabó. Se propone un abordaje desde una dimensión de integralidad y territorialidad lo cual “(...) implica que los NNA son parte de familias y barrios, tienen una historia y trayectoria de vida así como una perspectiva y proyección”. En este sentido, el desarrollo de su trabajo busca “(...) promover la construcción de autonomías, articulando esas otras dimensiones en la inclusión de contenidos, en la participación de espacios y programas de territorio y/o de la temática así como en el desarrollo de instancias de diálogo y construcción de conocimiento entre diversos actores, incluidos las y los adolescentes” (IPRU, 2021).

2.1 Caracterización del Centro

En el año 2000 INAU consideró necesaria la creación de proyectos específicos según edad, lo cual dio lugar al surgimiento del Centro Juvenil Casabó, al diferenciarlo del Centro Educativo Tambo²³, quedando este último orientado a la atención de niños de 6 a 14 años de edad.

El C.J. Casabó funciona a través del Convenio N° 1493, que mantiene IPRU con INAU (dentro del cual también se ubica CASA UPA²⁴). Se define como un espacio socioeducativo de aprendizaje, destinado a jóvenes de 13 a 17 años de edad del barrio Casabó, abordado en clave de derechos, el cual busca y promueve el desarrollo de la autonomía y la participación de los mismos, construyendo oportunidades para sus proyectos de vida personales y colectivos (IPRU, 2021).

Se enmarca dentro de una Política Integral de Protección a la Adolescencia, incluyendo cuestiones relacionadas a lo educativo, lo cultural y lo social. Si bien IPRU surge como

²³ Club de niños/as ubicado en Casabó. Los clubes de niños/as son definidos centros socioeducativos de atención diaria, pensados para complementar la acción de la familia y de la escuela en la educación, socialización, desarrollo, crianza y mejora de la calidad de vida de los niños y niñas (INAU, 2021).

²⁴ Casa UPA se enmarca dentro del Proyecto Casa Joven. Se constituye como un centro de acompañamiento integral de jóvenes embarazadas y madres, dentro de las líneas de acción de IPRU, es decir dentro de una perspectiva de derechos (IPRU, 2021).

expresión de la sociedad civil, el C.J. Casabó, responde a lineamientos de las políticas gubernamentales de la niñez y adolescencia, siendo INAU coordinador central, encargado de dirimir las principales líneas de acción que deben ejecutarse en los centros. El C.J. funciona muchas veces como un nexo entre las familias y sus derechos y las prestaciones del Estado.

2.2 Trabajo con perspectiva de género

Según lo planteado por IPRU en su documento de Planificación Anual 2021, el género se ubica dentro del trabajo en el C.J. Casabó como un eje transversal, lo cual no resulta una novedad y se reafirma en los discursos analizados en las entrevistas a diferentes informantes calificados. Sin embargo integrar el concepto de perspectiva de género en las prácticas supone para los mismos un proceso continuo, que interpela a la institución y al centro en concreto, llevándolos constantemente a preguntarse: ¿Qué involucra la perspectiva de género para esta OSC? y ¿Cómo se asume el trabajo con adolescentes desde esta perspectiva?

Para el corriente año el C.J. plantea algunos espacios concretos de trabajo. Específicamente se planificó un taller llamado “Los martes temáticos” que incluye cuestiones vinculadas al género y la sexualidad. Se establece como un “(...)espacio semanal donde abordar junto a los adolescentes diferentes temas de interés”. Esos temas dependen de los intereses de la grupalidad de adolescentes y las necesidades del equipo, quienes lo visualizan como “(...) una bolsa llena de posibilidades: cuestiones de género, cuestiones de sexualidad, cuestiones que tengan que ver (...) con trastornos de alimentación; una bolsa de dónde sacar los temas emergentes, digamos, del grupo de gurises” (E1). Se proponen “(...) construir espacios micro políticos de escucha, aprendizaje, respeto y cuidado donde se construya un saber-hacer resultado del encuentro entre los saberes intelectuales, culturales, y la experiencia de vida de cada adolescente” (IPRU, 2021). Fomentar y facilitar espacios de diálogo y reflexión con los adolescentes sobre sus propias adolescencias, derechos y diversidad resulta un recurso beneficioso según diversos autores que trabajan en temáticas de género y perspectiva de género (Cahn et al., 2020, p. 159).

También se lleva a cabo un trabajo de observación con perspectiva de género en varios aspectos. El más mencionado por los entrevistados refiere a los cambios en las cifras del padrón de ingreso, dado que se pasó de una mayoría de varones inscriptos a una de mujeres (en los últimos dos años) y en ese sentido se intenta “(...)mirar, prestar atención a qué está pasando, para ver quiénes son los que llegan, de dónde llegan, cómo vienen y por qué están apareciendo más gurisas” (E5), también presta especial atención al funcionamiento cotidiano

de los espacios, menciona una de las entrevistadas: “siempre hacen que pensemos en acciones concretas del género como todo lo que tiene que ver con el cuidado de los espacios, el cuidado de los materiales, es algo que con las gurisas es una conversación mucho más llevadera y con los varones es como un tema de otro mundo”(E5).

Además, “hay acciones bien concretas que tienen que ver obviamente en este propio funcionamiento como más de trabajo individualizado, o de grupalidades muy mínimas (...)” (E5), algunos de los entrevistados refieren a situaciones en relación a los adolescentes y sus familias, situaciones de violencia y maltrato, problemas de salud mental, entre otras, atravesadas por cuestiones de género. Con respecto a ello “hay como un acuerdo por parte del equipo de cómo referenciar esas situaciones, de cómo ir dando respuesta e ir trabajándolo con los gurises” (E5).

Por otro lado, se está “ensayando” la modalidad de trabajo de ateneos, siendo estos espacios grupales educativos donde se conjugan procesos de comprensión, intervención y reflexión del equipo de trabajo del C.J. y de todos los equipos de aquellos centros dedicados al trabajo con NNA dentro de IPRU. En los mismos se reflexiona en torno a “(...)situaciones puntuales que tienen como foco el tema de género para su abordaje”(E 5). Estos espacios son coordinados y dirigidos por un educador social y sexual que es parte del equipo, quien “(...) tiene una experiencia interesante en el abordaje de situaciones que tengan como foco el género” (E5). Así, se plantea en un sentido transversal tensionar “(...) la deconstrucción, la construcción del trabajo con perspectiva de género directamente con los trabajadores(...)” (E3).

Aparece aquí la relevancia de la formación y los espacios de reflexión de los propios educadores, de “formar a quienes forman”. Cahn et al. (2020) hace referencia a la necesidad de la revisión de las prácticas para poder modificarlas y “educar de una manera más respetuosa e inclusiva, es decir, actualizada con el paradigma actual” (p.33), refiriéndose a los numerosos estereotipos, prejuicios, mitos que condicionan las maneras de actuar. Resulta importante que la comunidad educativa “se sienta cómoda, aclare sus dudas y trabaje sus dificultades personales” ya que “las concepciones acerca del género, las relaciones entre varones y mujeres, las distintas formas de vivir y asumir la propia sexualidad y al diversidad sexual se transforman constantemente” (Cahn et al., 2020, p.33).

Como lo explica una integrante del equipo técnico “todo eso se vuelca y se traslada a los gurises (...) cada intervención que hacés es educativa, cada entrevista que tenés, absolutamente todo tiene que estar enmarcado en una perspectiva de género porque es así, es desde ahí donde se va a gestar como un cambio” (E 3). En todo momento las pautas sociales se encuentran presentes, sobre todo en las prácticas más cotidianas; un entrevistado añade:

podemos observar cómo “(...)lo hetero-normativo se nos escapa por los poros de la piel, (...) lo tenemos tan naturalizado que muchas veces en lo que decimos, en lo que hacemos, en cómo actuamos, incluso reproducimos lógicas que son excluyentes (...)” (E1).

Esto último responde a la valoración del modelo masculino (hegemónico) que perpetúa lógicas de exclusión y violencia a través de los procesos de socialización presentes en nuestra sociedad, una sociedad “patriarcal”. Como explica Graña (2006), citando a Castells

El patriarcado es una “estructura básica de todas las sociedades contemporáneas” caracterizada por la autoridad institucional de los hombres sobre las mujeres y los hijos en el ámbito familiar, en la producción y en el consumo, en la política, el derecho y la cultura (p. 10).

De esta manera, la sociedad en la que vivimos pauta estereotipos de género, de manera consciente y/o inconsciente y en este sentido “Las hondas raíces de las instituciones patriarcales en la cultura humana pueden excavar en la estructura familiar, en las relaciones interpersonales, y aun en los rasgos constitutivos de la personalidad moderna” (Graña, 2006, p.12). Las instituciones educativas se ubican en un papel reproductor de estas pautas, en cuanto sus componentes son partes de estas lógicas. Citando a Darré (2016),

(...)el sentido que el sistema educativo le da a las diferencias de género depende del orden patriarcal dominante. Es imposible aislar a las instituciones educativas de su contexto histórico-social. La educación ha jugado un papel en la reproducción de los modelos de desigualdad, normalizándola, estableciendo jerarquías y roles estereotipados entre mujeres y hombres (p.179).

Desde el C.J. Casabó se apunta a mantener una postura crítica con estas pautas preestablecidas a la hora de trabajar con los adolescentes, pero no siempre se vuelve posible: “En la cotidianeidad y las dinámicas tan cambiantes del trabajo (...) no te diste cuenta de que se te estaba escapando una cosa con la que no estás de acuerdo, eso es lo que está bueno de formarse y de estar todo el tiempo pensando de esa manera y desgranando todas las cosas que uno piensa (...) para estar más atento a esas cosas que tenemos incorporadas desde que nacimos y que por lo tanto es mucho más difícil de desarmar”(E1).

El género es un principio organizador mayor y por tanto en la educación no sólo se refleja en lo curricular, sino también en los uniformes, las prácticas administrativas, uso de los espacios, etc. (Darré, 2016, p.181). Para el equipo lo más importante y efectivo radica en este punto, en transversalizar la perspectiva de género en las prácticas cotidianas, “la acción educativa en este tipo de centros se da no solamente en los talleres, sino que también en las situaciones cotidianas que compartimos, entonces muchas veces salen cosas en el almuerzo o yendo a la

parada del bondi, yendo a un lugar. Ahí es también donde se pone en juego todo esto y ahí donde los gurises se dicen cosas, nos devuelven cosas a nosotros (...)” (E 2). “Ese es un laburo que me parece bastante más significativo en términos del efecto que pueda tener, que una charla cada mil años que puedan tener diciendo “los varones y las mujeres tenemos los mismos derechos” (E.1).

Asumir la valoración social de lo masculino y las formas de sexismo y desigualdad adoptadas, incorporadas y reproducidas por aquellos que educan y por las instituciones de las que forman parte, puede considerarse el primer paso para comenzar a trabajar en pos de la igualdad; los adultos que educan “deben reflexionar sobre la categoría género aplicada a la educación, reconocer su presencia, reestructurarla y desnaturalizarla, hacerla visible para romper con los modelos jerárquicos hegemónicos” para encontrarse un punto de partida que tienda a “(...)propiciar desde la institución educativa la eliminación de las desigualdades y jerarquías genéricas, reconociendo la no neutralidad escolar y educando a los individuos para la equidad y la igualdad en el mundo laboral y familiar” (Darré, 2016, pp. 196-197).

La no neutralidad de las instituciones educativas resulta un punto relevante para los actores del C.J. quienes afirman que la acción educativa, siempre presente, incluye a su vez una perspectiva de género positiva o negativa hacia la construcción de garantías y en un marco de derechos, lo cual depende del sentido y visibilidad que se le atribuya desde la propia institución. Ellos colocan que (...)la perspectiva de género está, la trabajás, el tema es si hacés visible desde dónde, desde qué marco” (E6). “(...)no poner la perspectiva de género como se entiende, desde una mirada positiva hacia la construcción de garantías, en un marco de derechos, implica que lo estás laburando. Estás laburando desde un pensamiento hegemónico social central que pone su mirada de género en un sentido distinto al que elegimos nombrarla (...) pero la estás laburando igual, creo que el primer paso es visualizarla”. (E5).

Para comprender esto se puede retomar el análisis del libro “Toda educación es sexual” (Morgade, 2011), el cual circunda alrededor de tal afirmación. Para esto, la autora cita la definición de “currículum” de Alicia de Alba (1995):

síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social (p.60).

