



Estudio sobre la pertinencia y viabilidad de aplicación de la intervención en educación “Si yo fuera Juan” en contextos de educación no formal.

Tesis para optar por el título de Magister en Derechos de infancia y políticas públicas

Autora: Lic Psic. Lía De Rosa
Director de tesis: Prof. Agr. Dr. Pablo López Gómez

Noviembre de 2023
Montevideo, Uruguay

Resumen

La presente tesis de maestría tiene por objetivo general analizar la viabilidad y pertinencia de la intervención en educación sexual “Si yo fuera Juan” en Centros Juveniles de Montevideo con adolescentes y sus educadores/as. “Si yo fuera Juan” es una propuesta de prevención de embarazo no intencional en adolescentes anteriormente adaptada y validada para Uruguay en contextos de educación formal. Dadas las características de la educación en nuestro país y el lugar trascendental de la educación no formal, este estudio se enfoca en observar cómo se comporta la intervención en este contexto y si es necesario realizar adecuaciones.

Para la consecución de los objetivos, se propuso un estudio de tipo cualitativo, descriptivo, con relevamientos pre y post intervención, utilizando principalmente la técnica de entrevistas semidirigidas individuales y grupales con la población objetivo. Asimismo, con adolescentes, se utilizó un formulario sociodemográfico, el formulario asociado al video y una formulario de evaluación de la intervención, una vez finalizada. Los datos fueron analizados mediante la estrategia de análisis de contenido.

Los resultados del estudio muestran que los centros en general, no realizan intervenciones sistemáticas en educación sexual a pesar de que existe un interés de parte los/as adolescentes de trabajar temas de educación sexual. Además los centros juveniles son un lugar propicio para esto por los vínculos de confianza que se pueden establecer. En este contexto la intervención resultó viable, pertinente y muy valorada. Los/as adolescentes y los/as educadores/as evalúan positivamente la propuesta, tanto por el uso de tecnologías, así como por sus contenidos y formas de trabajarlos. El estudio muestra que, en general, la intervención es aplicable, y no es necesario generar planes de trabajo diferenciados para contextos formales y no formales. Sin embargo, resulta pertinente atender a las necesidades particulares de cada grupo de adolescentes, sus experiencias previas y trayectorias educativas.

Palabras clave: educación no formal, varones, embarazo no intencional

Abstract

The general objective of this master's thesis is to analyze the feasibility and relevance of the sex education intervention "If I were Juan" in Youth Centers in Montevideo with adolescent girls and boys and their educators. "If I were Juan" is a proposal for the prevention of unintended pregnancy in adolescents previously adapted and validated for Uruguay in formal education contexts. Given the characteristics of education in our country and the

transcendental place of non-formal education, this study focuses on observing how the intervention behaves in this context and whether it is necessary to make adjustments.

In order to achieve the objectives, a qualitative, descriptive study was proposed, with pre- and post-intervention surveys, mainly using the technique of semi-directed individual and group interviews with the target population. In addition, a sociodemographic form was used with adolescents, the form associated with the video and an evaluation form of the intervention, once it was completed. The data were analyzed using the content analysis strategy.

The results of the study show that, in general, the centers do not carry out systematic interventions in sexuality education, despite the fact that adolescents are interested in working on sexuality education issues. In addition, youth centers are a favorable place for this because of the bonds of trust that can be established. In this context, the intervention was feasible, pertinent and highly valued. The adolescents and educators evaluate the proposal positively, both for the use of technologies, as well as for its contents and ways of working on them. The study shows that, in general, the intervention is applicable, and it is not necessary to generate differentiated work plans for formal and non-formal contexts. However, it is pertinent to attend to the particular needs of each group of adolescents, their previous experiences and educational trajectories.

Key words: non-formal education, boys, unintentional pregnancy

Agradecimientos

A mi familia.

En especial a mi hijo, Caetano, que ha llegado en medio de este enredo y ha acompañado con paciencia mis ausencias durante las inagotables jornadas de escritura.

A mi compañero, Santiago, sin su apoyo, sostén y palabras de aliento todo sería más cuesta arriba.

A mi madre y a mi padre que han hecho tanto para que yo llegara tan lejos. A mi hermano Mauricio, por ser referencia siempre.

En especial a mis suegros y mi madre que han sido de gran apoyo en los cuidados de mi hijo para que pueda escribir.

A mis amigas y amigos, por estar siempre del otro lado, escuchando, sosteniendo y alentando.

A Pablo, mi tutor, que ha sabido acompañar este proceso de altos y bajos, comprendiendo que en medio pasa la vida.

A Manuela y Soledad, mis compañeras de trabajo, que han escuchado, leído y sostenido este proceso. Gracias por sus consejos, recomendaciones e intercambios.

A Alejandra, por su colaboración en la idea de este trabajo. Pero en especial por su solidaridad con el conocimiento, por recomendar lecturas y por enseñar de modo constante.

A todos los niños, niñas y adolescentes que me ha tocado acompañar. Gracias por marcar el camino. En especial a los y las adolescentes y educadores/as que han formado parte de este trabajo.

A las Organizaciones de la Sociedad Civil, por el trabajo que hacen cotidianamente con los gurises y gurisas. En especial al IDH que supo ser mi casa por un tiempo, y a IPRU y El Abrojo por abrirme las puertas para esta investigación.

A la Udelar por ser mi casa de estudios desde 2009 y darme la posibilidad de formarme constantemente. Al Programa de Género, sexualidad y salud reproductiva por ser mi trabajo y mi espacio de desarrollo y crecimiento. Al equipo del Proyecto “Si yo fuera Juan” por el recorrido realizado en conjunto.

A la ANII por el apoyo para el desarrollo de esta tesis a través de su Programa de Becas de Posgrado Nacional.

¡Que la educación sexual integral y de calidad sea para todos y todas!

Resumen.....	1
Abstract.....	2
Agradecimientos.....	3
Presentación.....	5
CAPÍTULO 1: Relevancia y construcción del problema.....	8
1.1 Antecedentes.....	9
1.1.1 Adolescencia y embarazo no intencional.....	9
1.1.2 El papel de los varones en las situaciones de embarazo no intencional y la toma de decisiones.....	11
1.1.3 Prevención del embarazo: intervenciones en educación sexual.....	13
1.1.4 Educación sexual en el marco de la educación no formal en Uruguay.....	15
1.1.5 Adaptación de intervenciones en salud. El caso particular de “If I were Jack”..	18
1.2 Problema.....	21
1.2.1 Preguntas de investigación.....	23
1.2.2 Objetivos.....	23
CAPÍTULO 2: Consideraciones teóricas.....	24
2.1 Marco teórico.....	24
2.1.1 Adolescencia.....	24
Enfoque del curso de vida.....	25
Embarazo no intencional en la adolescencia: un quiebre en la trayectoria.....	27
Cerebro adolescente: aportes desde las ciencias cognitivas.....	28
Construcción de la identidad: ser adolescente hoy.....	29
2.1.2 Perspectiva relacional de género.....	31
2.1.3 Políticas públicas: la educación como forma de protección social.....	34
2.1.4 Teoría de la acción planeada y su relación con el Modelo de Teoría del cambio..	38
CAPÍTULO 3: Fundamentos metodológicos y diseño de investigación.....	43
3. Metodología.....	43
Cuadro 1 - Caracterización de los Centros Juveniles y de la población atendida	46
3.1 Técnicas.....	48
Cuadro 2- Distribución de la muestra y aplicación de técnicas.....	49
3.2 Análisis de los datos.....	49
Adolescentes participantes de la intervención “Si yo fuera Juan”.....	50
Educadores participantes de la intervención “Si yo fuera Juan”.....	51
Cuadro 3 - Perfil de los/las educadores/as.....	51
3.3 Proceso de análisis.....	52
Cuadro 4 - Dimensiones y categorías utilizadas para el análisis.....	53
3.4 Aspectos éticos.....	54
CAPÍTULO 4: Resultados y análisis.....	55
4.1 Particularidades de los Centros Juveniles en el marco de la intervención.....	55
4.1.1 Los Centros juveniles: desde la perspectiva de los/as educadores/as.....	56
4.1.2 Adolescentes y participación: la grupalidad y la no asistencia, dos caras de la misma moneda.....	60
4.1.3 Familias y Centro Juvenil: Un vínculo que habilita.....	64

4.2 Compatibilidad de la intervención en la propuesta educativa de los Centros Juveniles.	70
4.2.1 Estado de situación de la Educación Sexual en los Centros Juveniles.....	70
4.2.2 “Si yo fuera Juan”: ¿cómo se introduce en la propuesta educativa de los Centros Juveniles?.....	77
4.3 La intervención: desde la perspectiva de los/as educadores.....	84
4.3.1 Metodología de la intervención: un recurso innovador.....	84
1. El video como recurso innovador.....	84
2. La guía como facilitador.....	88
3. Encuentros.....	92
4. Tratamiento de los temas.....	93
4.3.2 Adecuaciones necesarias percibidas por educadores/as.....	98
4.4 La intervención: desde la perspectiva de los/las adolescentes.....	101
4.4.1 Metodología de la intervención: lo interactivo como innovador.....	101
Gráfico 1- Opiniones sobre la intervención Si yo Fuera Juan.....	102
Gráfico 2 - Evaluación de la intervención.....	103
Gráfico 3 - Evaluación por ítem.....	104
Gráfico 4 - Actividad que más gustó.....	105
Gráfico 5 - Actividad que menos gustó.....	107
4.4.2 Adecuaciones necesarias identificadas por los/as adolescentes.....	116
CAPÍTULO 5: Consideraciones finales.....	120
5.1 Principales conclusiones.....	120
5.2 Recomendaciones.....	126
Referencias.....	127
Anexo 1: Pautas de entrevista.....	135
Anexo 2: Formulario Sociodemográfico.....	138
Anexo 3: Formulario incluido en el video.....	140
Anexo 4: Formulario de evaluación para adolescentes.....	146
Anexo 5: Planilla de seguimiento de centros.....	149

Presentación

La investigación que se presenta fue realizada en el marco de la tesis¹ para la obtención del título de Magister en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, Maestría interdisciplinaria de las Facultades de Psicología, Medicina, Derechos y Ciencias Sociales, de la Universidad de la República.

El estudio analiza la viabilidad y pertinencia de la intervención en educación sexual “Si yo fuera Juan” en Centros Juveniles. La herramienta fue desarrollada para Uruguay por el Programa de Género, sexualidad y salud reproductiva, del Instituto de Psicología de la Salud (Facultad de Psicología, Udelar). Originalmente la propuesta fue desarrollada por la Universidad de Queens, Belfast, Irlanda, en base a evidencias científicas.

En términos generales “Si yo fuera Juan” es un recurso diseñado para incrementar las capacidades de adolescentes mujeres y varones para prevenir una vida sexual poco protegida, buscando enfatizar la reflexión en el proceso de toma de decisiones y la corresponsabilidad masculina en la prevención del embarazo en adolescentes, desde un enfoque de promoción de una vida sexual segura y basada en la protección y respeto de los derechos humanos (Facultad de Psicología, 2023). Resulta una propuesta de educación sexual innovadora, por su metodología y marco teórico, ya probada en otros países en el contexto de educación formal.

El equipo científico de Uruguay realizó un proceso de adaptación, que implicó el desarrollo de la herramienta principal (video) en su versión nacional denominada “Si yo fuera Juan”² y la adaptación de las Guías de orientación para docentes y demás materiales al contexto educativo uruguayo. El video interactivo, plantea la historia de Juan, un adolescente de 16 años que se entera que su novia Ema está embarazada. Incluye un formulario con preguntas sobre los distintos cursos de acción (continuar el embarazo, interrumpirlo o darlo en adopción) y la toma de decisiones ante un embarazo no intencional. Resulta relevante clarificar que, actualmente, el proyecto tiene dos componentes, uno de intervención, y uno de investigación a través de la recopilación de las respuestas del video de los/as adolescentes participantes. Sin embargo, este estudio se va a centrar en la aplicación de la propuesta de intervención en los Centros Juveniles, para identificar fortalezas y obstáculos de los propios centros, la población y la propia intervención para su aplicación en contextos no formales de educación.

América Latina tiene altos niveles de desigualdad educativa, asociados a desigualdades socioeconómicas y pobreza estructural. Eso ha llevado a que muchos jóvenes no culminen

¹ La tesis contó con un Beca de la Agencia Nacional de investigación e Innovación (ANII), a través de su Programa de Becas de Posgrados Nacionales

² Para conocer más del proyecto ingresar a: <https://siyofuerajuan.uy/> . Encontrarán un trailer del video y la Guía de orientación para docentes.

los años de educación secundaria (INEEd, 2020). En ese marco, en muchos países de Latinoamérica, pero particularmente en Uruguay han surgido numerosas propuestas dentro de lo que se denomina educación no formal. Resulta complejo caracterizar a que se hace referencia cuando se habla de educación no formal en Uruguay, ya que el espectro es muy amplio. La Ley de Educación (2008) la entiende como el aprendizaje a lo largo de toda la vida, dirigido a cualquier edad. Existen propuestas vinculadas tanto a recreación o acompañamiento social como de capacitación para el trabajo, algunas de estas llevadas adelante por el Estado, otras por privados exclusivamente y otras por privados u organizaciones de la sociedad civil en convenio con el Estado. Para este estudio, se realizó un recorte de ese espectro, y se seleccionaron instituciones de educación no formal gestionadas por Organizaciones de la sociedad civil (OSC) en convenio con el Estado (INAU), a través de su propuesta Centros Juveniles, que atiende población adolescentes entre los 12 y los 17 años.

Asimismo, durante el proceso de adaptación de la propuesta se realizaron grupos de discusión con diversos profesionales, adolescentes y familias de adolescentes, donde surge fuertemente la necesidad de pensar en la educación no formal como actor relevante.

Si bien los/as adolescentes relevados en este estudio no concurren exclusivamente a educación no formal, esta oficia de sostén para la continuidad educativa.

En este contexto, y a partir de una revisión bibliográfica, el estudio se pregunta ¿Cuál es la pertinencia y viabilidad de la intervención en educación sexual "Si yo fuera Juan" en Centros Juveniles de Montevideo, desde la perspectiva de adolescentes mujeres y varones y sus educadores? ¿Cuáles son los facilitadores y obstáculos que la comunidad educativa de los centros presenta para implementar la intervención? ¿Cómo compatibiliza la intervención con la propuesta educativa de los Centros Juveniles? ¿Qué opiniones tienen los/las educadores/as y adolescentes sobre el contenido y la metodología que plantea la herramienta?

Para responder a ello, se desarrolló una metodología de tipo cualitativa, por medio de entrevistas en profundidad y entrevistas grupales tanto con educadores que aplicaron la propuesta antes y después de realizada la intervención, como con los/as adolescentes que participaron de la misma en tres Centros Juveniles de Montevideo. Asimismo, con adolescentes, se utilizó un formulario sociodemográfico, el formulario asociado al video y una formulario de evaluación de la intervención, una vez finalizada. Los datos fueron analizados mediante la estrategia de análisis de contenido permitiendo ordenar los resultados en dimensiones asociadas a los objetivos específicos.