Todo aquello que se coloca en un currículum implica relaciones de poder, pues en el hecho de

buscar definir lo que el currículo debe ser, no pueden dejar de constituir asuntos de poder. “Las teorías del currículo no están (...) situadas en un campo “puramente” epistemológico, de competencia entre “puras” teorías. También están implicadas en la actividad de garantizar el consenso, de obtener hegemonía; están situadas en un campo epistemológico social” (p.29). Este poder hegemónico, reproducido cultural y socialmente se determina fuertemente por cuestiones de “clase” admitiendo secundariamente las relaciones de poder que refieren a la “raza” y al “sexo”. Se puede observar entonces, cómo esto atraviesa y se reproduce en y a través de todas aquellas instituciones educativas reguladas por el Estado, y afirmar que, en todas ellas “existe desde siempre una “educación sexual” y que su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido”(Morgade, 2011, p.29).

La sexualidad, entendida como

una dimensión en la vida de las personas que se desarrolla desde el nacimiento y que no se refiere solo a la genitalidad, sino que vincula varios aspectos como los sentimientos y afectividad, la identidad, las formas de relacionamiento con otros, y experimentar el placer, el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, y el reconocimiento del propio cuerpo y del cuerpo del otro (Cahn et al., 2020, p. 31).

Es inherente a lo humano, por lo tanto, en lo educativo no hay acto que no transmita contenido alusivo a ella

¿O alguien todavía piensa que el hecho de formar fila de menor a mayor estatura a un brazo de separación de distancia y con los dos pies dentro de la misma baldosa no es una práctica que educa acerca del cuerpo y el vínculo con el otro y que transmite una manera de estar en la escuela? Calladitos, derechos y sin armar alboroto (Cahn et al., 2020, p. 65).

2.3 Las adolescencias del Centro Juvenil Casabó

Un mayor acercamiento a los adolescentes del C.J. Casabó implica entender en primer lugar, el sentido de la ubicación de los centros en ciertos territorios. Como explica Harvey (2012) las fisuras del sistema actual se hacen muy evidentes y quedan totalmente a la vista si analizamos las desigualdades socio-territoriales. Resulta interesante prestar atención a la fragmentación social y territorial, a las diferentes formas de diferenciación y segregación en el espacio, que surgen como manifestaciones de la distribución de las clases sociales en las áreas urbanas (Veiga, 2015).

El Municipio A, en el cual se ubica el C.J. Casabó es el municipio más numeroso del departamento, contiene aproximadamente el 16% de la población montevideana (INE,

2011)²⁵ y es también, uno de los más pobres. En el año 2020 la pobreza en hogares (en Montevideo) fue de un 9,5%, mientras que en el Municipio A (junto a los Municipios D, F Y G) estuvo por encima del 11,6% (INE, 2020). La población que vive en este municipio se conforma en gran parte por NNA que son, como se plasma anteriormente, los grupos etarios más afectados por la pobreza a nivel país. Dentro del Municipio A, la distribución de personas por diferentes grupos de edad en hogares pobres por año es de 38,8 % de 0 a 4 años, de un 33,7 % 5 a 14 años y de un 27,7 % de 15 a 24 años (UDE-IM, 2019).²⁶

Este municipio presenta también los mayores niveles de desocupación de Montevideo, siendo de un total de 12,6%, mientras que en el departamento la cifra desciende a 8,8%. Consecuentemente 25,1 % es el porcentaje de jóvenes entre 15 y 24 años que no estudian ni trabajan en el Municipio A mientras que en los municipios con menor incidencia de la pobreza (C y CH) esta cifra baja al 10,4% y 5,7% respectivamente (UDE-IM, 2019).

Los adolescentes de los que se ocupa el centro son, sin duda, diferentes entre sí, transitan por sus adolescencias de maneras particulares, con experiencias e historias de vida individuales, como todas las personas. Pero se pueden encontrar algunos rasgos en común, muchas veces vinculados al territorio en el que viven. Para ello es importante tener presente que lo analizado en torno a determinado territorio y quienes allí habitan es, en fin, producto de una sociedad. Las situaciones, las personas y los territorios con sus características son parte de un sistema que así lo genera y reproduce.

Vivimos en ciudades cada vez más divididas, fragmentadas y proclives al conflicto. La forma en que vemos el mundo y definimos nuestras posibilidades depende del lado de la barrera en que nos hallemos y del nivel de consumo al que tengamos acceso (Harvey, 2012, p. 35).

En este sentido, se puede decir que algunos de los rasgos que son comunes a una sociedad (en este caso vinculados al género) adquieren particularidades territoriales. Estas particularidades se encuentran estrechamente vinculadas al no acceso a determinados derechos, como parte de esta territorialización de la pobreza. En palabras de Veiga (2015),

Existen distintas dimensiones del proceso de globalización que afectan diferencialmente a distintos sectores y áreas del territorio, en la medida que las sociedades locales están insertas en escenarios de desarrollo desigual. Tales procesos conllevan manifestaciones heterogéneas en el espacio y tiempo, transformando la configuración de nuestras ciudades y especialmente la estructura social y las condiciones de vida de la población residente (p.8).

En este caso, “(...)no es Casabó específicamente, es toda una sociedad, de alguna manera, en

²⁵ Concentra una población de 207.911 personas según el Censo 2011.

²⁶ En base a la Encuesta Continua de Hogares (INE) 2006-2019.

la que la riqueza está mal distribuida, en la que a los derechos no accedemos todos de la misma manera y no es porque ese barrio en particular lo genere” (E5). Estos sectores de la población, colocan los entrevistados, aparecen como “chivos expiatorios” de una sociedad toda, con sus violencias, su explotación capitalista y todos sus rasgos negativos. (...) Sí es cierto que todas estas cosas que nombramos, del acceso a cuestiones materiales, el acceso a la educación, a la salud, a mejores condiciones de vivienda, arma un combo y un escenario en el que es medio difícil, si no hay garantías para que los gurises puedan acceder a una mejor salud, educación, etc., es difícil que lo puedan hacer por sus propios medios, o porque tienen la intención o las “ganas de” (...); el contexto en el que viven de alguna forma promueve y facilita que estas desigualdades tomen fuerza y que de alguna forma se proyecten de una generación a otra”(E.5).

Para evitar caer en reduccionismos es importante tener en cuenta que la segregación urbana como tal es resultado de una diferenciación social que se retroalimenta, en la medida que la identidad de un área/territorio y su posición se encuentra condicionada por su estructura socioeconómica. De esta manera, las formas de segregación residencial son manifestaciones de la distribución de las clases y la exclusión social en la ciudad.

Aún en sociedades - como la uruguayana -, con altos niveles relativos de equidad en el contexto regional, los déficit de integración social, retroalimentan el círculo de la pobreza y segregación, y colocan al problema de la desigualdad social, como un tema fundamental, para enfrentar por las políticas públicas y por la población (Veiga, 2015, p.77).

2.4 Adolescencias, pobreza y género

Cuando se dialoga en relación al género, los adolescentes y las familias pertenecientes a los territorios más empobrecidos, se hace referencia también a una segregación educativa y social y a su vez a una sobre-exposición de esta situación, “(...)como son pobres tenemos la posibilidad de mirarlos y de opinar, y de juzgar además si fueron abiertos o no en temáticas de género, cuando en realidad son conductas que están transversalizadas, que ahí hacen agujeros enormes porque toda la situación es distinta y porque incluso hay distintas posibilidades hasta de “disimularlo” que en otros sectores sociales”(E. 5).

El C.J. Casabó se constituye aquí como espacio de manifestación de algunas conductas “comunes” a los adolescentes que allí concurren, “es un espacio en el que ellos son como son y también donde vemos, este contraste de cómo ellos se quieren mostrar en la vida” (E4). Un escenario en el cual son puestas en juego estas desigualdades, desigualdades presentes en sus vidas cotidianas, en sus familias, en el territorio en el que se encuentran, y en la sociedad

toda. Los trabajadores del C.J. identifican en los distintos espacios de referencia algunas de ellas, sobre las cuales se basan además, varias de sus líneas de intervención.

Todas estas desigualdades reconocidas encuentran su base en una cultura patriarcal y en una modalidad occidental de construir la realidad de forma binaria y polarizada (Bourdieu, 2000, p.11). Así, la lectura de la realidad “(...)es en clave blanco-negro, recto-curvo, duro-blando, bueno-malo, masculino-femenino, hombre-mujer, otorgando valoraciones y actitudes positivas y/o negativas a cada posición” (Campero, 2014). La masculinidad hegemónica, supone en este esquema, el modelo superior; según Conell, (citado en Pérez et al, 2016)

se constituye en aquel modelo que se impone y reproduce, y por tanto naturaliza, como práctica e identidad de género obligatoria para todos los hombres. También las mujeres, las feminidades y las masculinidades no hegemónicas -o no dominantes- aprenden a reconocer y avalar como tal, este modelo hegemónico como el válido (2016, p.15).

Esto asigna los lugares sociales para las mujeres y para los varones en la polaridad. Así, los trabajadores del centro relatan que muchas veces las mujeres quedan relegadas al ámbito doméstico, en vínculo con “los diferentes roles que cumplen los adolescentes y las adolescentes en sus familias y en la sociedad (...) en el barrio, según si son mujeres o varones” (E1).

Aunque actualmente concurren la misma cantidad de varones y mujeres, los padrones se han compuesto por una gran mayoría masculina, “Hemos llegado a tener 70% de varones y 30% de gurias”, relata E 6. A las mujeres, luego de determinada edad “se les empiezan a agregar otro tipo de responsabilidades, más del cuidado de las familias, empiezan a dejar de participar” (E6). Las adolescentes son para sus familias “(...)el primer apoyo que encuentran los adultos y las adultas referentes para cubrir algunas cuestiones de cuidado (...)”(E5). En estratos sociales más altos muchas veces se accede a ciertos cuidados por medio del mercado, pero en las clases bajas, cuando los mismos no están cubiertos por el Estado, son responsabilidad de las familias, y en general de las mujeres. Paralelamente, al adolescente varón se lo ubica en la esfera de lo público y por lo tanto, vinculado a otro tipo de exigencia: acceder al mercado laboral. Según relatan algunos de los referentes, los adolescentes varones sienten esta presión desde muy temprana edad, incluso mientras culminan su proceso en el club de niños, así, se puede observar “cómo explota el hombre en no poder sostener la dimensión económica, en cómo les afecta. Utilizan diferentes estrategias, como dejar de estudiar para trabajar, hasta vincularse a algunas situaciones de ilegalidad” (E 4).

También los lugares que los adolescentes ocupan dentro de las actividades del centro parecen estar separados en clave de género. En cuanto a los niveles de participación relacionados al

liderazgo de algunas actividades dentro del centro, se observa que es “(...)más difícil para las gurisas ocupar esos lugares” y esto no responde a una grupalidad puntual “(...) sino que es una foto que permanece en el proceso. Son menos las gurisas que, en los espacios para liderar o participar o generar de manera activa alguna propuesta, logran colocarse en un lugar protagónico en esas actividades. Para las actividades que suceden dentro del C.J. y para las actividades que son propuestas en el afuera” (E6). No tiene que ver con la propuesta del centro en sí, “(...)tiene que ver con circulación, con miedos, con la exposición, con las percepciones y realidades de las familias en general de la circulación de las gurisas solas.” (E 6). Las y los adolescentes, en general, habitan los espacios de maneras distintas, “(...)en los talleres o en los espacios compartidos había como una presencia masculina, en esto de hablar alto, gritar como de que “no, somos los que mandamos, o los copados, los “no sé qué” (...)” (E 1). Los entrevistados subrayan que “hay algunas actividades en las que los varones no participan(...) lo pueden llegar a unir con lo femenino, entonces no participan. Cosas que tienen que ver con las manualidades, o inclusive algunas instancias donde uno tiene que hablar de sí mismo, compartir, escribir sobre su trayectoria vital, hablar de los sentimientos, eso está visto como femenino, es igual a negativo; los hace pasivos, vulnerables” (E4).

Siguiendo el planteo de Campero (2014) los “débiles”, se ubicarían como parte negativa de la polaridad, careciendo de rasgos comunes a los fuertes y se asocian con las mujeres y lo femenino. En el otro polo está lo “fuerte”, relacionado al hombre, a lo masculino.