El apartado de análisis presenta los datos relevados en cuatro grupos, (1) las particularidades de los Centros Juveniles en el marco de la intervención: Educadores/as, adolescentes y sus familias, (2) Compatibilidad de la intervención en la propuesta educativa

de los Centros Juveniles (3) las opiniones de los/as educadores/as sobre la intervención, aspectos metodológicos y adecuaciones necesarias para su aplicación en educación no formal, (4) las opiniones de los/as adolescentes sobre la intervención, aspectos metodológicos y adecuaciones necesarias para su aplicación en educación no formal.

Los datos relevados muestran que la intervención resulta pertinente para los contextos de educación no formal, por la falta de intervenciones sistemáticas en educación sexual en los Centros Juveniles, asociadas a la baja formación en educación sexual de los/as educadores. Existe un interés de parte los/as adolescentes de trabajar temas de educación sexual, y los centros juveniles son un lugar propicio para ellos por la dinámica de trabajo, y los vínculos de confianza que se pueden establecer tanto entre los adolescentes y el centro y entre las familias y el centro, como en la intersección de los tres actores. Respecto de la metodología propuesta, se observa que tanto adolescentes como educadores/as lo valoran positivamente, por el uso de tecnologías, así como por sus contenidos y formas de trabajarlos, en particular el ejercicio de identificación con el personaje de la historia. El estudio muestra que la intervención es aplicable, y no es necesario generar planes de trabajo diferenciados para contextos formales y no formales, al menos en lo que respecta a los tiempos de trabajo. Resulta necesario orientar a los/as educadores para atender a las particularidades de cada grupo de adolescentes, motivando a que utilicen la flexibilidad de la herramienta en sus contextos.

CAPÍTULO 1: Relevancia y construcción del problema

En este capítulo se presenta, en primer lugar, la evidencia científica surgida en los últimos años, tanto a nivel nacional como internacional, sobre la situación del embarazo no intencional³ en la adolescencia, el lugar de los varones en esta situación y la toma de decisiones en esta etapa del curso de vida⁴, la importancia de la educación sexual como estrategia de prevención y en particular el desarrollo de herramientas basadas en evidencias científicas, los procesos de adaptación de propuestas de estas características y el lugar de la educación no formal en Uruguay.

Los siguientes apartados presentan el problema de investigación, los objetivos propuestos y las preguntas que se buscaba responder, los cuales resultan ser el esqueleto sobre el que se desarrolla la tesis.

El embarazo en la adolescencia continúa siendo un problema social y de salud persistente en nuestro país ya que pese a que se ha visto la baja de fecundidad, esta continúa siendo elevada en comparación con países desarrollados. Por tanto, resulta necesario continuar los estudios vinculados al embarazo en estas edades por las implicancias que tiene en las trayectorias vitales de las adolescentes.

En Uruguay existen numerosas investigaciones y datos oficiales relacionados a la temática que han servido de base para la realización de este estudio. Sin embargo, se visualizó que la evidencia científica y las políticas públicas son escasas cuando se trata de poner el foco en los varones adolescentes y el problema del embarazo.

Este estudio se propone evaluar la pertinencia y viabilidad de una intervención en educación integral de la sexualidad, basada evidencias científicas, y probada en varios países. Nuestro país tiene las condiciones dadas para desarrollarla, a través de políticas educativas. Sin embargo, la evidencia y las orientaciones internacionales muestran que es necesario realizar procesos de adaptación cultural para que estas sean eficaces. En ese sentido, a través de este estudio, se analiza por primera vez la utilización en contextos no formales de educación, en base a la evidencia generada en otros países y el proceso que ya se viene desarrollando para Uruguay.

³Para este trabajo se define utilizar el concepto de embarazo no intencional, siendo aquel que ocurre sin ser planeado y/o que es considerado a destiempo (Kaufmann, Morris y Spitz, 1997; Rodríguez Vignoli, 2017)

⁴ Este concepto se desarrolla ampliamente en el Capítulo 2 sobre consideraciones teóricas.

1.1 Antecedentes

Se accedió al material a través de una búsqueda sistemática en los siguientes buscadores académicos: JSTOR, SciELO, Scopus, Redalyc, Google Scholar, Timbó y Colibrí.

Se utilizaron diversas combinaciones de las siguientes palabras clave en español y posteriormente en inglés: embarazo no intencional en la adolescencia, varones y embarazo en la adolescencia, educación sexual, prevención del embarazo en adolescentes, educación no formal, familias y educación sexual, adaptación de intervenciones educativas, adaptación de intervenciones en salud. Como criterios de inclusión se consideró que los estudios fueran publicados a partir de 2010, aunque como excepción se utilizaron artículos más antiguos por su valor para esta tesis y porque su contenido continuaba vigente en relación a investigaciones más recientes.

Se realizó una primera selección que se organizó en una planilla, posterior a la revisión de resúmenes, esta lista se redujo a los trabajos seleccionados, descartando aquellos que, en su contenido, no reflejaban con claridad dimensiones relevantes para el tema de tesis.

De los estudios seleccionados, algunos son encuestas nacionales o documentos de organismos internacionales.

1.1.1 Adolescencia y embarazo no intencional

La adolescencia es un período evolutivo que implica cambios sustanciales tanto a nivel físico, como emocional y social (López, 2015), marcado por una alta vulnerabilidad con importantes efectos en la salud y el bienestar (Harden et al., 2016; O'Sullivan & Thompson, 2014). En esta etapa se inician los vínculos afectivos sexuales, siendo generalmente poco protegidos, asociados a poco o malos usos de métodos anticonceptivos, comportamientos impulsivos y mayor número de parejas sexuales (Viner, 2015; Khurana et al., 2012, Manlov et al., 2007; O'Donnell y Stueve 2001; Manning Longmore y Giordano, 2000), pudiendo dar lugar a embarazos no intencionales.

De los adolescentes uruguayos se puede decir que presentan algunas características vinculadas a su contexto social:

“nacieron en democracia, crecieron con la globalización, la postmodernidad, la revolución científica tecnológica, la era de la informática y las nuevas tecnologías, las crisis económicas y de las funciones protectoras del Estado - nación y sus instituciones, los fuertes cambios en las familias y la subjetividad” (Ramos, 2015, p.19).

Esto los coloca en un determinado lugar en relación a cómo ejercen su sexualidad y relaciones afectivas. Según la última Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ) (2018) en Uruguay el inicio de la vida sexual de los y las adolescentes se da en promedio a

los 16 años, por su parte de Encuesta nacional de comportamiento reproductivo (ENCoR) (2017), coloca ese promedio entre los 15 y los 15,5 años, con sutiles diferencias por género. Coinciden en que los varones se inician sexualmente antes que las mujeres.

Se evidencia que a medida que aumentan los quintiles también lo hace la edad de inicio de la vida sexual (ENAJ, 2018; ENCoR, 2017).

Sobre el uso de métodos anticonceptivos (de ahora en adelante MAC), ambas encuestas muestran que 9 de cada 10 jóvenes utilizan métodos anticonceptivos en su primera relación sexual. Sin embargo este número baja a 85,3% cuando se les pregunta sobre su última relación sexual, lo que demuestra que si bien conocen los métodos anticonceptivos, su uso va en descenso. Es interesante el dato desagregado que muestra la ENCoR (2017), sobre el uso de MAC según nivel socioeconómico, en niveles altos el no uso de MAC es residual en varones y es 0% en mujeres, sin embargo en el caso de los niveles socioeconómicamente bajos ese porcentaje asciende a 22,6% en el caso de las mujeres y 17,5 % en el caso de los varones. Estos comportamientos pueden resultar en diversos problemas sociales y de salud, entre ellos los embarazos no intencionales.

Tienen un amplio conocimiento sobre métodos anticonceptivos, siendo el condón y las pastillas anticonceptivas los más conocidos y utilizados por varones y mujeres respectivamente (ENCoR, 2017). Asimismo se destaca que las mujeres conocen más métodos que los varones (ENAJ, 2018). Esto se puede relacionar con lo relevado en un estudio nacional, sobre los motivos por los cuales las adolescentes mujeres utilizan métodos anticonceptivos que muestra que la prevención del embarazo es el motivo principal (Vidal, Osimani et al, 2009)

En la adolescencia los embarazos no intencionales se consideran un problema relevante a nivel social, psicológico, económico y de salud pública (Botero y Castrillón, 2015; UNFPA, 2013, Cherry y Dillon 2014) ya que determina formas de exclusión, vulnerabilidad y la falta de condiciones para el acceso a los derechos económicos, sociales y culturales (Chandra-Mouli et al., 2020). Según los datos presentados por el Ministerio de Salud Pública, en el 2021, en Uruguay, 3.293 adolescentes fueron madres, más del 60% de esos embarazos no fueron planificados (MSP, 2021). La Estrategia Intersectorial y Nacional de prevención del embarazo no intencional, presenta que dos tercios de las adolescentes embarazadas de entre 15 - 19 años declararon durante el embarazo que éste no fue planeado, luego del nacimiento el 71% de las madres de 15 a 24 años declara que hubiera preferido postergar la maternidad (MSP, 2020). Esto evidencia que en la mayoría de los casos el embarazo genera un impacto en la vida de las adolescentes mujeres, más específicamente.

Las investigaciones que aportan la perspectiva de las adolescentes, señalan que estas sienten tristeza, depresión y arrepentimiento por un embarazo no deseado (Aziato et al., 2016).

América Latina ocupa el segundo lugar en tasa de fecundidad adolescente con 66,4 por mil, muy por encima de Asia, América del Norte y Europa (con 42 por mil, 27 por mil y 18 por mil respectivamente) (PAHO, 2016, Rodríguez, 2017, Reina & Castelo-Branco, 2018).

Si bien Uruguay está ubicado relativamente mejor que sus pares latinoamericanos, su tasa de fecundidad adolescente continúa siendo elevada en comparación con el resto del mundo. Esta tasa se ubica en 38 por mil en embarazos adolescentes entre 15 y 19 años, acompañando un acelerado descenso de la tasa de fecundidad general en el país. (UNFPA, 2019; MSP, 2020).

Si bien se reconocen los avances a nivel nacional en el tratamiento del tema, continúa siendo necesaria la evaluación de nuevas estrategias para su intervención, ya que existe evidencia que vincula la deprivación socioeconómica con la continuidad de los embarazos en la adolescencia. Las investigaciones nacionales demuestran que son, específicamente las adolescentes que se encuentran en situaciones socioeconómicas más vulnerables y bajos niveles educativos, las que atraviesan por situaciones de embarazo (López y Varela, 2016). En estos contextos, el embarazo suele estar acompañado por la deprivación en diversas áreas, como el abandono escolar, la desocupación laboral, la discontinuidad en el uso de métodos anticonceptivos y reclusión en el ámbito doméstico, aspecto que incide gran medida en la autonomía de las mujeres (Chandra Mouli, et.al, 2020; Liang et al., 2019; López et al., 2016).

Las evidencias revelan además, que la adolescencia, junto con los niños/as y ancianos/as ocupan los lugares de menor poder en la sociedad. Esta inequidad generacional limita el acceso a derechos, recursos, bienes y servicios. A la vez que existen altos niveles de desigualdad dentro del colectivo en relación a las posibilidades de ejercer los derechos, sobre todo los vinculados a salud sexual y reproductiva (Ramos, 2015). Estos aportes resultan fundamentales a la hora de producir conocimiento vinculado a la población adolescente, siendo necesario incluir la perspectiva de género y generaciones en el análisis. Por ello es de recibo observar los aportes que la educación no formal en Uruguay pueda hacer respecto a este fenómeno, especialmente tomando en cuenta que no está incluida dentro del Programa de Educación Sexual.

1.1.2 El papel de los varones en las situaciones de embarazo no intencional y la toma de decisiones

En nuestro país, se han desarrollado numerosas acciones para la prevención del embarazo no intencional, aunque estas han puesto el foco mayormente en las adolescentes mujeres. Sin embargo, la evidencia muestra la necesidad de generar estrategias que incluyan a los adolescentes varones en la prevención, para una vida sexual protegida en general y del embarazo no intencional en particular (Condon et al., 2006; Lohan, 2015, López y Lohan, 2023). Los varones adolescentes en las situaciones de embarazo no intencional son subrepresentados en el análisis académico y la política pública relativa a la temática.

Las normas de género y la construcción social de masculinidades, impactan en la forma en que los varones se vinculan con otros varones y mujeres (Connell, 1997), y también inciden en su salud. Varios estudios evidencian que la identidad masculina se vincula con la la demostración de comportamientos a otros varones, lo que lleva a la incursión en comportamientos de riesgo como peleas, consumo problemático de sustancias, actividades sexuales sin protección, entre otros (Katzkowicz et al., 2017; Tufro, 2012; Kaufman, 1994). Los varones suelen consultar menos sobre salud sexual y reproductiva que las mujeres, lo que provoca una sobrecarga en las adolescentes mujeres en el acceso a la información y las acciones de cuidado (Katzkowicz, et.al, 2017; MYSU, 2015; Lenta, Pawlowicz y Moschella, 2012).

Las actitudes de los varones adolescentes en las situaciones de embarazo no intencional son determinantes en el uso de anticonceptivos, la decisión sobre la continuación o no del embarazo, teniendo alta influencia en la decisión final de las adolescentes mujeres (Greene, et al. 2019, Broen et al., 2005; Dudgeon y Inhorn, 2004; Farley y Cowley, 2001; Hyde y Howlett, 2004). Las actitudes positivas de los adolescentes hacia el embarazo eran predictivas de un embarazo un año más tarde (Jaccard, Dodge, Dittus, 2003), y el apoyo de estos a la continuación del embarazo se asocia con actitudes favorables de los encuestados para quedarse con el bebé, en particular con sentimientos de arrepentimiento asociados con tener un aborto (Lohan et al. , 2011).

Por su parte, estudios latinoamericanos de tipo cualitativo han explorado las percepciones de varones adolescentes frente al embarazo y la paternidad temprana señalando que se trata de un evento que genera ambivalencia (Mandich & Arocena, 2006; Botero & Castrillón, 2015; González & Velarde, 2011).

A nivel nacional, las investigaciones han señalado que los varones adolescentes muestran desconcierto frente a qué hacer ante un embarazo hipotético y temor al rechazo de la familia, así como la autopercepción de no tener madurez emocional y condiciones socioeconómicas para asumir el rol de padre (López & Varela, 2016), presentando

mayormente opiniones y actitudes negativas sobre aborto, en especial si provienen de niveles socioeconómicos bajos (Carril & López, 2012). Sin embargo, es aún insuficiente el conocimiento sobre los factores implicados en las actitudes subjetivas hacia el embarazo, el aborto, la paternidad y la adopción en adolescentes varones en nuestro país.

Una revisión sistemática específica sobre las opciones de continuación, interrupción, adopción y paternidad, mostró la necesidad de generar más conocimiento sobre los factores implicados en la toma de decisiones de adolescentes frente a un embarazo, entre ellos las actitudes subjetivas, tanto positivas como negativas, los recursos cognitivos, sociales y emocionales y las condiciones sociales y económicas. La mayoría de los estudios relevados en esta sistematización muestran que los varones adolescentes ven el embarazo adolescente como una situación negativa, un porcentaje menor son ambivalentes acerca de la idea de convertirse en padres y una pequeña minoría lo ve como un evento de vida positivo. Existe alguna evidencia en la literatura de que los adolescentes varones y mujeres piensan que un embarazo adolescente tiene un efecto más adverso en las adolescentes mujeres que en los adolescentes varones (Lohan, et.al 2011)

El proceso de toma de decisiones en la adolescencia y su influencia en las situaciones de embarazo no intencionales viene siendo estudiado en la última década. En relación a ello, varios autores han referido a la importancia de analizarla desde la perspectiva de la Teoría de la Acción Planeada (ver Capítulo 2) , ya que las actitudes subjetivas sobre maternidad, aborto, adopción que tienen los adolescentes y que creen que tienen los actores de relevancia para ellos, generan efectos importantes sobre la toma de la decisión de continuar o interrumpir el embarazo (Brunet, López, Fernandez-Theodoluz, 2019; Lohan et al., 2011; Condon, et al., 2006; Jaccard, Dodge y Dittus 2003). Esta teoría ha permitido analizar determinados factores asociados a los resultados posibles en una situación de embarazo no intencional, ya sea las actitudes de los adolescentes y las actitudes que perciben de los demás, como también aquellos factores relativos al contexto (Brunet et al., 2019; Ghosh, Bruxner & Kothari, 2019; Cense & Ruard, 2019; Aziato et al., 2016; Altamirano, 2016; Dekleva, Tristan, & Gilliam, 2014; Lohan, et.al, 2011).

En nuestro medio no hay estudios enfocados en la perspectiva de los varones, por lo que resulta pertinente generar evidencia en esa línea.

1.1.3 Prevención del embarazo: intervenciones en educación sexual

La evidencia da cuenta que el embarazo no intencional en la adolescencia continúa siendo un problema relevante, y es necesario continuar profundizando sobre las formas de intervención.

La importancia de la comprensión y el apoyo de las comunidades, el desarrollo de capacidades y herramientas para la toma de las decisiones mediante educación sexual

integral, el acceso servicios de salud sexual y reproductiva y a métodos anticonceptivos seguros y de calidad; el involucramiento de los varones adolescentes y la prevención de la violencia sexual se torna sumamente pertinente en el tratamiento del problema de el embarazo en la adolescencia (Ramos 2011; Hindin et al., 2016; Salam et al., 2016; UNESCO, 2017; UNFPA, 2018; Lohan, 2019; Chandra-Mouli et al.2020).

Si bien se ha demostrado que la educación sexual integral es relevante para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes, la garantía de sus derechos sexuales y reproductivos y la construcción de vínculos y comportamientos saludables (UNESCO, 2018; MSP, 2020), las políticas de educación sexual se han visto atravesadas por polémicas entre actores del sistema educativo, poder político, saber científico, religiones, instituciones sanitarias, organizaciones sociales y movimientos sociales, que presentan reacciones controversiales frente a la integración de la educación sexual en el currículo educativo (Zunino, 2015; Abero, 2015).

Las familias son una de las principales fuentes de información sobre sexualidad de los adolescentes (López, 2021, ENAJ, 2018; Lohan, et.al, 2017; Hutchinson & Cooney, 2013; Hyde, et.al, 2009), sin embargo, las investigaciones muestran que esta comunicación es deficiente ya que la transmisión de contenidos se hace de manera informal y superficial, con foco en lo biológico y la prevención del riesgo (Hutchinson et al., 2013; Hyde, et.al, 2009, Caricote, 2008). Existen diferencias en el mensaje a transmitir según nivel socio económico y nivel de religiosidad. En este sentido, los referentes adultos demandan apoyo al sistema educativo relacionado con la educación sexual (Lohan, et.al, 2017; Lohan, et.al, 2011; Hyde, et.al, 2009; Walker, 2001).

En la actualidad el acceso a la información es diverso e inmediato, y en ese sentido los países reconocen cada vez más la pertinencia de la educación sexual como responsabilidad de política pública (UNESCO, 2018). El sistema educativo es un espacio privilegiado para promover actitudes y comportamientos protectivos, a su vez que se reconoce el papel de otros agentes en la educación de la sexualidad, (ANEP, 2008).

A nivel internacional, los estudios muestran el potencial de las intervenciones educativas en la disminución del embarazo adolescente no intencional (Canelada, 2018; Salam, et.al, 2016; Lohan, et.al, 2011), con alto impacto en los conocimientos sobre salud sexual y anticoncepción, en la modificación de las actitudes sobre el riesgo de embarazo en la adolescencia y el uso de los métodos anticonceptivos (Sanz et al., 2018; Salam, et.al, 2016; Lohan, et.al, 2011), siendo más efectivas las que buscan desarrollar un entrenamiento en habilidades desde el programa escolar, abarcando la sexualidad de forma integral y holística.

Las revisiones sistemáticas de Kirby et al. (2006) han aportado en evaluar, desde modelos científicos, los efectos que los programas educativos en diferentes culturas y contextos

tienen en el comportamiento sexual y en los factores mediadores: conocimiento, actitudes y valores, percepción del riesgo, autoeficacia, habilidades sociales, entre otros.

Según señala UNESCO (2008), los programas exitosos y probados en distintos contextos pueden cambiar los comportamientos que exponen a los/as adolescentes al riesgo de ITS, VIH y embarazo no planeado.

En Uruguay, la educación sexual como política pública se instaura a partir del 2008 con la promulgación de la Ley N° 18.437 General de Educación, amparándose en instrumentos de Derechos Humanos, evidencias científicas y aportes de organismos internacionales. El Programa de Educación Sexual (PES) define la sexualidad humana y la importancia de su tratamiento integral como un eje clave del desarrollo en la infancia y adolescencia, en el proceso de organización identitaria, desde el marco de los derechos humanos (Abero, 2015). El PES señaló la importancia de “fortalecer la educación sexual como espacio pedagógico del sistema educativo, con estrategias e instrumentos que permitan su abordaje y desarrollo, enfatizando en la calidad del proceso educativo que se ofrece, para profundizar su institucionalidad” (Biramontes, et al. 2017, p. 18). Busca promover herramientas para el auto cuidado y protección, así como información apropiada en relación al conocimiento del cuerpo e intimidad, contribuyendo así en la prevención e identificación de situaciones de abuso sexual.

Si bien el PES se instaló como política de garantía y reconocimiento de derechos sexuales y reproductivos (Benedet & López, 2015), su implementación continúa siendo objeto de discusión. Durante 2020, se presentó un proyecto de ley en el Parlamento Uruguayo que busca regular la educación sexual en el ámbito de las instituciones educativas y colocando a las familias en lugar de control de los contenidos que se brindan en el aula. Estas acciones muestran la constante y actual tensión que vive la educación sexual.

En este sentido, resulta necesario desarrollar estrategias probadas, y basadas en evidencias científicas, sin desconocer el lugar de la familia como actor clave en la comunicación con los adolescentes, pero apostando al sistema educativo como espacio privilegiado para la transmisión de contenidos de calidad. UNESCO (2018) plantea que los programas de educación sexual deberían ser impartidos por docentes capacitados, y que reciban apoyo, en establecimientos educativos. Estos, a través de la educación sexual, proporcionan una oportunidad de alcanzar intervenciones en un alto número de jóvenes antes de que sean sexualmente activos, además de ofrecer un entorno estructurado de aprendizaje.

1.1.4 Educación sexual en el marco de la educación no formal en Uruguay

Si bien la creación del Programa de Educación Sexual, implementado en Uruguay desde 2008, representa un hito en cuanto a reconocimientos de los derechos sexuales y

reproductivos de niños, niñas y adolescentes, no logra incluir la educación privada y los centros de educación no formal (Benedet y López, 2015).

Cuando se habla de educación no formal en Uruguay, se habla de un amplio espectro de propuestas. El artículo N° 37 de Ley de Educación (N° 18.437) define la educación no formal:

“en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros”.

Se trata de toda aquella propuesta educativa que no esté incluida en el sistema formal, resultando en una educación “alternativa” (Camors, 2009, Morales, 2009). Incluyendo de este modo, desde la enseñanza de lenguas extranjeras hasta en espacio recreativo para jóvenes en contextos de deprivación económica (MEC, 2020)

Se podría dividir grandes grupos, por un lado lo que corresponde a educación no formal en el ámbito privado, pudiendo incluir centros de capacitación para el empleo, lenguas, entre otros; por otro lado las propuestas públicas que son llevadas adelante por el Estado, principalmente bajo la órbita del MEC, como por ejemplo Centros MEC, Programa Aprender siempre, Centros Educativos de Capacitación, Arte y Producción (CECAP) entre otros; y los centros gestionados por Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), en convenio con el Estado, mayoritariamente con INAU, como son los “Centros juveniles” y las “Casa joven” (Álvarez, dos Santos y Visconti, 2018, MEC, 2020).

Esta parte de la educación no formal desarrollada por OSC, es lo que algunos autores denominan “el tercer sector” (Bettoni y Cruz, 1999). Esta vinculación entre educación no formal y OSC se ha ido transformando desde finales del siglo pasado a la actualidad. En el período postdictadura las organizaciones sociales se impulsan con fuerza, luego de su surgimiento en los años 50, con apoyos económicos provenientes de la cooperación internacional y nuclea grupos de profesionales abocados al trabajo en los territorios sobre democracia y desarrollo (Barreiro y Cruz, 1988). Las organizaciones religiosas, surgen en los años 60 con una ola progresista dentro de la Iglesia Católica que sienta las bases de las organizaciones de la sociedad civil religiosas que existen en la actualidad.

Posterior a ello, en los años 90 caen los apoyos de la cooperación internacional (Mercader, 1985), las ONG (como se las denominaba antes) se ven obligadas a buscar nuevas formas de financiamiento (Doti, 2008) y surge fuertemente el interés del Estado por implementar

políticas públicas a través de las ONG y de estas por la búsqueda de fuentes de financiación. Siendo las organizaciones vinculadas a la infancia y la adolescencia y el INAU las que lo desarrollan en mayor medida (Bettoni y Cruz, 1999). Es necesario mencionar que las organizaciones de la sociedad civil son múltiples y heterogéneas - organizaciones sociales, clubes deportivos, comisiones vecinales, organizaciones religiosas (Doti, 2008). “Es decir que poseen diferentes intereses, diferentes grados de organización y de compromiso con la población”(p. 8). A partir del advenimiento de los gobiernos de izquierda, a partir del 2005, las organizaciones de la sociedad civil, aumentan su relacionamiento con el Estado, pasando a ejecutar la mayor parte de las políticas sociales a partir de las transferencias monetarias que el Estado les hacía para su desarrollo.

Asimismo, históricamente la Sociedad Civil Organizada ha llevado adelante propuestas vinculadas a los derechos sexuales y reproductivos, prevención del embarazo y trabajo particularmente con adolescentes. Sin embargo no se observan organizaciones que tengan por objetivo central impulsar acciones sobre sexualidad adolescente, existiendo organizaciones que trabajan sobre infancia y adolescencia implementando líneas vinculadas a la sexualidad u organizaciones que trabajan en sexualidad y que incorporan a adolescentes dentro de la población con la que trabajan (López, 2015).

La educación sexual en contextos de educación no formal tiene un valor incuestionable, sobre todo para aquellos adolescentes que no concurren a instituciones formales de educación. Esta se debe garantizar para jóvenes que están fuera del entorno educativo formal, ya que a menudo son los más vulnerables a la desinformación, la coerción y la explotación (UNFPA, 2020). Cabe destacar que en algunos programas, como son los Centros Juveniles⁵, la cercanía entre los y las educadores/as y los/las adolescentes permite el trabajo sobre temas más sensibles y la posibilidad de acompañamiento personalizado (Boborakhimov et al., 2023), por lo que aunque concurren a educación formal, el abordaje puede ser diferente en ambos espacios. Necesariamente la educación sexual debe estar basada en derechos, promoviendo la salud, bienestar y autonomía corporal, garantizar que accedan a conocimiento y habilidades necesarias para la toma de decisiones informada sobre su salud sexual y reproductiva (UNFPA, 2020). Se ha demostrado ampliamente que el embarazo en la adolescencia afecta la continuidad educativa, sobre todo de las mujeres (Lanzillotti et al., 2014 y Molina et al., 2004 y Varela y Fostik, 2011). De hecho el abandono escolar en las adolescentes mujeres oficia de predictor de un embarazo no intencional (Atienzo et al., 2011, Molina et al., 2004; López y Varela 2015). Específicamente Atienzo et

⁵ Los centros juveniles, surgen como política pública en el marco de la Intendencia de Montevideo y luego se amplían a nivel nacional traspasando la gestión a INAU, donde es, en general, gestionada por OSC en convenio con el Estado (INAU). Es de tipo socioeducativa con foco en poblaciones vulnerables, siendo uno de sus principales objetivos el apoyo pedagógico y social, procurando evitar o disminuir la desvinculación educativa total de los/las adolescentes.

al. (2011) muestra que las adolescentes sin escolaridad presentan mayores tasas de fecundidad. A nivel Nacional, un 70% de las adolescentes que dejó de estudiar lo hizo antes de ser madre (López et al, 2015 y ENAJ, 2018).

El embarazo en edades tempranas presenta niveles diferentes de implicación según el género. En general, la repercusión del embarazo en las mujeres y el peso de los mandatos socioculturales que igualan mujer a madre sobrecargan a las mujeres. Esto mismo y de forma más compleja sucede con las adolescentes que vivencien el embarazo y la maternidad de diferente manera a como lo hacen los varones adolescentes, dado, sobre todo, por los tipos de relaciones que se establecen en la adolescencia, que suelen ser más transitorias. Se suma a ello las dificultades para la negociación sexual y de las responsabilidades reproductivas entre varones y mujeres, y por tanto la consecuente no asunción de la paternidad (López y Varela, 2016)

A nivel mundial, se reconoce que la salud y la educación sexual de los/as adolescentes constituyen aspectos centrales para su bienestar y desarrollo, considerando esta etapa como una segunda ventana de oportunidad (WHO, 2017, 2011; PAHO, 2016; CEPAL, 2013). Si bien la adolescencia se presenta como un período sensible del desarrollo marcado por la vulnerabilidad y el ajuste también está marcada por la oportunidad para preservar logros de etapas previas y cambiar trayectorias (Blakemore y Mills, 2014). Debido al refinamiento del cerebro durante esta etapa se ha planteado que la adolescencia es un período sensible para el aprendizaje y el cambio (Ellis et al. 2012)

Las decisiones sobre salud sexual y reproductiva en la adolescencia tienen consecuencias directas para la salud, pueden comprometer oportunidades académicas, sociales y laborales inmediatas; niveles de bienestar en la etapa adulta, oportunidades de sus hijos en el futuro y están determinadas por la distribución de los recursos económicos, educativos y sociales (Córdova et al., 2015; WHO, 2014).

La evidencia es contundente en relación a la educación sexual como promotor de salud, y para prevenir problemas de salud, vínculos no saludables y trayectos de vida no deseados. Algunos trabajos han comenzado a mostrar el lugar que la educación no formal ocupa, incluso en adolescentes que sí están escolarizados.

Muchas veces el acompañamiento y seguimiento en adolescentes embarazadas o que ya son madres, que no concurren a la educación formal, lo hacen programas socio-educativos dentro de la órbita de lo no formal como ser centro juveniles o políticas públicas focalizadas como Jóvenes en Red (MIDES) (López y Varela, 2016).