Lo considerado masculino(...)será percibido y evaluado binariamente en función de su relación comparativa con su polo opuesto (lo femenino) y con su igual (lo masculino), todo lo cual configura parte del universo que llamamos “género”, esa especie de gramática desde la cual construimos y leemos la diferencia sexual, ese conjunto de prácticas, instituciones y significados culturales que nos hacen elaborar ideas fijas sobre las identidades, los cuerpos y los roles en función de la polaridad masculino-femenino, así como también sobre lo que se supone que entrañan los conceptos en el binarismo hombre- mujer (Campero, 2014, p.12).

Tal es así que continúa reproduciéndose aquel ideal de cuerpo femenino asociado a lo controlado, lo frágil, lo dócil presente en la época del disciplinamiento (Barrán, 2001). Los varones adolescentes, por consecuencia, buscan diferenciarse de ello mediante el despliegue de comportamientos opuestos, para probar su masculinidad.

A través de este conjunto de normas y predisposiciones, denominadas “papel de género”, se puede observar la vigencia de la diferenciación clara y conocida que ubica a las mujeres, aún adolescentes, en un lugar doméstico/privado y a los hombres en un lugar público. Se sostiene “(...)una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las

mujeres paren a los hijos, y por lo tanto, los cuidan (...) lo femenino es lo maternal, lo doméstico. En contraposición, masculino es lo público, lo violento.” (Lamas, 2004, p.19). Esto ha desencadenado desde hace mucho tiempo innumerables fenómenos, como el acceso diferenciado a cargos de poder, la brecha salarial entre hombres y mujeres, feminización de la pobreza y pobreza multidimensional, etc (Batthyány, 2015). La circulación de las mujeres en los espacios urbanos también se ve afectada por y se retroalimenta con la posición que tiene la mujer en el ámbito privado.

El derecho a la ciudad refiere a un derecho colectivo de todas las personas que habitan, acceden y usan la ciudad. Supone el derecho a usar lo que ya existe en los espacios urbanos, y también a definir y crear lo que debería existir con el fin de satisfacer la necesidad humana de llevar una vida decente en los ambientes urbanos (Harvey, 2002). Fenster, citado por Buckingham (2011) asegura que las violaciones del derecho colectivo a la ciudad de las mujeres ocurren todos los días, en sus vivencias y encuentros diarios con la ciudad (p.6). Esto se ocasiona por la participación diferenciada en los diferentes espacios y también por el miedo femenino a la violencia en los espacios públicos. El tránsito por el barrio y el “estar con otros en otros lugares” se vivencia de manera diferenciada también en Casabó. “Las gurisas (...) viven otras situaciones en el barrio distintas de los varones en relación a cómo se manejan; es más difícil que una gurisa arranque a ir a la Casa Joven y arranque a ir sola por ejemplo. (...) ellas viven mucho más esta situación de no ir solas porque (...) sienten (...) que se ponen en peligro, sus familias también tienen este cuidado de que no transiten solas por algunas calles en particular o que no hagan ese tránsito solas.” (E. 5). En este sentido, cuando se hace alusión al derecho a la ciudad es necesario tomar en cuenta las relaciones patriarcales de poder y control que se producen en esos mismos espacios. “Para las mujeres, existe un riesgo mucho mayor de violencia sexual que para los hombres y, como resultado de ello, tienden a evitar ciertas zonas que consideran peligrosas.” Y “al limitar su movilidad a causa del temor, las mujeres reproducen involuntariamente la dominación masculina sobre el espacio” (Koskela citado en Buckingham, 2011, p. 80).

La economía del poder masculino que rige nuestra sociedad permite a los hombres que encarnan la masculinidad hegemónica el acceso a determinados privilegios (y por qué no derechos), implica, para los varones, no sólo el “hacerse hombres” (Campero, 2014), sino también su continua demostración y reivindicación de esta identidad. Se mencionan así algunos aspectos referidos nuevamente a estereotipos, que datan de muchísimo tiempo atrás y que al parecer perduran en las personas adolescentes aún hoy.

En primer lugar, la nominación y valoración de los cuerpos, identidades, deseos y prácticas

sexuales de todas las personas, aparece como dada: “si un gurí tiene 8 novias es un “cra” y (...) si las gurisas tienen 8 novios son otra cosa.” (E. 6). Como explica Campero (2014) “Según parece, verse y ser visto desde parámetros masculinos hegemónicos, así como practicar coitos vaginales efectivos y con diferentes mujeres, permitiría a un hombre ser considerado todo un hombre, en la medida que es jerarquizado desde un privilegio fálico” (Campero, 2014, p. 125), en la adolescencia además, hay una “urgencia” por iniciarse sexualmente, pues a través de la actividad sexual se estaría otorgando una categoría de “hombre adulto” (Campero, 2014). En cambio una mujer, si bien “debe” vincularse sexualmente con hombres, no “debe” vincularse con muchos hombres. La heterosexualidad como institución mandata desde sus diferentes dispositivos sociales y pedagógicos, cuáles son aquellas prácticas, deseos y cuerpos que se pueden erotizar y cuáles no, estableciendo cuales son considerados “normales” y cuales conllevan “riesgo” (Campero, 2014).

Un rasgo casi fundante de la masculinidad es sin duda la violencia. Los entrevistados refieren a la exposición de determinada imagen de “hombre violento” por parte de los adolescentes, asociada a una imagen que deben mantener, “(...) su exposición en las redes es con algún arma o eso también lo vemos como el estereotipo del hombre machote que tiene que sobrevivir en el barrio, que es como el estereotipo que hay en Casabó y cómo intentan venderse los gurises. Después hablás con ellos y son “un dulce de leche”, pero ta, ellos en las redes te aparecen con un chumbo” (E4). La exaltación y demostración de ese rasgo parece potenciarse al residir en Casabó, tal como comenta una entrevistada: “(...) en estos contextos el ser varón adolescente es re difícil, porque muchos se ponen en un personaje para sobrevivir, tener que ser como más el rudo, mirá si te vas a poner a hacer determinadas cosas, te comen en dos panes en el barrio” (E4).

La exposición alevosa de la violencia puede asociarse a una “absoluta impunidad” permitida a los varones ya que lo masculino no presenta filtros respecto a los impulsos; naturalizada así, bajo el justificativo de “ser hombre” y portar una masculinidad (supuestamente “natural”), reafirmando su lugar de poder y de privilegio. Además, aquellas masculinidades que no se manifiesten violentas son vistas como feminizadas y/o infantilizadas, es decir subalternas. Las masculinidades subalternas se definen como “todas aquellas manifestaciones que aun considerándose masculinas, son vistas como versiones secundarias, inferiores, averiadas, inauténticas o diferentes de la masculinidad hegemónica” (Campero, 2014).

El sistema se encarga de perpetuar y afianzar muchas de las dimensiones que hacen parte de la violencia ejercida desde lo masculino; basta con observar los índices de violencia hacia NNA y de VBG. La sociedad produce y reproduce la violencia (sobre todo) contra las

mujeres. Segato (2003) expone claramente el carácter digerible del fenómeno, percibido y asimilado como parte de la “normalidad” o, lo que es peor, como un fenómeno “normativo”, es decir, que participa del conjunto de las reglas que crean y recrean esa normalidad. En este sentido, la socialización de la violencia de género va de la mano de la socialización de las asimetrías de género. En el C.J., los registros coinciden con los nacionales y por lo menos perceptivamente, “son mucho más las gurisas que están vinculadas a algunas situaciones de violencia y abuso que los varones. (...) No es que no exista en los varones, pero los niveles de violencia y abuso sexual pega más en las gurisas” (E. 6).

Tal como los adolescentes se encuentran asociados a la exposición de la violencia, las adolescentes dentro del centro suelen estar más vinculadas a la exposición del cuerpo, “en cuanto a cómo se manifiesta en el tema del cuerpo, en algunos trastornos alimenticios, la exposición desde el cuerpo en las redes sociales” (E. 4). La vinculación de la mujer con la sensualidad y el uso de su cuerpo, como objeto de deseo y como medio para obtener poder, estereotipo que lleva a la hipersexualización de las mujeres y de lo femenino, no es un rasgo propio de esta época. Sin embargo, la exposición mediante plataformas públicas (redes sociales) sí aparece como un elemento novedoso.

Las nociones sobre qué es y cómo vivimos el cuerpo incluyen la dimensión biológica, pero también los significados y valoraciones que se imponen en cada sociedad y cada época. Esto abarca la influencia del contexto histórico, la cultura, la condición social, la forma de cuidarlo y de valorarlo, y las concepciones sobre el sexo y el género que prevalecen en la sociedad que integramos (Cahn et al., 2020, p. 57).

Como explican Fandiño y Rodríguez (2018) “La eclosión de las nuevas tecnologías de la información y las redes sociales es un elemento determinante en la forma en que se establecen actualmente las relaciones. (...) ha cambiado la manera en que nos comunicamos y nos relacionamos” (p.23). En estos tiempos, se evidencia la erotización cada vez más temprana de la infancia, sobre todo de las niñas. Las formas en que las niñas y adolescentes se visten, bailan y posan o se exhiben en redes sociales, connotan una identidad sexual que pareciera ser resultado de un ejercicio de representación en busca del éxito productivo, material. El valor de las adolescentes se pondera por la mirada de un otro quien la evalúa como objeto sexual a partir de modelos estandarizados, basados en la hiperproducción de imágenes y la confusión de edades. Las adolescencias (e incluso las infancias) aparecen representadas como una mercancía sexual, cuestión que puede probarse fácilmente en publicidad, películas, series y programas de televisión. Así, se habla de una hipersexualización de la infancia (Fandiño y Rodríguez, 2018).

La exposición del cuerpo mediante redes tensiona un debate en cuanto a que esto también puede ser percibido como un símbolo de liberación sexual, unido a la puesta en escena de la sexualidad²⁷. Sin embargo, ésto conlleva riesgos, ya que si bien hay un acercamiento a la sexualidad, a menudo ésta se banaliza, simplifica, y queda estereotipada de nuevo a través de modelos que resultan inalcanzables o producen confusión. Esto se intensifica en la adolescencia, a tal punto que la identidad se establece por el predominio de la imagen, y el cuerpo ya no es un cuerpo sensible y vivenciado, sino un cuerpo representado,

en un contexto social en el que el impacto de lo visual es determinante, tanto por la utilización constante de pantallas como filtro de la realidad, como por el uso del cuerpo como lienzo en el que nos creamos a nosotros mismos, ya no sólo por medio de la ropa, sino también de la propia transformación corporal (Fandiño y Rodríguez, 2018. p. 52).

Para el ejercicio del papel que supone el género se necesitan imágenes y elementos de identificación, en ese sentido ¿Cuáles son los modelos de hombres y mujeres más accesibles para el adolescente contemporáneo? Sin duda los de artistas, deportistas, influencers, etc. que en general se muestran desde imágenes estereotipadas, con predominio del hiper-falicismo masculino, y el de la mujer como objeto de consumo para el hombre. Es verdad que también existen intentos de construir un discurso alternativo, pero esto siempre requiere un esfuerzo discursivo y vivencial que choca frontalmente con la inmediatez y la superficialidad del “lenguaje común” en el que parecieran moverse socialmente las personas adolescentes (Fandiño y Rodríguez, 2018). Los medios de comunicación y las tecnologías de la información, que avanzan a una velocidad increíblemente rápida, "educan" en algún sentido a las personas adolescentes, pues estas van generando y moldeando su identidad mediante imágenes de la sexualidad recibidas desde allí. La educación formal queda relegada a un segundo plano, teniendo que “luchar para hacerse un hueco frente a la hegemonía de un consumismo individual masivo” (Fandiño y Rodríguez, 2018, p.23).