La evidencia no solo coloca el embarazo no intencional en la adolescencia como un problema persistente aún hoy y el lugar de los varones como poco estudiado y con alto impacto en el problema, sino que coloca la discusión sobre el abandono escolar y su

impacto en la fecundidad adolescente. Por ello, resulta relevante, sobre todo para el contexto latinoamericano, poner foco y especial atención en la adaptación de propuestas basadas en evidencias para los contextos no formales de educación.

1.1.5 Adaptación de intervenciones en salud. El caso particular de “If I were Jack”.

Diversos autores han estudiado la relevancia de realizar adaptaciones culturales al momento de implementar un programa de salud proveniente de otro país. Por su parte, Wang et al., (2005) destacan la importancia de tener en cuenta el contexto en el que son llevados adelante los programas de salud pública, ya que esto desempeña un papel importante en su implementación y eficacia.

Los estudios ponen de manifiesto la importancia de replicar intervenciones en salud que estén basadas en evidencias ya que su proceso ha requerido que se basen en las mejores evidencias científicas disponibles, siendo fundamental para la toma de decisiones y la inversión de los actores políticos y para la reducción de las disparidades (Wang et al., 2005 y Barrera y Castro, 2013).

Se demostró que las intervenciones mejoradas culturalmente resultaron más efectivas, ya que responden a las prácticas culturales y visiones de los grupos a los que están destinadas estas intervenciones. En este sentido, una revisión sistemática sobre adaptaciones culturales de diversos programas muestra que la mayoría de los estudios (64,3%) manifiestan realizar adaptaciones para desarrollar programas que sean culturalmente apropiados en función del contexto. El 92.9% de los estudios incluyó modificaciones en el proceso de adaptación, más de la mitad realizaron modificaciones en la ejecución del programa (Escoffery et al., 2018).

En relación al proceso para realizar estas adaptaciones tanto Barrera y Castro (2013) como Escoffery et al. (2018) plantean que es necesario desarrollar distintas etapas. En el primer estudio menciona que se puede organizar en cinco etapas: recopilación de información, diseño preliminar, prueba preliminar, refinamiento y prueba final. El segundo incluye, de forma más detallada, la consulta a expertos y a las partes interesadas, en menor medida surge la realización de pruebas piloto, la evaluación de las mismas, el rediseño de la intervención, formación al personal que va a intervenir, y consulta a expertos y partes interesadas antes de modificar los materiales.

El equipo de investigación de Uruguay realizó los pasos detallados en este último. Asimismo se cuenta con antecedentes específicos sobre la herramienta “If I were Jack”, con al menos 10 años de investigación relacionada a la intervención. El proceso llevado adelante por Irlanda incluye una revisión bibliográfica profunda en relación al embarazo no intencional y el rol de los varones en este, un asesoramiento para la realización del video con expertos y actores involucrados, un proceso de factibilidad de la herramienta a través de una propuesta

piloto y su posterior evaluación, para finalmente tener su primera salida al campo (Lohan, et.al, 2011; Lohan et al., 2014; Lohan et al. 2017; Lohan, Aventin, Clarke, 2018).

En Lohan et al., (2011) se encuentra de forma detallada el proceso llevado adelante para la creación de la intervención “If I were Jack” para Reino Unido. En ese reporte se incorpora la revisión bibliográfica sobre el rol de los varones en el embarazo entre 1980 y 2009, posteriormente, basadas en las investigaciones realizadas en Australia, se inicia el proceso de realización del video, presenta los primeros resultados relevados a partir de la utilización de la herramienta y se evalúa la aceptabilidad de la misma para ser incorporada en los programas de educación sexual dentro de la educación formal de Reino Unido. El proceso de realización del video irlandés implicó la reversión del video australiano, ya que se evaluaba la necesidad de generar un video nacional para generar los efectos deseados en los espectadores. Esto implicó una adaptación del guión, y el asesoramiento de un grupo de expertos en el tema y un grupo asesor adolescente. Durante este proceso se realizaron pequeñas modificaciones contextuales para lograr una mayor identificación por parte de los espectadores (se definió la clase social del personaje, determinados lugares para hacer los encuentros entre Jack y su novia, y formas de hablar específicas).

Se realizó una prueba piloto previo a la salida al campo con la intervención (Lohan et al., 2014) que permitió evaluar la factibilidad de la intervención. Para este estudio utilizaron la evidencia ya desarrollada, se desarrolló un marco teórico del fenómeno y evaluación de la aceptabilidad del video “if I were Jack” entre jóvenes, profesores y expertos en la temática. La evidencia ya desarrollada permitió definir que el proyecto sea implementado en los cursos de educación sexual que se encuentran incluidos dentro de la educación formal en el Reino Unido. La prueba piloto de la intervención se realizó en cuatro centros educativos, y tres centros de control, con una posterior evaluación por parte de docentes y estudiantes. Los docentes que decidieron participar contaron con un encuentro previo donde tomaron contacto con los materiales, incluido el video y evacuaron dudas con un investigador del proyecto. Se definió como criterio que los centros que apliquen la intervención piloto sustituirán su práctica regular de educación sexual por la intervención “if I were Jack”. Posteriormente se realizó una evaluación del piloto que incluyó la aplicación de tres cuestionarios iguales, uno durante la intervención, una vez más a los cinco meses y nuevamente a los nueve meses tanto en los grupos de control como en aquellos en los que se aplicó la intervención piloto (Lohan et al., 2014). El estudio piloto reveló que no eran necesarias modificaciones en el video ni la intervención y se demostró gran interés por parte de los adolescentes.

En otro reporte (Lohan et al., 2017) se desarrolla la estrategia cualitativa de evaluación del piloto que constó de la realización de grupos focales con los adolescentes participantes y entrevistas con los profesores que aplicaron la intervención.

Lohan et al. (2018) es un informe completo sobre el proceso de “If I were Jack” que refleja las distintas etapas del proyecto. Se presenta el proceso de validación de “If I were Jack” para Reino Unido, lo que implicó contar con el Grupo Asesor de Jóvenes (20 miembros de 14 a 16 años de las cuatro naciones de Reino Unido) y un grupo compuesto por expertos en temáticas de educación, sexualidad y adolescentes que asesoró a lo largo del proceso. Dicho proceso implicó una revisión sistemática amplia de la evidencia, procesos de validación, fiabilidad y luego adaptación del proyecto. La adaptación e implementación del proyecto en Reino Unido tuvo una duración de tres años desde la creación del proyecto hasta su evaluación final luego del análisis de la implementación, incluyó grupos de discusión, entrenamiento para docentes sobre la aplicación del instrumento, evaluación del instrumento en grupos de intervención y grupos control. Si bien, la hipótesis central del proyecto es sobre la disminución de las tasas de fecundidad adolescente, los resultados de los estudios piloto y las primeras intervenciones fueron en base a datos sobre el uso de métodos anticonceptivos en la última relación sexual, ya que para evaluar la tasa de fecundidad sería necesaria una muestra mayor de casos. Se destaca que la intervención generó un mayor conocimiento y uso de métodos anticonceptivos por parte de los adolescentes. Por otro lado, se muestran resultados vinculados a las actitudes, conocimiento y habilidades desarrolladas a partir de la intervención. También se demostró que es la primera intervención en educación sexual desarrollada y probada que promueve explícitamente un enfoque sensible al género para abordar el embarazo en la adolescencia al enfocarse en las perspectivas masculinas y un enfoque transformador de género al incorporar la corresponsabilidad de género en las relaciones afectivas y reproductivas. La intervención es culturalmente sensible a diferentes partes del Reino Unido, no es directiva en términos de opciones de resolución de embarazos y es lo suficientemente flexible como para ser enseñada dentro del marco de la ética y la política de desarrollo de la educación sexual de una escuela, incluso en escuelas de contexto religioso (Lohan et al., 2018).

Si bien Uruguay, toma el proceso realizado por el equipo de Queens, debió definir algunas particularidades propias del contexto, sobre aspectos que ya se han mencionado en apartados anteriores, como el lugar de la educación sexual en nuestro sistema educativo, la normativa vigente en salud sexual y reproductiva, entre otras. Particularmente se decide poner foco sobre la educación no formal, ya que es una característica principalmente de países latinoamericanos y por tanto no es un aspecto que hayan estudiado otros países. Esta necesidad surge de los grupos de discusión realizados en el marco de la investigación sobre aceptabilidad de la herramienta para Uruguay.

1.2 Problema

El embarazo no intencional en adolescentes continúa siendo un problema social y de salud pública persistente, teniendo alto impacto en el bienestar, el desarrollo y la inclusión social, sobre todo, de las adolescentes mujeres. La tasa de fecundidad adolescente en Uruguay continúa siendo elevada en comparación con otros países en desarrollo, pese a que se viene observando un descenso (MSP, 2020).

Los estudios científicos muestran, por un lado, que el embarazo en la adolescencia afecta la continuidad educativa, sobre todo de las mujeres (Lanzillotti et al., 2014 y Molina et al., 2004 y Varela y Fostik, 2011), y por otra parte que el abandono escolar oficia como predictor del embarazo en la adolescencia (Atienzo et al., 2004; López y Varela, 2016), siendo que un 70% de las adolescentes que dejó de estudiar, en nuestro país, lo hizo antes de ser madre (López y Varela, 2016; ENAJ, 2013). Si bien el embarazo en estas edades ocurre en todas las clases sociales, son las adolescentes de contextos socioeconómicos vulnerables las que deciden continuar con el embarazo y ejercer la maternidad, teniendo un alto impacto en sus trayectorias vitales.

En relación al rol de los varones, se evidencia que aún es insuficiente el conocimiento sobre los factores implicados en las actitudes subjetivas hacia el embarazo, el aborto, la paternidad y la adopción, en general y en particular en nuestro país, por lo que resulta relevante la producción académica nacional sobre la toma de decisiones en adolescentes varones.

Por último, se ha documentado que la educación es el actor privilegiado en la prevención del riesgo social en adolescentes. Sin embargo, Uruguay presenta dificultades para conservar a los/as adolescentes en la educación media formal, existiendo un alto abandono en esta etapa. En ese sentido, cobra relevancia la educación no formal, ocupando un lugar destacado en la captación de los y las adolescentes desvinculados o con mayor riesgo de desvinculación del sistema educativo formal (Medeiros, 2019; Alvarez et al. 2018, INAU, 2015).

“Si yo fuera Juan” cuenta con la evidencia generada en los países en donde ya se aplicó la propuesta “If I were Jack” o sus otras versiones (Condón 2006, Lohan, et.al, 2011; Lohan, et al. 2014; Lohan et al. 2017; Lohan, et al. 2018) mostrando su eficacia para el tratamiento del tema con buenos resultados en los contextos de educación formal.

Uruguay ha desarrollado un proceso de adaptación cultural de la propuesta, y ha desarrollado una intervención piloto en Liceos y UTU. Pero dada la relevancia de la educación no formal en nuestro contexto, es pertinente aplicar la intervención en contextos no formales⁶ para validar su aplicación fuera del ámbito formal, aspecto que no ha sido

⁶ Uruguay inicia su proceso 2019, con una revisión de la evidencia y construcción teórica del fenómeno (Fase 0), posteriormente durante 2020 y 2021 desarrolla la arquitectura del proyecto y realiza una reversión de la

evaluado en otros países donde ya se aplicó. En ese sentido, se parte del proceso ya realizado por Uruguay (Fase 0, I y II), poniendo el foco en la intervención piloto en tres Centros Juveniles.

Se espera que los resultados de este estudio evidencien la pertinencia y la viabilidad de la intervención, identificando particularidades de la educación no formal, y a través de la experiencia de los Centros Juveniles relevar las necesidades específicas de adaptación de la propuesta para su aplicación en contextos no formales de educación.

1.2.1 Preguntas de investigación

¿Cuál es la pertinencia y viabilidad de la intervención en educación sexual "Si yo fuera Juan" en Centros Juveniles de Montevideo, desde la perspectiva de adolescentes mujeres y varones y sus educadores?

¿Cuáles son los facilitadores y obstáculos que la comunidad educativa de los centros presenta para implementar la intervención?

¿Cómo compatibiliza la intervención con la propuesta educativa de los Centros Juveniles?

¿Qué opiniones tienen los/las educadores/as y adolescentes sobre el contenido y la metodología que plantea la herramienta?

1.2.2 Objetivos

Objetivos general:

Analizar la pertinencia y viabilidad de la intervención en educación sexual "Si yo fuera Juan" en Centros Juveniles de Montevideo con adolescentes mujeres y varones y sus educadores.

Objetivos específicos:

- Indagar sobre los facilitadores y obstáculos que presenta la comunidad educativa de los centros para la implementación de la intervención.

herramienta principal (vídeo) y de las guías para docentes (Fase I). Para ello se cuenta con dos grupos asesores, uno de jóvenes y otro de expertos en la temáticas, así como también se realizaron grupos de discusión con adolescentes, padres y madres de adolescentes, y profesionales de la educación y la salud. Actualmente Uruguay cuenta con una versión nacional del vídeo y la adaptación de las guías (Fase II) y realizó un piloto de la propuesta dentro de la educación formal (Fase III).

- Analizar cómo compatibiliza la intervención con la propuesta educativa de los Centros Juveniles.
- Categorizar las opiniones de las/los adolescentes y las/los educadores participantes sobre los contenidos y metodología de la intervención.

CAPÍTULO 2: Consideraciones teóricas

2.1 Marco teórico

2.1.1 Adolescencia

La adolescencia ha sido abordada desde distintas disciplinas y ramas del conocimiento a lo largo de la historia hasta la actualidad y se acuerda en que requiere de debate interdisciplinario para su abordaje. Muchos autores y corrientes la han delimitado por franjas etarias variables, usualmente entre los 10 y los 19 años, dentro de los abordajes más sanitaristas, incluso los organismos internacionales (Organización Mundial de la Salud) y la legislación nacional. Otros lo han ampliado hasta los 20-24 años, tomando en cuenta aspectos de la teoría social (Saweyer et al., 2018)

Se han desarrollado numerosos estudios a fin de conceptualizar y caracterizar esta etapa vital. El concepto de adolescencia surge vinculado a la industrialización, que provocó un retraso de la vida adulta, principalmente asociado a un aumento de los años de escolarización (Checa, 2008; García Suárez & Parada Rico, 2018). Por su parte, López y Varela (2016) mencionan que:

“La delimitación social de la adolescencia como etapa vital surge con el advenimiento de la modernidad, relacionada a nuevos requerimientos de las sociedades capitalistas de instituir un momento de pasaje entre la infancia y la adultez, que favoreciera el retraso de la reproducción biológica en las mujeres, en su preparación para el mundo privado de la familia y la crianza, y que posibilitara la capacitación de los varones, para el mundo público del trabajo remunerado. Mientras para las primeras, implicaba una preparación para el matrimonio y el rol de madrespasa; para los segundos, implicaba la preparación para el mundo productivo” (p. 17).