En cuanto al ejercicio de los derechos y las trayectorias de vida sexuales de los adolescentes también saltan a la luz las diferencias basadas en género, lo que se observa de manera clara en la medicalización de la sexualidad de las adolescentes: (...) “estamos viendo en los últimos años, como las gurias llegan a los 12, 13 años y a muchas de ellas las familias literalmente las agarran, las llevan al médico y les ponen el dispositivo subcutáneo sin que medie ningún tipo de conversación al respecto, más que “mañana vamos al médico y te ponen eso”,(...) En este sentido se cuestionan: “¿Cómo fue? ¿Cómo pasó? No medió nada, ninguna situación de diálogo, de saber lo que estaba pasando con ella, ¿cuánto puede elegir?” (E5). Son estas

²⁷ Esto cobró lugar a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando el mundo del sexo empezó a desplazarse desde el ámbito de lo privado al espacio público (Fandiño y Rodríguez, 2018).

mismas familias quienes paradójicamente muestran mayor rechazo en cuanto al abordaje de temas relacionados a la sexualidad en el centro. Además “(...)con los varones no sucede nada ni parecido, porque no existe ningún tipo de dispositivo parecido a ese y porque con los varones es distinto el diálogo cuando se trata de hablar de sexualidad” (E5)

Haciendo referencia al concepto de biopoder (Foucault), se puede observar cómo se lleva al abandono de los cuerpos de las adolescentes en manos de especialistas. Tal lo explica Morgade (2011)

Enajenada la “administración” de la propia salud, lo que sucede en nuestro cuerpo deja de ser un proceso natural que debemos comprender y respetar, y se convierte en un trastorno patológico que debe ser tapado, escondido, contenido, camuflado, trastocado o, simplemente, extirpado. Y siempre, medido estadísticamente” (p. 41).

Así, la sexualidad se medicaliza y se reduce la transmisión de enfermedades (con suerte) y riesgo de embarazos, se “descontextualiza de la historia, de la cultura, del complejo deseo-placer” (Morgade, 2011, p.29).

Como afirman Fandiño y Rodríguez (2018)

Es preciso que los jóvenes conozcan la fisiología del sexo y los métodos anticonceptivos, pero sobre todo, y fundamentalmente, necesitan aprender sobre el mundo de las relaciones, los afectos, el respeto por el otro y por la diversidad; sobre la normalidad de los miedos, la bondad de las dudas y la maravilla del placer compartido (p. 13).

Por lo cual cabe preguntarse ¿Por qué la educación sexual integral sigue estando casi ausente en estos dispositivos y, por tanto, en las vidas de los adolescentes?

Capítulo 3: Desafíos actuales para el abordaje de género desde una política para adolescentes

Parece existir una distancia entre el mundo adulto y las adolescencias, una dificultad de lejanía. Winnicott (1980) establece que en esta etapa está en juego la posibilidad de que haya un encuentro entre el adolescente y un referente adulto. El adolescente no desea que se lo entienda, y los adultos deben guardar para sí los conocimientos que adquieren sobre la adolescencia: "Sería absurdo escribir un libro para adolescentes sobre la adolescencia, porque ésta es una época que debe vivirse, una época de descubrimiento personal. Cada individuo está comprometido en una experiencia vital, en un problema de existencia (...)" (Winnicott, 1980, p. 106). En una búsqueda de dependencia y necesidad de mostrarse distantes a la infancia, los adolescentes no aceptarán soluciones sobre sus vidas provenientes del mundo adulto. Si bien buscan soluciones inmediatas, las rechazan si éstas pueden tener algún elemento de falsedad, los adolescentes “luchan por sentirse reales” y buscar sus propias

soluciones. Pero a pesar de la no admisión ni reconocimiento por parte de los adolescentes, existe la necesidad de intervención, de referentes adultos que acompañen. Las instituciones en este sentido deben trabajar salvando aún la dificultad de lejanía, con los adolescentes. Para llevar adelante un abordaje integral, con perspectiva de género es imprescindible tener criterios comunes, no solamente sobre la temática, sino sobre la mirada que hay hacia ellos, es necesario preguntarse ¿Cómo piensa el mundo adulto a las adolescencias? ¿Trabaja con o sobre ellas?

Empezar a reconstruir la mirada acerca de las adolescencias resulta un desafío, que implica una ruptura con aquellas nociones negativas que responden a la visión tutelar tradicional²⁸ y el pasaje a una concepción del adolescente como Sujeto de Derecho. Esto significa, alinear su definición al “nuevo paradigma” que busca superar “la idea de la adolescencia como problema y entenderla como resultado de una construcción histórica y de un proceso social” (UNICEF, 2006, p.19). Resulta importante tomar en cuenta las potencialidades de la etapa y reconocer a los adolescentes como recurso vital en sus familias, su comunidad y para la sociedad y de ninguna manera como carentes de madurez social o inexpertos. Tal como lo establece UNICEF (2006)

Una visión consistente con los derechos humanos (...) considera a los adolescentes como seres humanos iguales que, por estar en un momento particular de desarrollo y de su historia, tienen necesidades y subjetividades específicas determinadas por su edad. No se asume la adolescencia como la preparación para la vida, sino como la vida misma (p.19).

En sus discursos, los integrantes del equipo resaltan las potencialidades de los adolescentes, respecto a cómo viven las cuestiones de género, por ejemplo aluden a una “búsqueda muy “sarpada” en la sexualidad”, que implica una “efervescencia”, claramente acompasada al tránsito de la pubertad. Añaden que los adolescentes, en comparación a unas décadas atrás “tienen adquirida una perspectiva (...) en cuanto a la identidad de género y a la orientación sexual (...) más abierta, o un espectro más amplio, en tanto a la inclusión o no exclusión de quien se siente o piensa distinto” (E2) Evalúan que “son mucho más libres” y “están despegados” (E1), haciendo alusión a que interpelan las propias estructuras de los educadores, con su accionar, con su vivencia de la sexualidad y eso resulta, para el equipo, un aspecto muy positivo.

Sin embargo, en un momento social en el que la diversidad sexual toma mayor visibilidad,

²⁸Concepción presente en el funcionamiento tradicional de las instituciones del Estado encargadas de la atención a la infancia y adolescencia, la cual ubica al niño y al adolescente en el lugar de objeto de protección. Desde ella se despliegan “acciones asistenciales y de control social dirigidas a focos poblacionales considerados en riesgo, en tanto se apartaban de las normas o pautas hegemónicas establecidas por los sectores dominantes de la sociedad” (Documento ENIA, 2008, p.47).

donde los Estados garantizan el derecho a la identidad de género, la orientación sexual, etc. continúa presente la tendencia hacia modelos de relación fuertemente heteropatriarcales, coitocentristas y machistas en la adolescencia. (Fandiño y Rodríguez, 2018). El contexto cultural y social actual es sumamente relevante a la hora de pensar las adolescencias. Las consecuencias de la modernidad: la crisis de la familia patriarcal, los nuevos modelos de familia y el nuevo marco de acción de la mujer, ampliado y sobrecargado en su ingreso al mundo del trabajo y a la actividad política, colocan a las instituciones educativas en un lugar controversial a la hora de hablar de género. Resultan un lugar privilegiado, tanto para la modificación de pautas sexistas como para su reforzamiento (Lamas, 1996). Si bien su papel ha sido claro e incambiable por mucho tiempo, reproduciendo una cultura hegemónica-desigual "(...) también la educación es la arena donde confluyen discursos alternativos, por lo tanto, es un espacio para deconstruir y desnaturalizar las relaciones de género" (Darré, 2016, p.196).

Como se ha mencionado, la contraposición al mundo adulto, la coincidencia con la pubertad (el "despertar del amor y de la sexualidad") y la construcción de identidad, podrían constituir aspectos "clásicos" para definir a las adolescencias. Sin embargo, en el contexto actual esta caracterización no alcanza para entender a los grupos que hoy transitan esta etapa. Si a esto se le agregan las dificultades para acompañarlos desde las instituciones y los referentes adultos, es posible referirse a lo que Morgade (2011) subraya como un desajuste entre las subjetividades supuestas y las reales: "mensajes y metamensajes contradictorios sobre lo que se espera de ellos y de ellas y lo que realmente se les ofrece, y muchos otros etc" (p. 18). Así, y como se expone anteriormente la producción de subjetividad no queda ya en manos de las instituciones educativas, sino que son los medios los encargados de moldear a los sujetos que se van a incluir en la sociedad, estos ofrecen los modelos, los paradigmas, los íconos sobre los cuales se producen las identificaciones (Bleichmar en Morgade, 2011). En contraposición, la educación media parece perder (aún más) capacidad de llegada a los adolescentes.

Los C.J. en este esquema se constituyen actores relevantes, pues, si bien forman parte de las políticas educativas, no aparecen como obligatorios ni curriculares. Pueden verse como lugares en donde los adolescentes de contextos vulnerados pasan su tiempo libre, cobrando especial importancia como lugar separado de la educación formal, pero donde igualmente ocurren aprendizajes significativos. Como mencionan los referentes del C.J. Casabó los mismos constituyen un "(...) agente de socialización, de intercambio, aprendizaje, etc. (...) la intención es trabajar un poco en esa línea y que como centro educativo abarque un montón de

aspectos de la vida de los gurises y que los aprendizajes se den ahí como en varios sentidos.” (E. 5). También “(...) se tiende a generar o promover la participación de los gurises en otros ámbitos, saliendo un poco del C.J., compartiendo espacios con otros centros, (...) hay una intención constante por parte de la institución de seguir trabajando y promocionando la participación social en la mayor cantidad de ámbitos posibles” (E. 2). El C.J. aparece así como “un espacio de referencia que propone esta metodología de trabajo pero que también se adecúa a la particularidad de cada adolescente” (E4).

Adquieren entonces, una doble capacidad de influencia para pensar una transversalización de género: como una institución educativa, y también (en el entendido de la crisis de la educación media) como espacio de esparcimiento de los adolescentes.

3.1 Transversalización de género

Se ha plasmado hasta aquí que incluir al género como eje transversal dentro de la propuesta del C.J. supone ya un desafío, que lleva a los referentes del mismo a repensar sobre esta cuestión incesantemente, como relatan: “nos lleva como a pelearnos con nosotros mismos, con nuestras propias propuestas y con nuestros propios saberes”; “la perspectiva de género es algo que siempre integramos y que tenemos recursos como para mirar desde ahí, pero siempre nos pasa que decimos “ta, nos quedamos cortos” o no llegamos a lo que queríamos llegar o “esto estaba re claro y no lo vimos”, y “¿Cómo es que no lo vimos si trabajamos desde una perspectiva de género?” (E. 5).

Pero además, hablar de transversalización de género representa una dificultad que no termina en el C.J., sino que sobrepasa totalmente el quehacer del mismo “(...)es mucho más allá de un centro educativo, es un tema social, instalado en la sociedad, nos atraviesa a todos y todo el tiempo está, aparece (...) nos arrolla (...)” (E1).

La transversalización en género o “*mainstreaming*” supone un proceso de cambio social que implica importantes desafíos en la concepción de las políticas, en las instituciones, en la administración de los recursos y en las relaciones interpersonales. Como todo proceso de cambio cultural, requiere no sólo de herramientas técnicas y recursos, sino de un trabajo de concientización y sensibilización social para mitigar las resistencias al cambio (Fernández, en INAU (2019), p.6).

INAU (2019), plantea la urgencia de generar condiciones para la transversalización de la perspectiva de género en las políticas públicas de infancia y adolescencia. Pero, en los hechos, los esfuerzos para incluirla parecen ser (en el caso de los C.J.), dependientes de la buena voluntad, la formación y el esfuerzo de los equipos, ya que una gran dificultad, sino la

principal, es que el Estado Uruguayo no ha adquirido una articulación coherente entre las políticas de género y las de generaciones, cuestión que además, asume recién en 2019.

Esto repercute y se observa en varios niveles. En primer lugar, desde el perfil vigente, propuesto por INAU para el funcionamiento de los C.J., no se exigen en el equipo profesionales que tengan alguna formación en género. Es decir “(...) así como está la exigencia de que haya un psicólogo, no hay una exigencia de que haya un educador especializado en educación sexual o mirada de género o distintos contenidos que puedan reflejar la temática desde una mirada más directa, de hecho algunas organizaciones podemos tematizar sobre el género, podemos ponerlo arriba de la mesa, pero no tenemos las contrataciones directas (...)” (E.6). Sin embargo, “(...) la cuestión de género no sería una cuestión de perfil, sino una cuestión programática, sería un contenido más programático, en los lineamientos más recientes el género aparece como en alguna cuestión de bueno “incluir el género” ”(E.6), pero de aquí surgen cuestionamientos que resultan claves: ¿Qué se entiende por “incluir” el género? ¿En qué se deberían basar los equipos para hacerlo? y sobre todo ¿De qué forma plantea INAU exigir, es decir, controlar que esto se cumpla?

Los entrevistados relatan que no conocen la existencia de una evaluación por parte del Estado que refiera al género. “(...)el Estado no lo evalúa, no viene la supervisora de INAU y nos dice, “¿En perspectiva de género cómo están trabajando?” o “¿Cuáles son los indicadores en perspectiva de género? (...) lo que he visto de evaluación es más como: ¿Cómo vienen con el padrón? ¿La lista como va? ¿Tienen gurises en padrón que ya no estén viniendo?” (E. 2).

Se podría entender que al establecerse el trabajo desde un enfoque de derechos, en línea con la CDN, se encuentra comprendida una mirada integral de género. Incluso el propio INAU (2019) plantea en su documento “Perspectiva de género en las Políticas de primera infancia, infancia y adolescencia”, que entender a los adolescentes desde este enfoque implica “contemplar distintas esferas que hacen a la constitución de los sujetos” y por tanto “requiere una perspectiva de interseccionalidad que permita considerar las articulaciones de los aspectos del desarrollo que hacen a la singularidad de cada niño, niña o adolescente” entre ellas su identidad de género (INAU, 2019, p.4). Esto implicaría entre otras cosas, la deconstrucción de conceptos históricamente arraigados sobre el género, el sexo, la sexualidad; el acompañamiento de NNA en sus procesos identitarios, en las vivencias de sus derechos sexuales; todo esto en consonancia con normativas insitucionales,²⁹ nacionales e

²⁹En el documento citado, INAU destaca como hito, la aprobación de la Ley N° 19.353 de creación del SNIC (art. 4, inciso G): “La inclusión de las perspectivas de género y generacional, teniendo en cuenta las distintas necesidades de mujeres, hombres y grupos etarios, promoviendo la superación cultural de la división sexual del trabajo y la distribución de las tareas de cuidado entre todos los actores”.

internacionales³⁰ (INAU, 2019).

Sin embargo, la perspectiva de género aparece en cuanto a exigencia de los lineamientos que llegan a los C.J. planteada como “un genérico”, “(...) vos podés incluir el género desde la perspectiva que vos consideres y ahí la diversidad de organizaciones que ejecutamos los distintos convenios podemos tener una mirada de género extremadamente diversa” (E. 6). Se puede observar entonces una distancia en lo planteado por INAU recientemente y su efectivización propiamente dicha. Esto recae en el riesgo de que la “mirada de género” sea interpretable por las diferentes instituciones que convenian con el órgano rector, pues se abre así “(...) la posibilidad de trabajar los temas en relación a la organización que sos, a las ideas que tenés y en relación a la dimensión de la laicidad” (E6). En este punto, los referentes plantean una amplia problematización, algunas controversias y miradas diversas acerca de esta “libertad” presente hoy en el desarrollo de los C.J. Algunos colocan en esta flexibilidad una connotación positiva: “(..)la falta de un programa reglado (...) es un poco lo que caracteriza a este tipo de centros y la flexibilidad que eso genera es lo que nos permite poder ir trabajando por otro lados y escaparnos de lo que es la educación formal y lo que exige (...) en tanto a qué contenidos tiene que haber, cómo es la planificación, cómo es la evaluación, qué resultados hay que obtener, y eso permite a cada equipo de trabajo definir su propia identidad (...) también es en diálogo con los gurises que participan, con el territorio y con las distintas instituciones del barrio” (E. 1). Aparece aquí como posibilitante: “(...) las OSC haremos lo que podamos y lo que tiene sentido para nosotros, por eso existe una variedad entre proyectos, que tiene que ver con esas libertades que quedan abiertas en el perfil del programa (...) si vos tenés unas ideas propias que podés llevar a cabo en este marco bueno “vamo arriba”” (E 2). En el caso de IPRU, ha funcionado en parte, como un aspecto positivo, pues se encuentran alineados a una perspectiva de derechos y la flexibilidad les permite dar una impronta institucional, trabajar cuestiones de interés. No obstante, cuando los entrevistados reflexionan acerca de las adolescencias integradas en los diferentes C.J, creen que siempre es “vital” poder incluir esta perspectiva: “(...) si pienso concretamente el caso de IPRU, esa libertad te permite como trabajar determinadas cuestiones, pero si me lo pongo a pensar concretamente capaz que se debería mencionar un poco más (...) por lo menos que haya una guía, una base para trabajar ahí en la genérica más allá de ir al caso de Casabó (...) por lo menos promover una línea base para trabajar la temática de género, qué trabajar, desde

³⁰Internacionalmente, la normativa que refiere al cumplimiento de los Derechos Sexuales se basa en la Declaración de los Derechos Sexuales, de la Asociación Mundial para la salud sexual (WAS), originalmente proclamada en el 13er Congreso Mundial de Sexología en Valencia, España en 1997.

qué perspectiva y demás.” (E. 4)

Más allá de estos “pros y contras”, hay una coincidencia en que el Estado “no se hace cargo” (E. 1). No obstante “(...)hay una cosa que no se puede elegir, es que hay que trabajar desde la perspectiva de derechos, bueno y ahí, si estás trabajando desde una perspectiva de derechos con adolescentes medio que tenés que laburar el tema género, no sé si es tan opcional, digamos” (E. 1), pero tal como se menciona anteriormente, este marco de derechos no resulta suficiente para que todas las OSC lo entiendan como una obligación. Entonces “(...) es sumamente importante que desde la Política Pública esté claro que uno de estos ejes debería ser la perspectiva de género, sobre todo si queremos construir una sociedad más igualitaria (...) creo que es desde ahí, desde los Clubes de niños, Centros Juveniles, Escuelas, Liceos, ahí es la inversión más grande (...). Y ahí sí, obviamente vos teniendo claro que tenés que laburar con perspectiva de género, que es uno de los ejes temáticos establecidos, ahí sí hacé taller de lo que quieras (E. 4). Una de las entrevistadas reflexiona acerca de la preocupación puesta en que estas cuestiones continúen libradas a decisiones de cada centro, sintetizando en gran parte, la reflexión del equipo y respondiendo además, el interrogante de cómo se garantiza, asegura o comprueba una perspectiva de género alineada a una concepción de las adolescencias desde un marco de derechos:

“(...)qué es exactamente lo que refleja una garantía de derechos o no en términos de la construcción de la igualdad de género, puede ser más relativo para algunas personas y entiendo que ahí sí hay una posibilidad de flanco muy débil para la propuesta (...) Entonces yo entiendo como una debilidad, desde una perspectiva de derechos, que no haya exigencias en torno a eso (...) Me pueden estar faltando ingredientes acá, de cosas que se han ido gestando a lo largo del tiempo y que uno no sepa, o que se pierda, pero no es una exigencia. Sí es cierto que somos muchas la organizaciones de diversa índole que ejecutamos y que conveniamos con el Estado y podemos tener miradas muy diversas en torno al género, las propuestas están transversalizadas desde una mirada de derechos; entonces ahí yo entiendo que es innegable que el género tiene algunas características para ser mirado desde ahí, pero entiendo que esa lectura puede ser diversa; no estoy validando que sea diversa (...) yo creo que hace reflejo en un montón de cosas que no son diversas, que son bien concretas: la igualdad de derechos que las cuestiones de género transversalizan no son relativas a lo que cada uno piense, pero estamos lejos como sociedad de entenderlo con esa claridad, me parece, que se juegan muchas cosas ahí en el medio(...)” (E 6).

3.2 Lo que el Estado no hace

INAU ofrece algunas respuestas mediante sus acciones y documentos más recientes en

relación a la perspectiva de género y su implementación. En los mismos pretende conjugar las políticas de género y generaciones, desarrollando una especie de marco inicial de conceptos generales claves a tener en cuenta, publicando una serie de “notas” para la intervención y poniendo como fin último el logro de la transversalización en género. Sin embargo, eso hoy parece estar lejos de ser un hecho. Tras estos elementos puestos en disputa, cabe plantear otra serie de interrogantes para continuar desentrañando la presente cuestión. Es interesante pensar por qué recién en 2019 se operacionalizan por primera vez estos conceptos en un documento, siendo INAU organismo de tan larga data, y teniendo en cuenta las expresiones tan evidentes como preocupantes vinculadas a la desigualdad de género en Uruguay. Es decir, ¿por qué el Estado Uruguayo demora tanto en asumir que es imprescindible incluir esta perspectiva en las generaciones más jóvenes de nuestro país? ¿Por qué continúa siendo un “debe”?

La educación, controlada por el Estado, transmite orientaciones valorativas oficiales, disciplina y conduce a las personas hacia un “comportamiento social aceptable”, mediante mecanismos de socialización y de violencia simbólica (Bourdieu) presentes en las instituciones. Se puede entender entonces que “Si uno de los objetivos principales de la educación es el pleno desarrollo humano, el género, como categoría y elemento constituyente de los individuos y determinante de los roles asignados por la cultura dominante, debe ser una referencia obligada” (Darré, 2016, p. 179). Desde los C.J. por tanto, resulta necesario promover el desarrollo pleno y responsable de la sexualidad, acompañar con un equipo de referentes adultos calificados a las adolescencias, involucrando el género y la sexualidad, ofreciendo opciones y alternativas para que cada sujeto seleccione libre y responsablemente las formas de transitar por esta etapa, siendo respetado en sus espacios y límites personales y sociales. Pero ¿hasta dónde es eso posible cuando las vulneraciones son tantas?, o más bien ¿hasta dónde cobra este acompañamiento algún sentido en vista de la permanente vulneración de otros derechos?

Si bien se entiende que la modalidad de atención C.J. genera efectos positivos en las trayectorias de los adolescentes, como lo explican los referentes, existe una lejanía entre lo que pretende la política y la vida cotidiana de los sujetos, sus condiciones materiales de existencia: “(...)el “gurí” sigue siendo pobre, sigue viviendo en un contexto pobre, sigue viviendo en la misma familia que tenía antes, sobre la misma situación socioeconómica y cultural, y yo creo que es mucho más, que pesa mucho más digamos (...)” (E. 1)

De esta forma, incluir la perspectiva de género adquiere aún mayor complejidad, pues se deben considerar al mismo tiempo otras dimensiones de la realidad de los sujetos, adoptando

también una perspectiva étnico-racial y considerando la situación socioeconómica de las personas, su lugar de origen, situaciones de discapacidad, etc. Pues "Considerar estos aspectos a la hora de trabajar con las infancias y las adolescencias nos da herramientas para acompañar y comprender mejor sus trayectorias y vivencias." (INAU, 2019) La interseccionalidad resulta necesaria, como herramienta analítica "para estudiar, entender y responder a las maneras en que el género se cruza con otras identidades y cómo esos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio"(AWID citado en INAU, 2019) y para incluir todos los aspectos que generan desigualdad a la hora de pensar las políticas públicas y la intervención. La educación se vuelve un ámbito privilegiado de superación de problemas estructurales, como la discriminación, la marginalidad y la pobreza. Trabajando además en un marco de fortalecimiento democrático, educando para la equidad y la igualdad donde, por supuesto, se ubica a la perspectiva de género y la educación sexual. Todo esto contribuye a ampliar la ciudadanía y la democracia.

Como explica Darré (2016)

Los sistemas educativos reflejan las estructuras económico-sociales y sus problemas, violencias e injusticias se reproducen en su interior; sin embargo, también pueden transformarse en espacios desde donde desarrollar puntos de fuga, resignificaciones entre los límites impuestos por los muros simbólicos subjetivos e institucionales (p. 181).

Cuando las políticas estatales, en este caso las políticas educativas, no incluyen una perspectiva de género considerando la interseccionalidad, no son claras en su definición o no cumplen en su implementación, están en última instancia, optando por ello. Si se retoma la definición clásica de Oslak y O'Donnell (1981), quienes entienden a las políticas estatales como "un conjunto de acciones u omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores de la sociedad civil" (p.112), se puede visibilizar una intencionalidad en ello, como mencionan Jaime et.al (2013), retomando a Dye

"una política pública es todo lo que los gobiernos deciden hacer o no hacer" (p.2) (...) En consecuencia, se amplía enormemente el campo de aplicación del concepto, puesto que esto requiere tomar en cuenta lo que un gobierno intencionalmente no hace. En este sentido, las políticas pueden ser el producto de cursos de acción adoptados sin clara explicitación de sus fundamentos y orientaciones. La dificultad reside aquí por cierto en probar la intencionalidad detrás de la no-acción, esto es en generar evidencias que demuestran que la no acción es un curso de acción elegido de forma consciente por las autoridades gubernamentales (p.60).