En psicología el concepto fue introducido por Stanley Hall (1904), describiéndolo como una etapa “dramática y tormentosa” (En: Ramos, 2015; García Suárez & Parada Rico, 2018). Históricamente la psicología ha definido a la adolescencia como una etapa de transición

atravesada por conductas de riesgo en la toma de decisiones (Checa, 2008), esto ha colocado a la adolescencia como etapa “problema” (Krauskopf, 1998).

La adolescencia como categoría evolutiva con derecho propio, incorporando diversas dimensiones como las sociales, culturales, económicas y de contexto histórico específicas, y no tomada como un mero tránsito entre la niñez y la vida adulta es relativamente reciente (Varela y Doyenart, 2017). Nuevas corrientes, con un enfoque de derechos, consideran a los adolescentes como sujetos de derecho, problematizando esta visión estigmatizadora, por considerar que prioriza el control de la población adolescente y no acompaña su desarrollo ni reconoce su valor como capital humano (Krauskopf, 1998 y Krauskopf, 2000).

Es a partir de la transición hacia la doctrina de la protección integral de niños, niñas y adolescentes (NNA) que se comienza a considerar a estos como sujetos de derechos, así como se consagran principios como el del interés superior, el de autonomía progresiva y el de participación. Esto queda sentado en nuestro país a través de la Convención de los Derechos de NNA que fue ratificada por Uruguay en 1990, sin embargo, no es hasta 2004 que se legisla la Ley N° 17823, Código de la niñez y adolescencia.

Enfoque del curso de vida

En lo que respecta a los estudios del desarrollo humano en las últimas décadas se ha venido avanzando en un cambio de paradigma, que permite introducir el enfoque del curso de vida, como una mirada del desarrollo humano complejo y no lineal (Blanco, 2011; Lombardo y Krzemien, 2008). Al decir de Elder (1998) es “el estudio interdisciplinario del transcurrir de la vida humana (ontogénesis humana)”, que permite explicar las distintas etapas de la vida, no de forma aislada, sino en el marco y contexto de toda la historia de los sujetos. El enfoque del curso de vida destaca la importancia de entender la vida humana como un proceso dinámico y en constante cambio, influido por factores personales, sociales e históricos. Al considerar el desarrollo en su contexto más amplio, este enfoque proporciona una visión más completa y matizada del curso de la vida de las personas. Aún así, reconoce la existencia de períodos críticos de crecimiento y desarrollo en todas las etapas de la vida. Desde esta perspectiva el contexto toma un rol central en la definición de las trayectorias de vida. Lalive, Bickel, Cavalli y Spini (2005) manifiestan que la sociedad propone un modelo que organiza el desarrollo de la vida de las personas, a través de un sistema de normas, comportamientos esperados, roles según edad y las instituciones. También los roles asignados a cada género cumplen un papel fundamental en el sistema de organización social (ver apartado 2.1.2).

Para comprender cómo entiende el enfoque del curso de vida a los sujetos se deben comprender sus tres conceptos clave y cinco principios básicos (Elder, 1991, Baltes y

Goulet, 1970, Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2006, Blanco, 2011). Estos conceptos “reflejan la naturaleza temporal de las vidas y captan la idea del movimiento a lo largo de los tiempos históricos y biográficos” (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2006, p. 8).

En primer lugar, el concepto de trayectoria “refiere a una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción” (Elder, 1991, p. 63). La trayectoria no supone alguna secuencia en particular ni determinada velocidad en el proceso del propio tránsito, aunque sí existen mayores o menores probabilidades en el desarrollo de ciertas trayectorias vitales. Las trayectorias abarcan una variedad de ámbitos o dominios (trabajo, escolaridad, vida reproductiva, migración, etc.) que son interdependientes (Blanco, 2011). Las trayectorias suelen ser únicas en cada persona, aunque los diversos autores reconocen que existen eventos que se repiten en las trayectorias de las diversas personas.

La transición hace referencia a cambios de estado que no están necesariamente predeterminados ni son previsibles en su totalidad. El enfoque del curso de vida plantea que las transiciones no son fijas y que se pueden presentar en diferentes momentos sin estar predeterminadas, aunque continúan existiendo sistemas de expectativas, dice la autora, asociados a la edad (Blanco, 2011).

Tanto en las trayectorias como en las transiciones hay algunos cambios que tienen mayores o menores probabilidades de ocurrir, como ser comienzo y finalización de etapas educativas, salida del hogar de origen, entre otros.

El tercer concepto clave en el enfoque del curso de vida es el de momentos significativos, entendiéndolo como eventos puntuales que provocan fuertes modificaciones que generan cambios en la dirección del curso de vida, pudiendo ser favorables o desfavorables. Siempre implica un cambio que provoca “una discontinuidad en una o más de las trayectorias vitales. Es más individual y no es predecible” (Blanco, 2011, p. 13)

Estos conceptos están atravesados por cinco principios planteados por Elder: (i) desarrollo a lo largo del tiempo, (ii) tiempo y lugar, (iii) timing, (iv) vidas “interconectadas”, (v) libre albedrío. Estos, dan lugar a incluir perspectivas a largo plazo, contexto de los acontecimientos e influencia del entorno, asimismo incluye la idea de que hay sucesos que son a destiempo en relación a lo esperable, y que los sucesos se dan vinculados a opciones, toma de decisiones, lo que hace que cada quien defina, en parte, su propio curso de vida (Blanco, 2011).

Baltes y Goulet (1970) coinciden en que los contextos sociales, culturales y familiares en los que las personas se desarrollan afectan sus trayectorias, en especial como los entornos pueden facilitar o dificultar el desarrollo óptimo. Asimismo integran la idea de que la interacción entre factores biológicos y genéticos con los ambientales, como podría ser la

crianza o el entorno de crecimiento influye en el desarrollo cognitivo, social y emocional de las personas.

Otros autores como Baltes, Reese y Nesselroade (1981) en Lombardo y Krzemien (2008) resumen este enfoque a partir de un modelo de tres factores principales:

“(i) Influencias normativas relacionadas con la edad: son determinantes biológicos y ambientales que muestran una correlación con la edad cronológica. Consisten en una serie de cambios esperables, vinculados a la maduración biológica o a la incorporación en la vida social. (ii) Influencias normativas relacionadas con la historia: son acontecimientos históricos generales experimentados por una unidad cultural dada en conexión con el cambio biosocial. En síntesis, son los efectos generacionales, y pueden ser biológicos o sociales. (iii) Influencias no-normativas: son determinantes ambientales y biológicos que, aunque significativos en su efecto sobre la historia del individuo, no son generales. No les ocurren a todos ni tienen un patrón único” (p. 117)

Embarazo no intencional en la adolescencia: un quiebre en la trayectoria

El enfoque del curso de vida resulta pertinente para este trabajo ya que permite problematizar la idea de edades estancas con acontecimientos predecibles para cada una de ellas. Asimismo, permite pensar en el embarazo no intencional en la adolescencia como uno de estos momentos significativos (Blanco, 2011), en donde la trayectoria de una adolescente puede modificarse, en general, hacia escenarios más desfavorables.

La adolescencia se caracteriza por ser la etapa de comienzo de las experiencias sexuales (Khurana et al., 2012). En Uruguay, las últimas encuestas relevan el inicio de la vida sexual en adolescentes entre los 15 y los 17 años, con diferencias muy pequeñas por género y por quintil socioeconómico (ENAJ, 2018; ENCoR, 2017). La etapa implica cambios importantes tanto a nivel físicos, como emocional y cognitivo y asociada al uso irregular del preservativo u otros métodos de protección, múltiples parejas sexuales y comportamiento sexual impulsivo (Manlove et al., 2007). La maternidad en la adolescencia, es muchas veces, consecuencia de esto, constituyendo un problema social, por los efectos en las trayectorias de mujeres jóvenes.

Las características que este momento vital tenga dependerá en gran medida del contexto, en ese sentido Varela y Doyenart (2017) plantean que la adolescencia “es un proceso atravesado por cambios intensos cuya posibilidad de experimentación dependerá de las condiciones familiares y socioculturales habilitantes y disponibles para que ello tenga lugar” (p. 39). De este modo se constituyen diversas trayectorias que determinan las biografías de

los adolescentes y las distintas modalidades en que realizan el tránsito de la niñez a la adultez.

Los eventos que se dan en las trayectorias de vida dependen del momento y las condiciones en las que se transite. De este modo, se entiende que los eventos de la adolescencia pueden establecer mejores o peores posibilidades para la entrada en la vida adulta, lo que “implica formas más precarias o más sólidas de inserción social, tanto en la dimensión pública como en la privada. Estas diferencias sustentan y refuerzan las brechas sociales entre poblaciones y condicionan la calidad de vida de las personas” (Varela y Doyenart, 2017, p. 39).

La maternidad en la adolescencia implica un evento en las trayectorias que provoca un ingreso apresurado a la vida adulta, truncando posibles trayectos educativos y sociales, incluso generando un desvanecimiento de la etapa en sí, con cambios sustantivos en la vida cotidiana provocando el ingreso a nuevos roles y responsabilidades (Varela y Doyenart, 2017).

En adolescentes de contextos socioeconómicamente vulnerables se visualiza además lo que en distintos trabajos se ha dado a llamar como la doble reclusión (Varela y Fostik, 2011; Varela y Lara, 2015; López y Varela, 2016; Varela y Doyenart, 2017), haciendo referencia a que la reclusión en el barrio sumada a la reclusión en el hogar configura, esta doble reclusión. La maternidad en esta etapa del curso de la vida limita la socialización con los pares y la participación en instituciones educativas y sociales, Y si bien se reconoce que hay una circulación, esta está limitada a espacios vinculados al ejercicio de la maternidad, que “no promueve una participación social o educativa de las adolescentes, sino que se centra en su rol de madres” (Varela y Doyenart, 2017, p. 49)

Cerebro adolescente: aportes desde las ciencias cognitivas

También resulta pertinente para este estudio tomar algunas nociones e ideas claves que surgen desde las neurociencias para comprender cómo funciona el cerebro adolescente y cual es la importancia de pensar intervenciones educativas que promuevan el trabajo sobre toma de decisiones.

Popularmente se dice que los y las adolescentes son irracionales, que toman conductas riesgosas y toman malas decisiones. Sin embargo, estudios como el de Albert y Steinberg (2011) determinan que los adolescentes no son peores tomadores de decisiones que los adultos. Si bien el cerebro alcanza aproximadamente el 90% del volumen adulto a los 6 años, se ha determinado que el cerebro adolescente sufre modificaciones en esta etapa vital (Fernandez-Theoduluz, 2022), en especial los subcomponentes de materia gris y blanca pasan por diversos cambios durante la adolescencia (Casey et al 2008). La corteza prefrontal dorsolateral completa su proceso de crecimiento en la adolescencia, siendo esta

la involucrada en procesos de control cognitivo (Blakemore y Choudhury 2006 y Casey et al 2008)

El trabajo de Fernandez-Theoduluz (2022), se centra en comparar distintos modelos para comprender estos cambios a nivel cerebral, donde la evidencia muestra, en el caso de los modelos duales como el de Albert y Steinberg (2011), que durante la adolescencia se dan cambios en la densidad de los receptores y en la neurotransmisión entre el estriado ventral y la corteza prefrontal. Esto permite tomar como conclusión que existe una diferencia entre la maduración sexual y la psicológica (Koffman 2015). En ese sentido, esta etapa es determinante para el desarrollo de las personas (López y Varela, 2016; Steinberg, 2005), y en ella se producen importantes cambios físicos, psicológicos y sociales (Casey, Jones, Hare, 2008; O'Sullivan y Thompson, 2014; Godoy, 2017). En ese sentido se entiende que, esta etapa es trascendental para la maduración del cerebro y de los sistemas cognitivos, debido a la plasticidad neural, que permite hablar de la adolescencia como una segunda ventana de oportunidad en el desarrollo de las personas.

En esta misma línea el estudio realizado por Brunet, Fernandez-Theoduluz y López (2019) muestran “evidencias que señalan que durante la adolescencia se producen cambios estructurales y funcionales en el cerebro, que afectan áreas implicadas en el procesamiento de las recompensas sociales y ambientales” (p.21) vinculados a los procesos de toma de decisiones.

Construcción de la identidad: ser adolescente hoy

En la adolescencia la construcción de la identidad ocupa un lugar central, junto con la búsqueda de pares y de grupos de pertenencia (Regalado et al., 2012). Si bien ésta se construye con experiencias de diversos momentos vitales, ya que en todas las transiciones se asumen nuevos roles, lo que inevitablemente determina nuevos derechos y obligaciones (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2006), no se puede negar que la adolescencia es un momento vital en donde esta identidad se ve revisada y modificada en muchos sentidos. Por eso, y porque en esta etapa se reordenan los vínculos, cobrando importancia algunos que hasta ahora no la tenían, es importante observar cómo esas relaciones conforman esa nueva identidad adolescente, y particularmente como eso se asocia con la construcción de la sexualidad del sujeto.

Para este trabajo es interesante poner el foco en dos aspectos que hacen a la construcción de la identidad de los y las adolescentes, por un lado el barrio y por el otro la identidad digital y el uso de las tecnologías de la información y las comunicación (TIC's) como constructores de subjetividad.

Si bien la delimitación territorial no siempre juega un papel trascendental en esta construcción, en este caso es un analizador al cual atender ya que, en muchos casos, los/as adolescentes de territorios periféricos no se desplazan a otras zonas. Las normas sociales establecidas en nuestra cultura occidental han identificado el placer sexual con vergüenza, culpa y ansiedad (O'Sullivan y Thompson, 2014). Asimismo las comunidades influyen en las decisiones sexuales como el número de parejas, las relaciones sexuales casuales y el uso de métodos anticonceptivos. Por su parte Best y Fortenberry (2013) identifican que vivir en comunidades empobrecidas con pocos recursos disponibles y desventajas estructurales se vincula con mayores tasas de embarazo en la adolescencia. Es decir que la identidad de los y las adolescentes en parte se ve atravesada por las normas establecidas para esa comunidad en particular, por ejemplo no será lo mismo la adolescencia ni la maternidad en contextos rurales que no rurales, ni en contextos empobrecidos o no.

Existen distintos tipos de segregación, la segregación residencial es una más de las expresiones de la desigualdad social, pero al mismo tiempo es constructora de identidad colectiva e individual:

“El territorio, con todos sus atributos, interviene fuertemente en la construcción de la identidad social. Si bien no es determinante, opera como un condicionante muy fuerte. Esa construcción se configura tanto mediante la imagen que tiene la propia población que vive en determinado territorio como mediante la imagen que deposita el resto de la población sobre ese territorio y sus habitantes. La imagen colectiva de los barrios permite a cada residente adueñarse de las propiedades que se asignan al conjunto. Así el territorio colabora en la construcción del valor social de sus ocupantes” (Varela y Doyenart, 2017, p. 48)

La imagen de sí mismos tiene que ver con la imagen socialmente construida del barrio y promueve, en cierto sentido, formas de ser, estar y pertenecer. La maternidad a edades tempranas es valorada positivamente en contextos más desfavorecidos socioeconómicamente.

Por otra parte, resulta pertinente describir, que en este momento histórico estamos atendiendo a, según Gelpi, Pascoli y Egorov (2019) “novedosas modalidades de producción de subjetividad y configuraciones identitarias” (p. 62) que se dan mediante las TIC's. Según los autores “la identidad digital amplía la identidad pública de las personas, permitiendo nuevas formas de ser y mostrarse (Gelpi, et al., 2019). Especialmente en las redes sociales, se observa cómo los individuos no solo utilizan estas plataformas como medios para comunicarse y mantener conexiones con su grupo de pares, sino que también las emplean como narrativas de sí mismos. En este sentido, configuran y otorgan significado a su

realidad y a los escenarios de interacción virtual, influyendo en la construcción de su identidad (Stengel, Moreira y Lima, 2015). Este fenómeno no se limita a la producción social de la sexualidad (López, 2005), pero definitivamente tiene un impacto en esta área, afectando la subjetividad. Las redes sociales no solo impactan en la forma en que las generaciones abordan su vida sexual, sino que también repercuten en la experiencia subjetiva de cada individuo.

Estas nuevas formas han creado espacio para la emergencia de nuevos sujetos y prácticas, incluso en el ámbito sexual. En la actualidad, diversas plataformas virtuales, como las aplicaciones para conocer gente y las redes sociales en línea, han desafiado las normas tradicionales de conducta sexual, expandiendo así las representaciones culturales de la sexualidad (Stengel, Moreira y Lima, 2015). Es importante destacar que el papel de las redes sociales en la socialización sexual de los adolescentes está en constante crecimiento y continuará evolucionando a medida que el acceso a Internet se universaliza y su uso es más temprano en la vida de las personas (López, 2005).

2.1.2 Perspectiva relacional de género

Ya es reconocido que ser hombre o mujer en nuestra sociedad actual no representa las mismas cosas, existen modos sistemáticos de tratar el sexo y el género, la organización social delimita funciones y roles e interpreta las conductas de hombres y de mujeres de manera diferencial. Rubin (1996) agrega que “ese sistema puede ser sexualmente igualitario, por lo menos en teoría, o puede ser “estratificado por géneros”, como parece suceder con la mayoría o la totalidad de los ejemplos conocidos” (p. 111)

Esto genera que las relaciones de género se caracterizan por un equilibrio de poder desigual, siendo necesario abordar las causas de las desigualdades incluyendo formas de transformar las normas, funciones y relaciones de género que resultan perjudiciales, principalmente para las mujeres, pero para la sociedad como organización también.

Es apropiado, para este estudio, recibir aportes teóricos que permitieron analizar los datos. Uno de los fundamentos de la herramienta es la promoción de la corresponsabilidad de género y por tanto lee el problema con una perspectiva relacional del género. Para ello se ha decidido introducir el concepto sistema sexo-género planteado por Cala Carrillo y Barberá (2009), junto con aportes de otras autoras.

Aún tenemos dificultades para comprender o asimilar las diferencias entre los conceptos sexo y género, y sus implicancias en la organización social. El concepto de sexo es claro de explicar, alude específicamente a las características biológicas de hombres y mujeres. El concepto de género implica, en general, mayores discusiones e interpretaciones. Según las autoras lo definen como “un conjunto de factores culturales y psicosociales (rasgos, roles,

aficiones, habilidades) que se les atribuyen, de manera diferenciada, a unos y a otras” (p. 12).

A pesar de ser necesario determinar estos conceptos por separado, es imprescindible también entenderlos como unidos, o al menos en relación, porque las características de género siempre remiten a un determinado sexo y a las creencias particulares que sobre ellos genera la cultura, de esta relación surge el concepto sistema sexo/género (Cala Carrillo y Barberá, 2009).

Las autoras entienden este sistema como una acción de las personas y no como una propiedad o característica de estos. Lo entienden como un sistema de significados que actúa organizando las relaciones sociales en distintos niveles, el sociocultural que se extiende a través de los estereotipos presentes en diversas estructuras como las familiares y laborales y se difunde a través de los medios de comunicación, el interactivo que promueve comportamientos diferenciados en las interacciones entre hombre y mujeres y el individual ya que hombres y mujeres “aceptan la distinción de género como parte del autoconcepto y adoptan actitudes y comportamientos adecuados a su sexo según las normas establecidas en cada cultura” (Cala Carrillo et al., 2009, p.97). Rubin (1996) agrega que este sistema “es un término neutro que se refiere a ese campo e indica que en él la opresión no es inevitable, sino que es producto de las relaciones, sociales específicas que lo organizan” (p. 43)

La construcción de la sexualidad masculina y femenina refleja las desigualdades de las esferas social y económica de la vida y como resultado, los hombres tienen más probabilidades que las mujeres de iniciar y controlar las interacciones sexuales y la toma de decisiones (Gupta, Weiss y Whelan, 2000). Dichas construcciones y aprendizajes son distintos para mujeres y varones, anclados en los mandatos de género, que se traducen en oportunidades, derechos y obligaciones diferentes para mujeres y hombres. Se producen discursos, se promueven prácticas sociales, se normatiza y se regula lo que deben ser y hacer, de acuerdo con parámetros socio - históricamente contruidos (Ramos, 2015).

Esta forma de organización social no se acota al mundo adulto, iniciando en los procesos de socialización de los sujetos desde la concepción. Si nos referimos específicamente a las y los adolescentes, tampoco escapan a las expectativas sociales que se construyen a partir del sexo y la división social- sexual del trabajo (Benedet y Ramos, 2009), determinando en gran parte la construcción de esa nueva identidad adolescente que se mencionaba en apartados anteriores. Este ordenamiento social implicó también permisos y prohibiciones respecto a la sexualidad según se trate de varones o mujeres (López, 2005; Varela y Doyenart, 2017), provocando asimetrías que limitan la autonomía y la toma de decisiones en diversos aspectos de la vida, incluidas la sexualidad y la reproducción. Por ello es necesario aportar conocimiento que sea sensible al género.

Si se piensa específicamente en lo reproductivo, en particular en la adolescencia, es necesario hablar de los cuidados. Esto se vincula fuertemente a las desigualdades de género y la división sexual del trabajo, problemática con poca inversión en política pública y poca legislación. Los cuidados siguen quedando mayoritariamente en la órbita de lo privado y/o familiar. En Estados proteccionistas, como el nuestro, se definen mayormente por un modelo de familia tradicional, provocando que la perspectiva de género y la división del trabajo equitativa no figuren en los arreglos sociales (Martínez, 2007). En ese sentido “los cambios en la división sexual del trabajo se explican principalmente como parte de los acomodamientos sociales para hacerle frente a la pobreza y a la desigualdad —antes que a cambios en los modelos de las maneras deseables de organización familiar, aunque claro que también los hay, incluso como producto de la propia necesidad económica” (Martínez, 2007, p. 3). Esto se desarrolla ampliamente en el siguiente apartado.

Cabe destacar que cuando el trabajo femenino no remunerado es a tiempo completo realiza un importante aporte a la producción del bienestar. La última Encuesta sobre uso del Tiempo y trabajo no remunerado (2022) muestra que la dedicación a ambos tipos de trabajos no se distribuye equitativamente entre varones y mujeres:

- 61.4% de la carga total de trabajo de las mujeres es trabajo no remunerado, mientras que entre los varones éste ocupa el 35.9% de su tiempo de trabajo.
- Varones trabajan remuneradamente más horas que las mujeres
- Al incorporar las horas de trabajo no remunerado, las mujeres tienen una carga global de trabajo semanal mayor.
- Cuidados dentro del hogar: en el cuidado infantil (niños y niñas de 0 a 12 años) las mujeres dedican 17.8 horas semanales a dicha actividad mientras que los varones dedican 13.0 horas (EUT, 2022)

Es relevante atender a estos datos ya que muchos de los problemas asociados a la maternidad en la adolescencia tienen que ver con las desigualdades de género, con un trabajo no remunerado, principalmente de cuidados, poco valorado y que las mantiene en una “doble reclusión” (Varela y Doyenart, 2017), conceptos ya introducidos anteriormente.

El inicio temprano de las trayectorias reproductivas, también tiene niveles de implicación diferenciados según el género (Dei Schiro y Koller, 2013). La repercusión del embarazo en los cuerpos de las mujeres y el peso del arraigo de los mandatos socioculturales que igualan mujer a madre, hacen que las adolescentes vivencien el embarazo y la maternidad de diferente manera a como lo hacen los varones adolescentes. La fugacidad e intensidad de las experiencias sexuales en la adolescencia, las dificultades para la negociación sexual entre varones y mujeres, la negación de las responsabilidades reproductivas de muchos

varones adolescentes y la consecuente no asunción de la paternidad, hacen que el fenómeno tome otro vuelco en el caso de los varones.

Los condicionamientos y estereotipos de género diferenciados por género promueven también comportamientos de riesgo, como las relaciones sexuales sin protección (Gupta et al., 2000), o afectan la toma de decisiones, principalmente de las mujeres adolescentes (Lohan et al., 2014). El sistema sexo/género permite realizar análisis desde una perspectiva relacional de las conductas, opiniones y decisiones de los y las adolescentes.

A la luz de ese análisis se pueden desarrollar acciones eficaces para fomentar cambios en las relaciones de poder entre mujeres y hombres.

2.1.3 Políticas públicas: la educación como forma de protección social.

En términos generales se podría decir que el sistema de protección social es necesario para la concreción de los derechos económicos y sociales de la población, los cuales están reconocidos en instrumentos legales, tanto nacional como internacionalmente (Cecchini, Filgueira, Martínez, Rossel, 2015). Según los autores consultados “la protección social se centra en tres ideas fundamentales: garantías de bienestar básicas, aseguramientos frente a riesgos derivados del contexto o del ciclo de vida y moderación o reparación de daños sociales derivados de la materialización de problemas o riesgos sociales” (Cecchini et al., 2015, p 28). Las políticas educativas son consideradas una de las formas de protección social, sobre todo cuando se habla de niños, niñas y adolescentes.

Uruguay se caracteriza por tener una alta presencia del Estado con un perfil de protección social (Martínez, 2007) dentro de los que son los distintos modelos de regímenes de bienestar. Este modelo de Esping-Andersen (1990), posibilita la construcción de una mirada integral de las políticas sociales, ya que excede el concepto de gasto y cobertura en términos cuantitativos. El Estado de bienestar se compone entre la articulación de este con las esferas de mercado, familia y comunidad. Estos tres producen y distribuyen riqueza, oportunidades y seguridad de diversas formas según distintos atributos de la población (Esping-Andersen, 2002).

Otra de las ideas centrales del modelo de Esping-Andersen (1990) es la de desmercantilización, que implica que las necesidades de los individuos estén cubiertas más allá de que esté o no incluido en el mercado laboral, siendo necesario para ello contar con un marco de derechos sociales.

Un tercer punto que trae Martínez (2007) a partir de otros autores es el de familiarización:

“Todas las sociedades contemporáneas están apoyadas, además de en una estructura ocupacional que «ordena» a la gente en forma jerárquica, en un modelo de familia, más o menos constituido por varones proveedores y mujeres cuidadoras (...) Por ejemplo, si el intercambio mercantil es limitado, el trabajo no remunerado aumenta; si la política pública no brinda ciertos servicios, la mercantilización y el trabajo no remunerado aumentan” (p. 12-13)

En países como el Uruguay las políticas públicas son centrales y el Estado tiene una presencia relativamente importante, enfatizando en la protección social a partir de contribuciones asociadas a las ocupaciones, en particular en sectores formales de la economía. A este tipo de Estados, Martínez (2007) los define como un régimen de bienestar estatal-proteccionista:

“El carácter proteccionista, en cambio, alude a que hay áreas de la vida social que se mantienen bajo presencia estatal porque se considera deseable sacarla o reducir su dependencia del intercambio mercantil, no sólo en el financiamiento, sino también en la prestación de los servicios” (p. 25).

Estos dos puntos complejizan el rol del Estado ya que tiene en cuenta la intersección entre la producción de riesgo, las respuestas estatales de protección de esos riesgos y la regulación de las estructuras que los producen.

En ese sentido, Filgueira (2007) plantea que “todas las personas atraviesan por situaciones de riesgo en lo que hace a su bienestar material y emocional, y lo hacen debido a las más diversas circunstancias y situaciones” (p.11). Sin embargo coloca el foco en el reconocimiento de etapas de la vida de los sujetos donde aumentan las probabilidades de riesgo, “la idea de riesgo social no remite a la presencia o ausencia de riesgo en forma más o menos aleatoria, sino a la idea de recurrencias empíricas en las que es posible identificar situaciones de vulnerabilidad social ligadas a categorías de población definidas por diversos criterios (ciclo vital, nivel educativo, clase social, sexo, etcétera)” (Filgueira, 2007, p.11). La adolescencia es considerada por los autores como una etapa caracterizada por situaciones de vulnerabilidad social que llevan a mayores posibilidades de enfrentar estos riesgos. Vale decir que en estados proteccionistas, como el Uruguay los riesgos sociales son financiados colectivamente en mayor medida que en otros tipos dentro de los regímenes de bienestar (Martínez, 2007)

Por su parte Repetto, Filgueira y Papadópulos (2006), plantean que las diversas sociedades varían las formas en que producen y distribuyen esos riesgos así como también varían en la generación de políticas generales o específicas para minimizar, moderar o compensar las

situaciones de riesgo. En ese sentido, “el riesgo social, su distribución, su cantidad e intensidad en las diferentes categorías de población, es necesariamente el producto de las acciones descentralizadas de los agentes en el mercado, las familias y comunidades, y del accionar centralizado de la autoridad estatal” (Repetto et al., 2006, p.6)

Es claro que los Estados influyen en las oportunidades de las personas, Según Repetto et al. (2006) esto se hace a través del sistema impositivo (recursos que se extraen a través de impuestos), gasto público (transferencias monetarias, inversión, distribución de bienes); y las leyes (forma de regular las interacciones sociales). Las decisiones que el Estado toma en relación a leyes, inversión y políticas públicas influyen directamente en las oportunidades de la población, dependiendo de qué poblaciones y problemáticas priorice, por ejemplo.

Los estados latinoamericanos, incluido Uruguay, se caracterizan por tener regímenes, de algún modo, informales, dada su desigual distribución siempre hay una proporción de la población que no puede gestionar los riesgos sociales a través de su participación en los mercados laborales o en los servicios públicos (Martínez, 2007). Lo que sí es claro es que las políticas públicas son la forma concreta en que el Estado interviene en la producción del riesgo social, siendo estas las acciones que los gobiernos desarrollan para solucionar los problemas considerados prioritarios.

En lo relativo a las políticas educativas y cómo estas intervienen en la protección de los adolescentes, se puede decir que Uruguay cuenta con educación pública como parte de las acciones concretas del Estado para atender el riesgo social. La educación pública está garantizada para todas las personas en nuestro país, sin embargo, se encuentra en constante cuestionamiento dado que su funcionamiento no brinda los resultados esperados por los gobiernos y la sociedad en general.