Cabe preguntarse: ¿Cuál es esta intencionalidad? Ante la imposibilidad de generar evidencias

cien por ciento certeras, se puede optar por desplegar algunas hipótesis, referidas en primer lugar a la no continuidad presente luego de una serie de acciones propuestas por el Estado en 2019. Ubicándose en un contexto actual, se identifican dos cambios significativos coincidentes: La pandemia mundial que azotó al mundo y el cambio de gobierno en Uruguay. Estos posibles hechos determinantes arribaron a nuestro país casi en el mismo momento temporal, en marzo de 2020.

La pandemia mundial actualmente en curso, asociada a la enfermedad ocasionada por el virus SARS-CoV-2, fue confirmada el 13 de marzo de 2020 en Uruguay; ésto claramente, además de haber afectado sanitariamente el país, ha generado impactos en la economía y en la sociedad, a partir del despliegue de medidas que se han tenido que asumir y sus dificultades. La educación se vio afectada, sobre todo en cuanto a la sustitución de las clases presenciales por la modalidad virtual, en todos los niveles educativos. Obviamente, esto involucra un repensar de las propuestas nunca antes visto, como relatan los referentes entrevistados del C.J. Casabó, la pandemia trajo consigo muchísimos cambios, y estos se evalúan en general como negativos. La virtualidad impidió el normal desarrollo de los espacios, aunque se dio continuidad a las actividades, fue afectada su periodicidad, así como la participación de los adolescentes. Como explican: “(...)la pandemia afectó el funcionamiento del C. J. y fuimos generando distintas estrategias de convocatoria de adolescentes (...) Las modalidades han sido distintas, hemos tenido momentos de muy poca participación (...) hasta que se terminó la presencialidad iban un montón de gurises” (E. 4). Remarcan que la virtualidad truncó las propuestas planificadas, trajo dificultades para el centro en todo sentido, sobre todo ampliando la distancia entre los referentes y los adolescentes. Sobresale aquí la importancia del centro como espacio de socialización y la necesidad del encuentro presencial.

Se podría suponer entonces, que la no continuidad del involucramiento de la perspectiva de género en las políticas que trabajan con NNA en general está relacionada a una reorganización establecida abruptamente a partir de la pandemia actual, o que bajo esta circunstancia fue necesario priorizar acciones más urgentes, en términos de necesidades materiales que surgieron también abruptamente en la población y que el Estado fue el encargado de asumir.

También se podría sospechar que el ascenso del gobierno de derecha al estado uruguayo, también en marzo de 2020, tiene relación con esta no-continuidad, sobre todo por los varios elementos presentes en el escenario actual, que permitirían concluir la incongruencia de la ideología conservadora de los nuevos dirigentes políticos y una perspectiva de género. Específicamente, en 2020 se desarchivó un proyecto de ley presentado para regular la

educación sexual en instituciones educativas, haciendo referencia a que “todo padre o tutor tiene derecho a ser informado previamente sobre el tipo de educación sexual que se ofrecerá a sus hijos o pupilos”, pues se trataría de una disciplina que “atañe a la intimidad personal y a las convicciones morales y/o religiosas” (La diaria, 2020). Se coloca a la familia como responsable y privilegiada de encargarse de la educación sexual que quiere brindar a sus hijos y desplaza a las instituciones educativas de ese lugar; se corresponde además con movimientos de la sociedad civil, alineados con este pensamiento presentes en la coyuntura Uruguay actual, como “A mis hijos no los tocan”³¹. Esto implica un retroceso en materia de derechos sexuales, más precisamente en el derecho a la educación integral de la sexualidad.³² Por otro lado, muy recientemente se presentó una iniciativa, por parte de un dirigente del Partido Nacional, tendiente a “desestimular los abortos” de personas en situaciones de “vulnerabilidad social y/o económica”, proponiendo que el equipo multidisciplinario que atiende a las mujeres que acceden a una IVE³³ le ofrezca otras “alternativas”, entre otras cosas. Esta iniciativa fue presentada ante el presidente de ASSE³⁴, y repudiada por organizaciones que entienden que se opone a “las leyes vigentes que consagran el derecho de las mujeres a interrumpir el embarazo en los plazos y condiciones en ellas establecidas” (La diaria, 2021). La ley N° 18.987 reguló la práctica del aborto en nuestro país en el año 2012, despenalizándolo cuando se cumpla con los requisitos establecidos en la ley, garantizando el derecho a la procreación consciente y responsable, asegurando el acceso a un médico y un equipo interdisciplinario para poder brindar las condiciones más propicias. Este tipo de iniciativas va en contra del derecho obtenido por la lucha feminista y otorgado por el Estado Uruguayo; atenta además directamente contra los derechos de las mujeres pobres.

Son muchos más los ejemplos en este sentido, vinculados a dirigentes alineados ideológica y políticamente con el presente gobierno. La iniciativa acerca de someter a referéndum la Ley Integral para personas Trans, promulgada en 2018, o la actual discusión acerca de la “Tenencia compartida responsable” basada en el interés de los padres, cuando la normativa vigente ya prevé la corresponsabilidad en los cuidados (CDNU, 2020). Cada uno de estos movimientos requiere un análisis exhaustivo, imposible de plasmar en este documento, pero pueden explicarse brevemente por la “politización de la agenda cultural durante los años del

³¹Grupo de padres y ciudadanos en general que milita contra la “ideología de género” en la educación. Autodenominados independientes de agrupaciones políticas o religiosas.

³²“Toda persona tiene derecho a la educación y a una educación integral de la sexualidad. La educación integral de la sexualidad debe ser apropiada a la edad, científicamente correcta, culturalmente competente y basada en los derechos humanos, la igualdad de género y con un enfoque positivo de la sexualidad y el placer.” (Declaración de los Derechos Sexuales de WAS, Art. 10).

³³ Interrupción voluntaria del embarazo.

³⁴ Administración de los Servicios de Salud del Estado.

giro a la izquierda”, la cual se tornó una oportunidad para que los grupos religiosos y/o conservadores se convirtieran en organizadores de la reacción cultural. Como explican Monestier y Vommaro (2021)

La movilización contra la «ideología de género» y la legalización del aborto dejaron de ser asuntos de minorías que funcionaban como resabios de un proceso de secularización inacabado, pero constante, y se volvieron expresión de masas que veían en los avances en derechos de género y reproductivos una amenaza a valores tradicionales (p.17)

Las nuevas derechas emergentes que están gobernando en América Latina tienen relaciones de cooperación y competencia con las derechas tradicionales, y su éxito se apoya, en parte, en este movimiento de reacción cultural a la agenda de género y derechos sexuales (Monestier y Vommaro, 2021).

Se evidencia entonces, que en la sociedad uruguaya aún no están dados todos los elementos para arribar a una perspectiva de género en las políticas de educación que tienda a la transversalización. Como menciona E 6: “nos están faltando como sociedad un montón de elementos para poder desarrollar una perspectiva de género en cualquier práctica”. La discusión social se está presentando actualmente en cuanto a elementos muy básicos, que parecían estar superados y sin embargo pueden resultar en desenlaces que pongan en peligro derechos obtenidos. Pero además, este debate está dado ahora desde un nivel estatal, pues parece que los paradigmas de las derechas y de los derechos sexuales integrales no coinciden. Por otra parte, más allá de los quiebres que pueden haber ocurrido en el año 2020, continúa siendo llamativo (por parte del anterior gobierno) que recién hace dos años se haya propuesto conjugar políticas de género y generaciones. El Estado continúa “llegando tarde”, o no llegando en todos los niveles, más allá de la ideología del partido político gobernante y hay allí también una intencionalidad que se intentará develar.

3.3 Perspectiva de género como amenaza

Como explican Fandiño y Rodríguez (2018), muchas veces la educación sexual o los temas relacionados al género quedan en manos de programas concretos “(...) que son casi siempre cortos, no tienen la continuidad suficiente, no existe una articulación coherente entre ellos”. Sin embargo, incluir una perspectiva de género en las instituciones educativas es un proceso que implica tiempo

(...) para que la información pueda ser escuchada, entendida, aceptada e integrada, y para que se vaya forjando el vínculo necesario que posibilite el flujo de conocimiento, empatía y entendimiento necesarios para abordar un asunto que debe colocarse en el

lugar de lo natural y que, por el contrario, se halla en el lugar de lo «no nombrado». Es una de nuestras asignaturas pendientes, una troncal que todos deberíamos estudiar y aprobar. Todos: jóvenes, padres y madres, medios de comunicación y profesionales (p. 14).

Parece que los problemas para desarrollar una política gubernamental que incluya, revise y efectúe políticas y programas articulados correctamente en materia de género, y tienda así a su transversalización en todas las esferas, no se ha debido únicamente a la falta de acuerdos políticos o de capacidades del Estado. Tal es así el ejemplo de INAU y el marco de acción que sí se encuentra propuesto para contribuir a ello. En este sentido Darré (2016), como compiladora del artículo publicado por FLACSO, “Aportes a las políticas públicas desde la perspectiva de género”, afirma que en Uruguay

Existe un marco regulatorio para el diseño de políticas curriculares desde la perspectiva de género, el problema es que no se pone en práctica, o no se monitorea bien. Esta paradoja nos lleva a la pregunta, ¿qué capacidades y ejecutividad tienen las instituciones y las personas encargadas de poner en práctica estas políticas públicas? (p.196).

Sería acertado reflexionar acerca del correlato en la inversión pública realizada para efectivizar las cuestiones colocadas en las declaraciones y documentos de INAU. Desde el equipo de IPRU aluden: “(...) en el correr de los 20, 20 y pico de años que tienen los C.J. como política pública, la temática de género se ha ido complejizando, diversificando y abriendo su campo de visión para, incluso, pensar cuál es la intervención, acción, transversalización posible. Sí ha tenido un correlato en términos de inversión económica para que la política específica del C.J. lo pueda desarrollar; bueno, le haría algunos cuestionamientos, al género como a otras temáticas” (E6). Resulta evidente, pero para poder llevar adelante una perspectiva de género desde una institución focalizada en la pobreza es condición necesaria el correlato en términos de inversión por parte del Estado, y esto no está sucediendo hoy en los C.J. Darré (2016) refiere a esto, haciendo alusión a dos problemas presentes en los gobiernos latinoamericanos en cuanto a la viabilidad de las políticas: “(...) el primero a nivel presupuestal y el segundo de rendición de cuentas, dos componentes clave para su implementación” (p.196) y añade que cuando estos problemas prevalecen “(...)imperla la evaporización de las políticas, cuya discontinuidad genera pérdida en las capacidades institucionales” (p.196). Por tanto, para tender a una transversalización de género, debe haber una verdadera apropiación institucional que supone, en primera instancia, que la educación sexual y la perspectiva de género se encuentren integradas en todos los niveles del sistema educativo uruguayo pero, además, tengan un correlato en términos de inversión pública que

la posibilite.

Con el propósito de continuar explorando la intencionalidad, es necesario ahondar en el problema de base, que supone el primer obstáculo para llevar a cabo una política educativa con perspectiva de género: la amenaza que supone su efectivización real para el sistema capitalista.

Una perspectiva de género beneficia al conjunto de la sociedad, en cuanto a su tendencia a la eliminación de desigualdades, discriminaciones, obstáculos, “al establecer condiciones más equitativas para la participación de la mitad de la sociedad y al relevar a los hombres de muchos supuestos de género que son también un peso y una injusticia” (Lamas, 1996, p.17). Sin embargo, implica un replanteamiento cultural y social todo. Así, tiende al reparto de las responsabilidades familiares, introduciendo un cambio en el sistema de prioridades ciudadanas, implica distribución de tareas, “(...) requiere de un proceso comunicativo que la sostenga, y la haga llegar al corazón de la discriminación: la familia” y a su vez ceder espacios en esferas de poder (conducidas en su gran mayoría por hombres), re-ordenándolas, yendo en contra de que se continúe afianzando el sistema heteropatriarcal y androcéntrico en el que vivimos. El fin último de la aplicación de una perspectiva de género es, entonces, su posterior desintegración, o sea lograr la igualdad de oportunidades, eliminar la ceguera de género y cambiar las pautas culturales para que ésta no sea una necesidad (Lamas, 1996).