En 2008 surge la Ley general de Educación N° 18.437, impulsada por la era progresista, y actualmente se encuentra nuevamente en cuestionamiento y se plantean cambios a partir de la Ley de Urgente Consideración propuesta por el actual gobierno, con políticas de corte neoliberal y conservadoras. Ello muestra que las políticas educativas, como parte de las políticas públicas, son un campo en disputa tal como lo mencionan Bentancur y Mancebo (2021) “no son solamente un acto de autoridad, sino también un proceso complejo y plural, con múltiples actores públicos y privados envueltos en relaciones de cooperación, competencia y/o conflicto, cada uno de ellos dotados de distintos recursos para incidir en las decisiones públicas” (p.1)

Uruguay presenta un problema claro en lo que tiene que ver con la educación media, en ese sentido Fernández, Cardozo, Pereda (2010) dicen que nuestro país es “destacado por sus logros en el acceso y acreditación universal de la Educación Primaria tiene, sin embargo, un problema estructural, persistente en el tiempo y de gran magnitud” (p.13) en lo relativo a

secundaria. Si observamos los datos relevados en la última encuesta nacional de juventud se ve que casi la totalidad de la población infantil finaliza los estudios primarios (99,7%). Sin embargo, cuando se habla de educación media ese número desciende considerablemente siendo solo el 43, 6% los que finalizan enseñanza media (UTU o liceo). Se observa una amplia diferencia entre los quintiles por ingreso de los hogares, “mientras en el quintil de mayores ingresos el 80,7% de las y los jóvenes finalizó educación secundaria; en el quintil de menores ingresos apenas lo ha hecho un 14,3%” (ENAJ, 2018, p. 30).

La desvinculación educativa es un reflejo e indicador de la segmentación social según clase social, género y lugar de residencia, los que muestra los altos niveles de desigualdad en el acceso a las oportunidades educativas, laborales, entre otras (Fernandez, et al., 2010).

Esto ha llevado desde hace varias décadas a desarrollar políticas educativas diversas para intentar contrarrestar los efectos de la desvinculación educativa y atender a la población que la educación pública formal no logra atender.

El embarazo o la maternidad/paternidad temprana, es uno de los riesgos sociales que predomina. Las trayectorias educativas truncadas en este período traen aparejados el ingreso al mundo laboral de forma precaria, la unión conyugal, la paternidad y la emancipación del hogar familiar de origen, con las consecuencias asociadas de hacerlo a edades tempranas (Fernandez et al., 2010). “Estos jóvenes carecen de credenciales educativas, se incorporan al mercado con empleos informales o están desocupados; tampoco tienen expectativas altas de mejorar su carrera ocupacional o mejorar su ingreso laboral vía productividad (por el bajo capital humano acumulado). Tal posición en el mercado de trabajo bloquea la movilidad social intergeneracional, o incluso, reproduce la pobreza” (Fernandez et al., 2010, p. 19), lo que provoca una historia de trayectorias vitales limitadas por estos acontecimientos.

La evidencia ha mostrado que el embarazo no intencional acorta las posibilidades de decisión y delimita algunas posibles trayectorias (López y Varela, 2006). Las autoras acuerdan con Fernandez et al. (2010) en que algunas de estas limitaciones pueden verse en permanecer dentro del sistema educativo, la decisión inminente y casi necesaria de ingreso al mercado laboral, obligando también a acceder a trabajos peor remunerados y con mayor precariedad.

La educación es una de las formas privilegiadas que el Estado tiene en términos de protección social. Sin embargo, una característica de los países latinoamericanos, y Uruguay no es ajeno, es el fracaso en las acciones vinculadas a la retención de los adolescentes en la educación media (Armas y Retamoso, 2010), emparchando la desvinculación educativa con diversas propuestas vinculadas a la educación no formal.

La evidencia científica demuestra que la forma de prevenir los embarazos no intencionales está directamente relacionada con la permanencia en el sistema educativo. Teniendo en

cuenta el escenario uruguayo, la educación no formal toma un rol protagónico en el caso de los adolescentes y el riesgo social.

2.1.4 Teoría de la acción planeada y su relación con el Modelo de Teoría del cambio

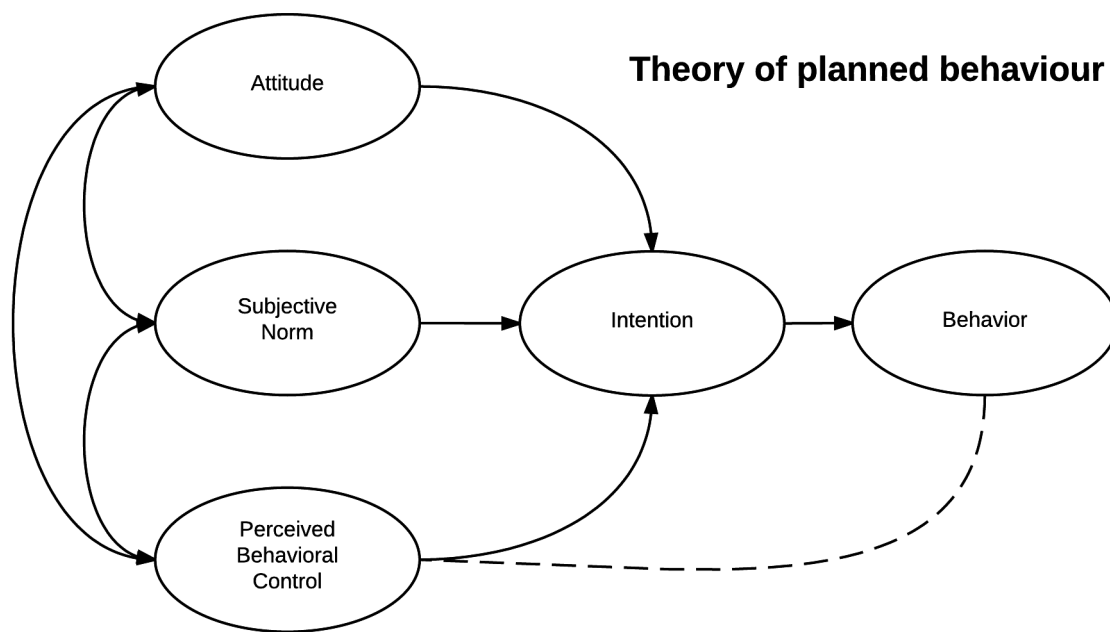
En este apartado se describe la teoría de la acción planeada (Ajzen, 1991) por ser la base teórica sobre la cual se construyó la herramienta “If I were Jack” y por tanto también lo es para “Si yo fuera Juan”. Si bien este estudio no va a realizar un análisis sobre la toma de decisiones, es necesario dar un marco conceptual para una comprensión cabal de la herramienta y sus fundamentos teóricos.

La teoría de la acción planeada parte de la teoría de la acción razonada desarrollada por Ajzen años antes, y fue necesaria su revisión por encontrar limitaciones en la misma, en el entendido que no conciben la disposición del sujeto a realizar el comportamiento. En la teoría actual uno de los factores centrales es la intención del individuo de realizar una conducta determinada.

El autor, a través de esta teoría, sugiere que la actitud de una persona hacia un comportamiento y las creencias que percibe de las actitudes del entorno resultan elementos centrales que determinan en el individuo la intención de su comportamiento y el comportamiento en sí. En ese sentido, se reconoce que los comportamientos se dan en el marco de un contexto social.

Ajzen (1991) plantea que es posible predecir con mucha exactitud las intenciones de realizar conductas de diferentes tipos, a partir de tres aspectos: las actitudes hacia la conducta, las normas subjetivas y el control conductual percibido.

Las actitudes, las normas subjetivas y el control conductual percibido se relacionan con conjuntos apropiados de creencias conductuales, normativas y de control sobre la conducta. Dentro de las intenciones, se observan de forma predominante las creencias destacadas, distinguiéndose tres tipos: las creencias conductuales, que influyen en las actitudes hacia la conducta; las creencias normativas, que constituyen los determinantes subyacentes de las normas subjetivas y se refieren a la probabilidad de que individuos o grupos de referencia importante aprueben o desaprueben la realización de un determinado comportamiento, por ejemplo adultos de referencia o pares; y las creencias de control, que proporcionan la base de las percepciones de control conductual.



Cuadro 1. Esquema de la Teoría de la Acción Planeada (Ajzen, 1991)

“La teoría de la conducta planificada postula tres determinantes conceptualmente independientes de la intención. El primero es la actitud hacia la conducta y se refiere al grado en que una persona tiene una evaluación o valoración favorable o desfavorable de la conducta en cuestión. El segundo predictor es un factor social denominado norma subjetiva, que se refiere a la presión social percibida para realizar o no la conducta. El tercer antecedente de la intención es el grado de control conductual percibido que (...) se refiere a la facilidad o dificultad percibida para realizar la conducta y se supone que refleja la experiencia pasada así como los impedimentos y obstáculos previstos” (Ajzen, 1991, p.185).

En efecto, Ajzen (1991) plantea que es posible predecir las intenciones de realizar conductas a partir de las actitudes hacia la conducta (evaluación personal de un comportamiento), las normas subjetivas (el modo de conducta socialmente esperado) y el control conductual percibido (la autoeficacia con respecto al comportamiento).

Estos tres aspectos varían en su relevancia dependiendo de las situaciones, ya que existen situaciones de tipo más ejecutivas, y situaciones que implican mayores niveles de complejidad y reflexión para el sujeto. Como regla general, cuanto más favorables sean la actitud y la norma subjetiva con respecto a un comportamiento, y cuanto mayor sea el control conductual percibido, más fuerte será la intención del individuo de realizar el comportamiento en cuestión.

1. Actitud: Según esta teoría, las actitudes se desarrollan razonablemente a partir de las

creencias que las personas tienen sobre el objeto de la actitud. En general, formamos creencias sobre un objeto asociándolo con ciertos atributos, es decir, con otros objetos, características o acontecimientos. En el caso de las actitudes hacia un comportamiento, cada creencia vincula el comportamiento a un determinado resultado o a algún otro atributo, como el coste que supone la realización del comportamiento. Dado que los atributos que se vinculan al comportamiento ya se valoran positiva o negativamente, adquirimos automáticamente y de forma simulada una actitud hacia el comportamiento.

El autor sugiere que la actitud de una persona hacia un comportamiento y su creencia percibida acerca de las actitudes específicas de los otros conducen a una intención de comportamiento y al comportamiento.

Como ya se mencionó líneas arriba, un factor central en la teoría de la conducta planeada es la intención del individuo de realizar una conducta determinada. El autor supone que las intenciones captan los factores motivacionales que influyen en un comportamiento; y estas son indicaciones de lo mucho que una persona está dispuesta a esforzarse y de la cantidad de esfuerzo que piensa realizar, para llevar a cabo dicho comportamiento.

En relación a la actitud, en comparación con las normas subjetivas, a partir de los estudios realizados, el autor sugiere que las consideraciones personales, es decir la actitud ante una conducta, tienden a tener mayor influencia sobre la persona que la presión social percibida para predecir un comportamiento. No descartando el potencial que las normas subjetivas tienen para influenciar la toma de decisiones.

En conclusión, el valor subjetivo del resultado contribuye a la actitud en proporción directa a l valor subjetivo de la conducta. Según el autor las creencias tienen un valor muy importante, ya que en última instancia determinan la intención y la acción.

2. Norma subjetiva: Es un razonamiento normativo que expresa la percepción que tiene la personas que va a realizar una conducta sobre la presión social percibida la conducta hacia la ejecución o no de la misma. Es el resultado de la evaluación que la personas hace sobre las opiniones de los actores relevantes en su vida, estando determinada por dos componentes: por la percepción de que otras personas importantes para el sujeto aprueban, piensan, esperan y desean su conducta, que serían las creencias normativas; y la motivación del propio sujeto para acomodarse a las expectativas o deseos de esas personas (Ajzen,1991). En definitiva, las normas subjetivas nacen de la influencia de los individuos o grupos relativamente significativos para quien realiza la acción.
3. Control conductual percibido: Uno de los aspectos centrales que plantea Ajzen

(1991) en la teoría de la acción planeada es el control conductual percibido. El control conductual percibido desempeña un papel importante en la teoría de la conducta planificada. De hecho, la teoría de la conducta planificada se diferencia de la teoría de la acción razonada en que añade el control conductual percibido, “dentro de un marco más general de las relaciones entre creencias, actitudes, intenciones y conducta” (Ajzen, 1991, p. 182).

Los recursos y las oportunidades de que dispone una persona determinan, en cierta medida, la probabilidad de lograr un comportamiento. Es de gran interés para la psicología la percepción del control de la conducta y su impacto en las intenciones y las acciones. alto impacto en las intenciones y en las acciones y está directamente relacionado con una conducta particular, ya que refiere a la percepción que las personas tienen sobre las dificultades o posibilidades de realizar dicha conducta.

En conclusión el control conductual percibido habla sobre la percepción de las personas sobre la facilidad o dificultad de realizar la conducta de interés.

Este aspecto resulta relevante, ya que según el autor el control conductual percibido, junto con la intención conductual, puede utilizarse directamente para predecir el logro de la conducta.

Estas creencias de control pueden basarse en parte en la experiencia pasada con la conducta, pero normalmente también estarán influidas por información de segunda mano sobre la conducta, por las experiencias de conocidos y amigos, y por otros factores que aumentan o reducen la dificultad percibida para realizar la conducta en cuestión. Cuantos más recursos y oportunidades crean los individuos que poseen, y cuantos menos obstáculos o impedimentos anticítese, mayor debería ser su percepción de control sobre la conducta.

Sin embargo, cabe destacar que, el control conductual percibido puede no ser particularmente realista cuando una persona tiene relativamente poca información sobre el comportamiento, los requisitos o los recursos disponibles han cambiado, o cuando han entrado elementos nuevos y desconocidos en la situación.

La teoría no deja por fuera aspectos relacionados al contexto, en el entendido que algunos comportamientos están fuertemente vinculados a aspectos motivacionales, aunque la mayoría requieren de factores no motivacionales, como disponibilidad de las oportunidades requeridas y recursos económicos, de tiempos, de habilidades y de ayudas externas. En ese sentido, “en la medida en que una persona cuente con los recursos y las oportunidades y además tenga la intención de llevar adelante un comportamiento, debería poder conseguirlo” (Ajzen, 1991, p. 182).

Además el autor, incluye un salvedad, al menos en ciertos contextos, se debe tener en

cuenta no sólo las presiones percibidas socialmente, sino también la moral individual, es decir los sentimientos personales de obligación o responsabilidad moral para realizar o negarse a realizar un determinado comportamiento. Es posible que estas obligaciones morales influyan en las intenciones, en paralelo con las actitudes, las normas subjetivas y las percepciones de control de la conducta.

En conclusión, tanto la intención, como los tres aspectos vinculados (la percepción del control de la conducta, la actitud hacia la conducta y la norma subjetiva) revelan aspectos diferentes de la conducta, y se puede trabajar sobre cada una de ellas en el intento de modificación de la conducta.

Esta teoría se ha utilizado ampliamente en estudios vinculados a la toma de decisiones. En particular, se ha venido desarrollando en intervenciones de educación integral de la sexualidad, asociados a los enfoques de Teoría del cambio o modelos de teoría del cambio. La teoría de la acción planeada permite predecir el comportamiento y el modelo de teoría del cambio se basa en él para proponer un modelo de intervención que genere un cambio, en este caso sobre la actitudes o comportamientos.