Como explica Federici (2015) la acumulación originaria y la construcción del orden patriarcal están íntimamente ligadas y la colocación de las mujeres como sirvientas de la fuerza de trabajo masculina es una condición necesaria para el desarrollo del capitalismo.

(...) la diferencia de poder entre mujeres y hombres y el ocultamiento del trabajo no pagado de las mujeres tras la pantalla de la inferioridad natural, ha permitido al capitalismo ampliar inmensamente “la parte no pagada del día de trabajo”, y usar el salario (masculino) para acumular trabajo femenino. En muchos casos, han servido también para divisar en antagonismo de clase hacia un antagonismo entre hombres y mujeres. De este modo, la acumulación originaria ha sido sobre todo una acumulación de diferencias, desigualdades, jerarquía y divisiones que ha separado a los trabajadores entre sí, e incluso de ellos mismos (p.206).

Si se observan las políticas actuales, resulta propicio retomar entonces la concepción de PPSS de Montagut (2009), colocando que el Estado y las PPSS tienden a mitigar pero no eliminar las desigualdades. Cabe preguntarse si el Estado verdaderamente se interesa por incluir una perspectiva de género en la educación en primera instancia, pues sobra evidencia para afirmar que el trabajo con NNA es necesario para el correcto ejercicio de los derechos sexuales y los

derechos reproductivos, para fortalecer la participación de las mujeres, para vivir una vida más saludable, y para reducir las situaciones de violencia y abuso hacia mujeres, niñas y disidencias en particular y hacia la sociedad en general. La educación (junto a la comunicación social) es un ámbito privilegiado para ello. Como explica Lamas (1996)

La formulación de políticas masivas en ambos campos es un instrumento eficaz para cambiar costumbres e ideas estereotipadas de género. La esencia de la justicia es tratar igual a los iguales o equivalentes (que no es decir a los idénticos). Por eso, a partir de la forma en que se conceptualice la igualdad entre los seres humanos, se establecerán los pasos que conduzcan a un cambio en el estatuto de las mujeres (p.16)

Además, como se ha plasmado hasta aquí,

Incorporar la perspectiva de género a la enseñanza (...) tiene que ver con la ampliación de la democracia y la ciudadanía. Es un esfuerzo por construir una democracia en la diversidad y una práctica de reconocimiento (...) todas las sociedades tienen una orientación moral, en el sentido de que definen lo que está bien y lo que está mal, lo que debe evitarse o debe combatirse; promover una educación formal, en cuyo currículo estén contempladas las mujeres y las relaciones de género, es el compromiso moral que debe asumir el Estado de hoy a través del diseño e implementación de las políticas públicas educativas (Darré, 2016, p. 199)

Es importante resaltar además el rol de las OSC, ya que estas tienen la posibilidad y capacidad de influencia en estos procesos y la responsabilidad de exigir determinadas condiciones, aunque no deje de ser el Estado el principal responsable. Una entrevistada refiere: “Como OSC no nos sentimos sólo ejecutores de una política, sino que constructores y convenientes en este caso con el INAU, entendemos que parte de nuestro aporte es exigirle a la política que lo exija si entendemos que es pertinente” En este sentido propone: “cinchar con la política para exigir porque nos sentimos parte de eso, y nos sentimos que parte de nuestro hacer es ese, la ejecución, el aporte, el monitoreo, la revisión de la política pública en clave de derechos” (E 6).

Reflexiones y consideraciones finales

La realización de este trabajo supuso un gran desafío debido, principalmente, a las implicancias que tiene abordar una temática tan poco tratada y con tantas aristas a desplegar, mediante una investigación cualitativa, en cuanto a la limitación del objeto de estudio. Culminar este desafío resulta por tanto, una enorme satisfacción, siendo que los resultados obtenidos, en consonancia con los objetivos propuestos, constituyen un aporte en cuanto respuestas a varios interrogantes, pero sobre todo conducen a nuevas preguntas que pueden

dar continuidad a la investigación en un tema central y latente en nuestra sociedad actual.

Las adolescencias se encuentran tantas veces definidas como período de “crisis” que resulta conveniente tomar el concepto para resignificarlo y colocarlo en concordancia con una perspectiva de derechos, partiendo de una de las definiciones aportada por la RAE³⁵ para esta palabra: “Cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o una situación, o en la manera en que éstos son apreciados”. La crisis podría implicar, más consecuencias positivas que negativas, ya que en estos días, el replanteamiento de lo dado se vuelve más que necesario. El período adolescente puede ser, sin dudas, un período de cambios positivos, y para ello resulta central colocar a los mismos como actores relevantes para la sociedad toda. Pensar las adolescencias nos invita a repensar la realidad, y recae en la importancia de considerarlas, desde el mundo adulto, en un sentido transformador, y para ello, como se ha visto, es necesario acompañarlas.

Las instituciones educativas juegan un rol fundamental en la vida de los adolescentes, como agentes socializadores, de varias formas: Se constituyen como espacios de manifestación de algunas conductas, permitiendo identificar rasgos comunes de las adolescencias actuales; operan mediante mensajes que pueden tender a reproducir desigualdad y violencia o al contrario, tienen la capacidad de que estas mismas se vean interpeladas; por tanto, actúan como espacios privilegiados para aportar a educar sexualmente a los NNA, entendiendo a la sexualidad como parte intrínseca de la vida humana. En cuanto a los C.J. como política educativa focalizada en la pobreza, se presentan como escenario en el cual en todo momento se explicitan y se ponen en juego desigualdades, desigualdades presentes en las vidas cotidianas de los adolescentes, en las familias, en el territorio en el que se encuentran. Actualmente además, tras el desplazamiento de la educación formal como agente de socialización, los C.J. representan una oportunidad de acercamiento a nuestros adolescentes, y por tanto implican la responsabilidad de contribuir positivamente a ello.

Se puede identificar que al día de hoy el Estado uruguayo no establece estrategias o lineamientos centrales claros, a la hora de transversalizar la perspectiva de género con adolescencias vulneradas. Si bien recientemente aparece la intención (truncada) desde INAU, lo cierto es que la inclusión de planificaciones y acciones, con un correlato en términos económicos y de recursos brindados por el Estado y las necesarias evaluaciones para asegurar su correcta efectivización no son un hecho ni parecen ir en camino a serlo. Esto implica, en primer lugar, una distancia clara en términos discursivos y efectivización de acciones

³⁵ Real Academia Española.

propriadamente dichas y otra de las tantas muestras de cómo el Estado “llega tarde” (en este caso excesivamente tarde) a dar las respuestas necesarias para los sujetos, siendo que una cuestión tan básica y elemental se propone recién en términos de discurso en el año 2019.

Se puede dar, también, un debate en cuanto a los costos y beneficios que trae para las OSC esta “libertad” que resulta de la no responsabilización por parte del Estado, en cuanto al margen de posibilidades que esto habilita para el desarrollo del trabajo de cada una de ellas.

Pero hay algo que sí es claro: la falta de educación sexual de calidad y de lugares de referencia que esclarezcan las relaciones de género recaen, en última instancia, sobre los adolescentes, traducándose en derechos vulnerados, que en estos contextos implican una re-vulneración.

Entonces, en primer lugar, existe la necesidad de insistir en el rol de los C.J. como instituciones educativas y como agentes de socialización, pues si bien las ONG como IPRU “se las arreglan” para poder incluir una perspectiva de género consistente con los derechos humanos, resulta un gran obstáculo la no intervención del Estado pues esto implica la falta de un guía, formación insuficiente, y escasez de recursos humanos y económicos que permitan desarrollar correctamente este enfoque; además, en general, la perspectiva de género no puede continuar siendo una cuestión de elección, pues la misma está ligada a una perspectiva de derechos y debería estar disponible para los adolescentes que concurren a todos los C.J. Las OSC también tienen aquí un papel fundamental, en tanto responsables de exigir, desde su lugar, que esto se cumpla.

Como se ha visto, en la sociedad uruguaya no existe un consenso claro en términos de importancia de la educación sexual ni de una mirada integral que incluya una perspectiva de género, sino que esto se encuentra en constante tensión. Pero se puede decir que, aunque el Estado no es el único responsable, sí es el principal, por tanto si no se incluye, ejecuta y revisa una perspectiva de género interseccional, que tienda a una transversalización de género en las políticas sociales de infancia y adolescencia, no se puede decir que el Estado intenta tender a eliminar los problemas que tienen su base en la socialización y por tanto en la educación, los referidos específicamente a la adolescencia, que adquieren determinadas particularidades y también aquellos que atraviesan la sociedad toda, por ejemplo los altos índices de VBG y feminicidios actuales.

Aquí, cabe cuestionarse acerca de la intencionalidad que esta no efectivización tiene. Tal como se desarrolla anteriormente, retomando a Federici, capitalismo y patriarcado se encuentran íntimamente ligados. Es decir, la dinámica de expropiación y subordinación social sobre el cuerpo, los saberes y la reproducción de las mujeres, es producto de la historia y está

en la construcción misma del sistema actual. Tal es así, que la realidad actual, con sus connotaciones particulares, se encuentra ligada directamente a los orígenes mismos del capitalismo. El sistema (por tanto el Estado) debe justificar sus contradicciones basadas en explotación a determinados sectores y las PPSS aparecen aquí como mecanismos que tienden a apaciguar pero no a eliminar las diferencias generadas.

En el corazón del capitalismo no sólo encontramos una relación simbiótica entre el trabajo asalariado-contractual y la esclavitud sino también, y en relación con ella, podemos detectar la dialéctica que existe entre acumulación y destrucción de la fuerza de trabajo, tensión por la que las mujeres han pagado el precio más alto, con sus cuerpos, su trabajo, sus vidas (Federici, 2015, p. 31)

Poner en debate las cuestiones de la desigualdad de género significa, por tanto, poner en debate el sistema capitalista entero, pues resulta imposible concebir el uno sin el otro. No se puede pensar en ninguna forma de liberación asociada al capitalismo, ni pensar que las PPSS tienen la capacidad de garantizar todas las necesidades humanas, pues el propio sistema que las regula se sigue perpetuando en la asunción de este costo. Todas las categorías abordadas surgen como consecuencia de la definición del sistema económico capitalista: el patriarcado, las políticas sociales e incluso la adolescencia. La existencia de las mismas no resulta inocente y funcionan de manera utilitaria para que todo continúe estando tal como está.

No obstante, no se debe olvidar que las PPSS, si bien funcionales al sistema económico capitalista, se diseñan con el fin de paliar las injusticias del mismo, teniendo así, capacidad de redistribuir algunos recursos y mejorar la posición que los más desfavorecidos ocupan en el entramado de la estructura social ni dejar de tener presente el lugar privilegiado de la educación en este esquema.

Por último, cobra vital importancia aquí, la reflexión sobre el objeto de estudio y de intervención del Trabajo Social. El Servicio Social surge como parte de una estrategia del bloque dominante para accionar sobre el proletariado, intentando adecuar al mismo a las nuevas condiciones de la vida industrial³⁶, por tanto disociarse del capitalismo resulta también imposible. Sin embargo, nuestra profesión implica un tipo de acción social que es esencialmente política, aunque aparezca disfrazada en el tipo de acciones que desarrollan los profesionales en las instituciones. Es así que se funda y se mantiene sobre una gran contradicción: Responde a las demandas del capital y a las del trabajo; participa de la dominación y explotación, pero responde a las necesidades de la clase trabajadora

³⁶ Específicamente durante el capitalismo monopolista, época que trae un elemento novedoso: el Estado no solamente debe asegurar la reproducción y mantención de la fuerza de trabajo, debe asegurar niveles de consumo (Netto, 1997).

(Iamamoto, 2000). Es imprescindible esta comprensión para poder, desde aquí, pensar el rol del Trabajo Social, Grassi (2011) propone adoptar una actitud investigativa, como un *modus operandi*,

que permite reconocer la incertidumbre, necesita de diversas fuentes de información, escucha a distintos “informantes”, e incluye a la institución en la composición de los problemas, para proponer qué podría hacerse mejor en la dirección de un proyecto político que tienda a la igualdad, si ese es el compromiso consciente que se propone (p. 138)

moldeando así, el oficio de los profesionales desde la inquietud, retomando los problemas sociales desde una perspectiva teórico-crítica, colocando al sujeto en tanto oprimido-explotado para actuar sobre él y sus necesidades, desde un conocimiento propio, con objetivos y reglas del juego elaborados y legitimados por la profesión.

Poner a la luz la necesidad de trabajar desde una perspectiva de género con una población tan atravesada por las desigualdades y también tan olvidada, relegada y estigmatizada por las instituciones y el mundo adulto, como la adolescencia pobre, es, antes que nada, una cuestión democrática. El Trabajo Social tiene, desde su rol, la responsabilidad ética de aportar a la comprensión de este fenómeno y también de intervenir sobre él, desde una perspectiva que se condiga con lo establecido en la CDN y rectificado en el Código del niño y el adolescente, contribuyendo así a generar acciones transformadoras para una verdadera efectivización de derechos que hasta ahora, sólo son parte de un discurso.

Referencias Bibliográficas

Bibliografía utilizada

Barrán (1989) *Historia de la sensibilidad en Uruguay. Tomo II: El Disciplinamiento (1860-1920)*. Ediciones de la Banda Oriental: Montevideo.

Batthyány, K. (Edit) (2015) *Los tiempos del bienestar social : género, trabajo no remunerado y cuidados en Uruguay*. Montevideo: Udelar. FCS : MIDES : InMujeres

Bourdieu, P. (2000), *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama (La domination masculine. París: Editions deu Seuil, 1998).

Brignoni, S. (2012) Pensar las adolescencias. *Laboratorio de Educación Social*. 6. Barcelona: Editorial UOC, S.L.

Buckingham, S. (2011) Análisis del derecho a la ciudad desde una perspectiva de género En *Revista de derechos humanos - Dfensor*. 04

Cahn, L., Valeriano, C., Lucas, M. y Cortelletti, M. (2020) *Educación Sexual Integral*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Calce, C. España, V. Goñi, M. Magnone, N. Mesa, S. Meza, F., ... Viera, M. (2015) *La violencia contra las mujeres en la agenda pública. Aportes en clave interdisciplinar*. Ed. CSIC, Colección Art. 2. Universidad de la República, Montevideo

Campero, R. (2014) *A lo macho. Sexo, deseo y masculinidad*. Fin de Siglo: Montevideo

Chavez, M. (2005) *Juventud Negada y Negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la argentina contemporánea*. Última década N°23, CIDPA: Valparaíso

Darré (Comp.), (2016) *Aportes a las políticas públicas desde la perspectiva de género. 10 años de FLACSO Uruguay*. Montevideo: FLACSO.

Esping-Andersen, G. (1993) *Los tres mundos del Estado de Bienestar*. Alfons El Magnanim. INSTITUCIÓ VALENCIANA D'ESTUDIS I INVESTIGACIÓ.

Fandiño P. R., Rodríguez P. V. (2018) La lucha sexual de los adolescentes en la hipermodernidad. *Laboratorio de Educación Social*, 21. Barcelona: Editorial UOC, S.L.

Federici, S. (2015) *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. 2da ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.

Filgueira, F. (2015) Capítulo II: Modelos de desarrollo, matriz del Estado social y herramientas de las políticas sociales latinoamericanas En S. Cecchini, F. Filgueira, R. Martínez y C. Rossel (eds.), *Instrumentos de protección social: caminos latinoamericanos hacia la universalización* (pp. 49-82). Santiago de Chile: CEPAL.

García Prince E. (2012) *Políticas de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming ¿De qué estamos hablando? Marco conceptual*. San Salvador: PNUD.

Grassi, E. (2011) La producción en investigación social y la actitud investigativa en el trabajo social. *Aportes a lo público desde la investigación - Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*. 127-139.

Graña, F. (2006) *El sexismo en el aula : educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros*. Montevideo : NORDAN-COMUNIDAD.

Harvey, D. (2012). *Del Derecho a la ciudad a la revolución urbana*. Madrid: Akal. 2013.

Iamamoto, M. (2000) La metodología en el Servicio Social: lineamientos para el debate. En Montañó C. *Metodología y Servicio Social. Hoy en debate* (pp.93-104). San Pablo: CORTEZ editora

Inmujeres (2018) *Protocolo de actuación de Violencia Basada en Género*. Uruguay: MIDES.

Jaime, M. (2013) *Introducción al análisis de políticas públicas* . 1a ed. - Florencio Varela : Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Lamas, M. (2000) Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*. Distrito federal, Mexico., 7(18), 1-22.

Lamas, M. (2004) Género En Zárate, M. y Gall, O. *Mujeres al timón en la función pública. (Manual de Liderazgo Social)* (pp. 12-37). México: Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir A.C.–INDESOL.

Leopold, S. (2002) *Tratos y Destratos: Las políticas públicas de atención a la infancia en el Uruguay (1934-1973)* . (Tesis inédita de maestría) Universidad Federal de Río de Janeiro , Brasil.

López Gómez, A. y Varela Petito, C. (coord.) (2016) *Maternidad en adolescentes y desigualdad social en Uruguay. Análisis territorial desde la perspectiva de sus protagonistas*. Montevideo: UNFPA, UDELAR.

Martinis (2015) Una mirada acerca de las relaciones de la educación con los adolescentes en situación de pobreza en Uruguay. En UDELAR (2015) *Colección Café y Tertulia 2 | 14. Adolescentes en Uruguay: derechos, responsabilidades y oportunidades. Un enfoque interdisciplinario* (pp. 18-27). Montevideo: Unidad Académica de El y El Ojo Charrúa.

Monestier y Vommaro (2021) *Los Partidos de la derecha en América Latina tras el giro de la izquierda. Apuntes para una agenda de investigación*.

Montagut, T. (2009) Repensando la Política Social. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*. 154, 13-25.

Moreno, A. (2007) *La adolescencia*. Barcelona: Editorial UOC.

Morgade, G. (Comp) (2011) *Toda educación es sexual : hacia una educación sexuada justa*. 1a ed. Buenos Aires : La Crujía.

Netto, J.P. (1997) *Capitalismo monopolista y Servicio Social*. San Pablo: Cortez.

OREALC/ UNESCO (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3),1-21.[fecha de Consulta 2 de Noviembre de 2021]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130502>

Oslak, O. O Donnell, G. (1981) Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación, En *Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES)*, Buenos Aires.

Pérez, I., Quesada, S. y Campero, R. (2016). *Género y masculinidades: Miradas y herramientas para la intervención*. FLACSO Uruguay Programa Género y Cultura y Centro de Estudios de Género y Diversidad Sexual.

Rodríguez Gustá A. (2008) *Políticas sensibles al género: variedades conceptuales y desafíos de intervención*. *Temas y debates* 16. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario

Segato, R. (2003) *Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status en la etiología de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Buenos Aires.

Titmuss, R. (1974) What is Social Policy?, In Brian Abel-Smith and Kay Titmuss (eds.), Social Policy: An Introduction , Chapter 2, New York, NY: Pantheon Books, pp. 23-32; publicado en Stephan Leibfried y Steffen Mau (eds.), 2008, Welfare States: Construction, Deconstruction, Reconstruction, Volume 1, An Elgar Reference Collection Cheltenham, UK - Northampton, MA, USA.

UNICEF (2006), *Guía- Derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes*. 3era. Edición: Santo Domingo, R. D. 2006. Editora de Colores, S. A.

Veiga, D. (2015) *Desigualdades Sociales y Territoriales en Uruguay*. Departamento de Sociología ,Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo: Universidad de la República.

Winnicott (1980) *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.

Artículos web utilizados

CDNU (2020) *Análisis de los proyectos de ley “Corresponsabilidad en la crianza” y “Tenencia compartida responsable” desde la doctrina de la protección integral consagrada por la Convención Internacional de los Derechos del Niño”*. Recuperado de <https://www.cdnuruguay.org.uy/wp-content/uploads/2021/06/ANALISIS-DE-LOS-PROYECTOS-Corresponsabilidad-y-Tenencia-Octubre-2020-6.pdf>

INAU (2020) Recuperado de <https://www.inau.gub.uy/novedades/noticias/item/2890-genero-en-infancias-y-adolescencias-encuentro-de-saberes-que-transforman>

INE (2021) *Estimación de la pobreza por el método de ingreso 2020*. Recuperado de <https://www.ine.gub.uy/documents/10181/30913/Pobreza0321/c18681f1-7aa9-4d0a-bd6b-265049f3e26e#:~:text=La%20incidencia%20de%20la%20pobreza,por%20debajo%20de%20la%20LP.>

Naciones Unidas Uruguay (2017) *Declaración pública del Sistema de las Naciones Unidas en Uruguay en ocasión del Día Internacional de la Niña*. Recuperado de <https://www.uy.undp.org/content/uruguay/es/home/presscenter/articles/2017/10/11/declaracion-publica-del-sistema-de-las-naciones-unidas-en-uruguay-en-ocasion-del-dia-internacional-de-la-ni-a.html>

La Diaria (2020) *Especialistas consideran que proyecto de ley para que padres elijan la educación sexual de sus hijas e hijos significa un retroceso*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/feminismos/articulo/2020/10/especialistas-consideran-que-proyecto-de-ley-para-que-padres-elijan-la-educacion-sexual-de-sus-hijas-e-hijos-significa-un-retroceso/>

La Diaria (2021) *Organizaciones repudiaron iniciativa de lafigliola para “desestimular abortos” y exigieron al Estado que “impida cualquier tentativa de retroceso” en derechos*. Recuperadode

<https://ladiaria.com.uy/feminismos/articulo/2021/10/organizaciones-repudiaron-iniciativa-de-iafigli-ola-para-desestimular-abortos-y-exigieron-al-estado-que-impida-cualquier-tentativa-de-retroceso-en-derechos/>

PROGRAMA EUROsocial+ (s/f) Recuperado de https://eurosocial.eu/files/2017-09/Dossier%20Presentacion%20EUROsocial_ES.pdf

U.D.E. IM (2019) *Evolución de la pobreza: 2006 - 2019, con base en la E.C.H 2006-2019*. Recuperado de <https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/evoluciondelapobreza20062019.pdf>

Bibliografía consultada

Batthyány, K. & Cabrera M. (2011) "Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales: Apuntes para un curso inicial". Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR). Montevideo: UDELAR.

ENIA (2008), *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (2010-2030). Bases para su implementación*. Uruguay

UNICEF (2006) *Convención Sobre los Derechos del Niño 1989*. Madrid: Nuevo siglo.

Fuentes Documentales

INAU (2012) *Perfil y bases de llamado a Centros Juveniles* (expediente).

INAU (2017) *SIFI INAU en cifras*. Montevideo.

INAU (2019) *Perspectiva de género en las políticas de primera infancia, infancia y adolescencia. Lineamientos del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay para el diseño, implementación y evaluación con enfoque de género*.

INE (2017) *Encuesta Continua de Hogares*.

INE (2019) *Encuesta Continua de Hogares*.

INE (2019) *Segunda Encuesta Nacional de Prevalencia de Violencia Basada en Género y Generaciones*.

INE (2020) *Estimación de la pobreza por el método de ingreso 2020*.

INNEd (2017) *In1forme sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016* .

INEEd (2019) *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*.

INJU - ENAJ (2018) *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud*.

IPRU (2021) *Planificación Anual - Centro Juvenil Casabó*.

OMS (Organización Mundial de la Salud) (2015) *Estrategia Mundial para la Salud de la Mujer, el Niño y el Adolescente (2016-2030)*.

UDE, Intendencia de Montevideo (2020) *Evolución de la pobreza: 2006 - 2019*, con base en la E.C.H 2006-2019

UNICEF (2019) *Perfil del matrimonio infantil y las uniones tempranas. América Latina y el Caribe - 2017* Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Perfil del matrimonio infantil y las uniones tempranas en América Latina y el Caribe. Nueva York.

Leyes referidas

Ley N° 19.075 “Edad mínima para contraer Matrimonio”

Ley N° 19.580 art 86. “Referida al abuso sexual”.

Ley N° 19684. “Aprobación de la ley integral para personas Trans”.

Ley N° 18.987 “Sobre interrupción voluntaria del embarazo”.

Páginas web consultadas

INAU <https://www.inau.gub.uy/>

INE <https://www.ine.gub.uy/>

IMPO <https://www.impo.com.uy/>

IPRU <http://www.ipru.edu.uy/>

MIDES <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/>

RAE <https://www.rae.es/>