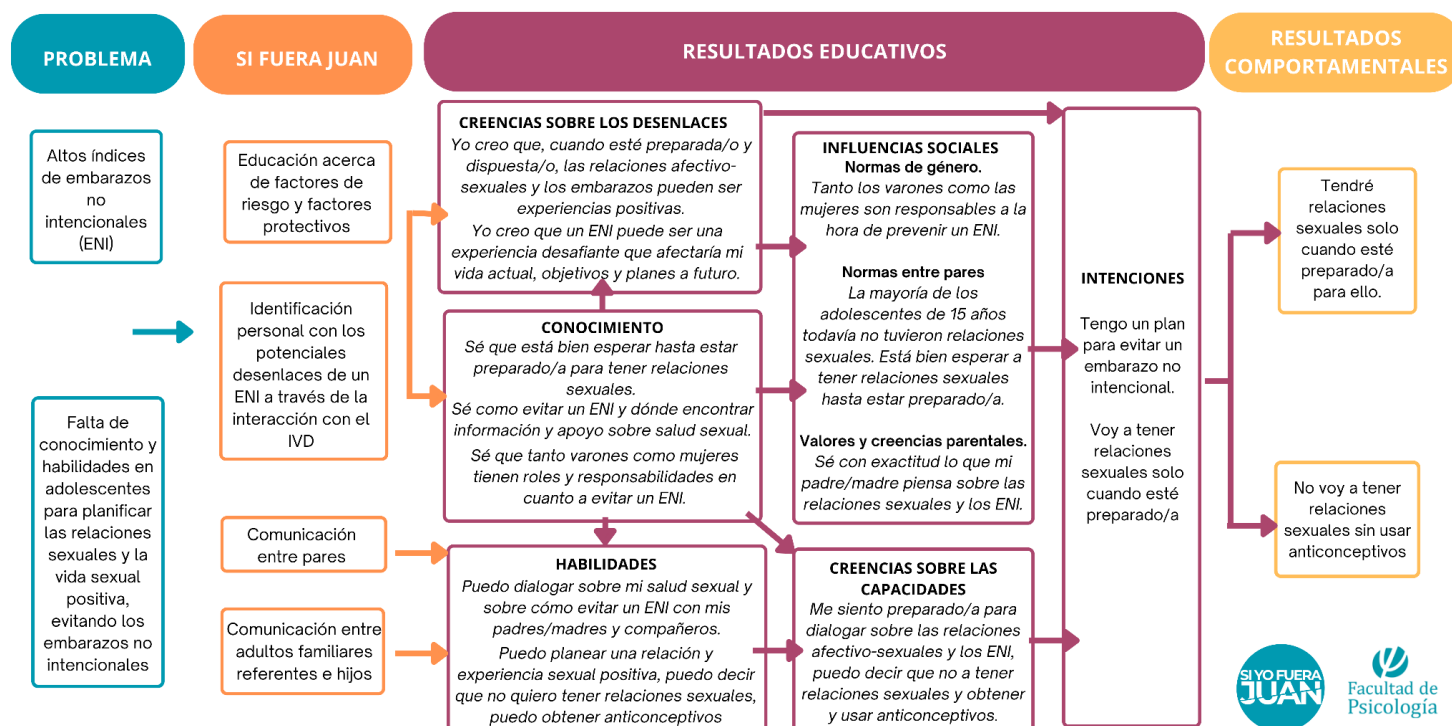
Una teoría del cambio parte de un problema identificado y al cual se quiere atender, se deben conocer claramente sus causas, así como las posibilidades de intervención y de relacionamiento con otras intervenciones que puedan fortalecerlo (Rogers, 2014).

Si se observa específicamente como fue construido el modelo de teoría del cambio del Proyecto If I were Jack, se observa que a partir de la evidencia científica se ha demostrado ampliamente los factores psicosociales asociados con la decisión de continuar un embarazo, así como las implicancias en las trayectorias de las adolescentes. Partiendo de esa base se construye un instrumento basado en esos conocimientos, que permiten, aplicando la teoría de la acción planeada, proponer una situación hipotética que prediga el comportamiento. Es entonces que, a partir del video interactivo, se propone una serie de actividades basadas en la teoría del cambio con el objetivo de generar resultados educativos y comportamentales. Estas actividades se desarrollan a partir de evidencia que ha demostrado que los factores psicosociales que se muestran en el modelo pueden influir en la intención de las/os adolescentes a la hora de evitar un embarazo no intencional. Tal como se describe en la Guía de orientación para docentes (Facultad de Psicología, 2023):

“Si yo fuera Juan se diseñó para apuntar a aquellos factores que se presentan en color naranja en el centro del diagrama de la teoría del cambio. Un “modelo de teoría de cambio” es un diagrama que muestra el problema al que apunta la intervención, las formas en las que se puede tratar (en teoría y en la práctica), y los resultados que se espera obtener. Los trabajos de investigación a nivel internacional han demostrado que los factores psicosociales que se muestran en el modelo pueden influir en la intención de las/os adolescentes a la hora de evitar un embarazo no

intencional. Con el fin de aumentar la probabilidad de que la intervención alcance los resultados buscados, sus distintos componentes deben ser proporcionados a las/os adolescentes, dentro de lo posible en la práctica, con base en las orientaciones y recomendaciones que se proporcionan en este documento” (p. 9)

Modelo de Teoría del cambio del Proyecto “Si yo fuera Juan”, Uruguay.



Tomado del sitio web del Proyecto www.siyofuerajuan.uy

CAPÍTULO 3: Fundamentos metodológicos y diseño de investigación

3. Metodología

Para la consecución de los objetivos planteados se propuso un enfoque metodológico cualitativo, en el entendido que estudia la realidad de manera holística y se basa en la fidelidad de perspectiva de los actores involucrados. Este tipo de enfoque es utilizado para describir o explicar un proceso (Sautu, 2005), permite aproximarse a la comprensión de los acontecimientos dando cuenta de los procesos y las relaciones sociales (López, 2006). La metodología cualitativa “tiene especial interés en los modelos de acción y su interpretación, que tienen cierto carácter común. Dichos modelos permanentemente son reproducidos y/o modificados por nuevas acciones e interpretaciones de los miembros de la sociedad; no existen por sí mismos, sino por su aplicación” (Bracker, 2002, p.19).

Se propone un estudio de tipo descriptivo, ya que busca “especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Miden y evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar” (Sampieri, Fernández, Batista, 2006, p.71). El estudio se plantea en tres etapas, en donde se recoge información antes de la intervención, se aplica la propuesta por parte de los centros y se vuelve a entrevistar a los/as participantes:

Etapas 1: Entrevista preintervención con educadores. Formulario de relevamiento de datos sociodemográficos a adolescentes a fin de caracterizar a la población.

Etapas 2: Se realiza la intervención a ser evaluada, que consta de un estimado de 4 encuentros donde los/as educadores desarrollan la propuesta con los/as adolescentes seleccionados.

Etapas 3: Entrevistas de evaluación de la intervención con los/as educadores. Entrevista grupal con adolescentes y formulario de evaluación de la intervención.

Para este estudio se utilizó una muestra de tipo intencional y no probabilística, donde participaron tres organizaciones de la sociedad civil. Todas cuentan con diversos proyectos para adolescentes en distintas zonas de Montevideo, de los cuales se seleccionó a los centros juveniles⁷ por entender que era el que mejor se adaptaba a la propuesta de intervención. Dos de los centros están ubicados en el oeste de Montevideo y uno en el este,

⁷ Los Centros juveniles cuentan con una participación de 10358 adolescentes distribuidos en 118 Centros en todo el país, en Montevideo el programa atiende a 4942 adolescentes (INAU, 2022).

siendo parte de las zonas de mayor incidencia de embarazo en la adolescencia (López y Varela, 2016).

Unidad de análisis 1:

Dupla de educadores que llevó adelante la intervención (N=6).

Criterios de inclusión: Varones y mujeres que tengan interés en llevar adelante la intervención, y sean trabajadores de uno de los centros juveniles seleccionados.

Unidad de análisis 2:

Adolescentes varones y mujeres que participaron de la intervención (N=34).

Criterios de inclusión: Varones y mujeres, que tengan interés en participar de la intervención, y que concurran de uno de los centros juveniles seleccionados.

Se presenta a continuación un cuadro que caracteriza a cada uno de los centros:

Cuadro 1 - Caracterización de los Centros Juveniles y de la población atendida

CJ	Zona	N° integrantes del equipo	Total de inscriptos	Promedio de asistencia	Edades	Objetivos	Caracterización de la población atendida	Principales problemáticas de la población
1	Casabó	11	85	45	13 a 17 años	Trabajar en clave de derechos, buscando promover el desarrollo de la autonomía y la participación de los mismos, construyendo oportunidades para sus proyectos de vida personales y colectivos	La población atendida se caracteriza por trayectos educativos que se interrumpen al finalizar primaria y el primer año de secundaria. Asistencia intermitente al centro educativo. Situaciones de paternidad adolescente dentro de los jóvenes que concurren.	Bajos niveles de adherencia a educación formal. Bajo apoyo a nivel familiar. "Situaciones de calle barrial".
2	Paso de la Arena	14	87	50	12 a 18 años	Fomentar el acceso y la permanencia en el sistema educativo de sus usuarios/as. Se destaca la necesidad de encontrar nuevas formas de vincularse con lo educativo, con propuestas en grupos pequeños y acompañamientos más personalizados, motivando la generación de acuerdos educativos.	Territorio de incidencia "urbano-rural extenso": jóvenes en situación de aislamiento y encierro propio de las distancias. La población atendida se caracteriza por trayectos educativos que se interrumpen al finalizar primaria y el primer año de secundaria. Pertenecen a hogares numerosos, con jefatura de hogar femenino y con una figura paterna ausente o desvalorizada en la mayoría de los casos. Las tareas de cuidado de hermanos a veces con discapacidad o trastornos psiquiátricos o adultos mayores, muchas veces es asignada a estos adolescentes, lo que dificulta el desarrollo de su propio proyecto.	Desvinculación educativa, bajo apoyo para continuar estudios secundarios, bajo apoyo de adultos referentes, responsables de cuidados de hermanos menores

3	Paso Carrasco	6	83	45	12 a 18 años	Incidir en el acceso y ejercicio de derechos (salud, educación, identidad, vivienda) de los adolescentes y sus familias articulando con distintos actores territoriales.	Alto porcentaje de los y las adolescentes atendidos están incluidos en el sistema educativo formal, y en su totalidad lograron la promoción al siguiente año en 2022. El porcentaje restante abandonó los estudios en el correr del 2022, y uno de los adolescentes se encuentra desvinculado de la educación formal. Respecto de las familias de los/las adolescentes, se visualizan dinámicas familiares que involucran a las adolescentes, principalmente mujeres, en la responsabilidad del cuidado de las infancias, lo que repercute directamente en la participación de éstas y en el involucramiento de referentes para con el Centro Juvenil. El centro juvenil considera tener una comunicación fluida con las familias, siendo un lugar de referencias para estas en lo vinculado con los/las adolescentes.	Salud mental post pandemia, desvinculación educativa, violencia/abuso, poco apoyo de adultos referentes, responsables de cuidados de hermanos menores. Como principales problemáticas de la población atendida destacan cuestiones de salud mental, con poco acceso a atención. Altos índices de violencia de género, y abuso sexual específicamente, así como adolescentes en riesgo de ser víctimas de explotación sexual comercial.
---	---------------	---	----	----	--------------	---	--	---

Elaboración propia en base a las entrevistas y documentos oficiales de los Centros Juveniles (Proyectos de centro, evaluaciones)

3.1 Técnicas

Para la recolección de los datos se propuso realizar una triangulación de técnicas entendiéndolo como el uso de diferentes métodos para el estudio de un mismo fenómeno, Si bien hay varias formas de aplicar la triangulación en este caso se utilizará la triangulación de datos ya que es la más utilizada en la investigación social. Su aplicación requiere de la obtención de información sobre el objeto de investigación, mediante diversas fuentes que permitan contrastar los datos recogidos. Se considera pertinente utilizar este recurso ya que aporta validez y fiabilidad al proceso, resultados y conclusiones, es útil para la eliminación de sesgos, flexibiliza el diseño de la investigación permitiendo adaptar mejor los objetivos y la metodología, por tanto enriquece y profundiza a la investigación (Alzas et al., 2016).

Las técnicas principales son:

- Entrevista grupal

Las entrevistas grupales tienen como característica que “el grupo produce un discurso limitado por las condiciones en que sus miembros fueron reclutados y por las consignas iniciales que el propio investigador propone” (Sampieri et al., 2006, p. 47), por eso se considera una técnica pertinente en relación con los objetivos planteados. Se espera, a través de esta, dar cuenta de las creencias y significados de ese colectivo particular.

- Entrevistas en profundidad

Se llevarán adelante, con las duplas de educadores de cada centro pre y post intervención a fin de conocer, sus expectativas previo a la intervención, las fortalezas y debilidades de las herramientas, y las dificultades o facilidades que percibieron con el uso del recurso una vez finalizada la misma, y con los/las adolescentes participantes de la intervención una vez finalizada la misma (Callejo, 2002)

Las siguientes técnicas serán complementarias para el análisis de las entrevistas.

- Formulario encriptado en el video interactivo “Si yo fuera Juan”: únicamente se utilizarán los datos sociodemográficos obtenidos durante la aplicación del video interactivo a fin de caracterizar la población adolescente participante.
- Formulario de evaluación de la intervención: realizado por los adolescentes una vez finalizada la intervención.
- Planilla de registro de actividades: planilla realizada por la dupla de educadores con registros de la intervención.

Los formularios son los utilizados por el proyecto macro al momento de realizar la intervención. La planilla fue creada por la investigadora para este estudio.

Cuadro 2- Distribución de la muestra y aplicación de técnicas

CJ	Rol	Total CJ	N° de participantes en el estudio	Técnica
1	Educador/a	11	2	- Entrevista en profundidad pre intervención - Entrevista en profundidad post intervención
	Adolescentes	85	12	- Formulario sociodemográfico - Formulario de evaluación de la intervención
2	Educador/a	14	2	- Entrevista en profundidad pre intervención - Entrevista en profundidad post intervención
	Adolescentes	87	13	- Entrevista grupal - Formulario sociodemográfico - Formulario de evaluación de la intervención
3	Educador/a	14	2	- Entrevista en profundidad pre intervención - Entrevista en profundidad post intervención
	Adolescentes	83	9	- Entrevista grupal - Formulario sociodemográfico - Formulario de evaluación de la intervención

Los y las adolescentes participantes son aquellos que cumplían con los criterios de inclusión y que aceptaron participar voluntariamente de la intervención.

Fuente: Elaboración propia.

3.2 Análisis de los datos

Los datos de las entrevistas cualitativas se analizaron mediante la estrategia de análisis de contenido, en el entendido que permite un análisis objetivo y sistemático, aportando datos relativos al problema de investigación (Ryan y Bernard, 2000).

El análisis de contenido clásico según los autores comprende técnicas para reducir textos a una matriz, que se construye aplicando un conjunto de códigos a los datos cualitativos. Una vez que el investigador ha seleccionado una muestra de textos, el siguiente paso en el

análisis de contenido clásico es codificar (Ryan y Bernard, 2000). Este tipo de análisis permite plantear generalidades, haciendo referencia a que los hallazgos serían aplicables a otras poblaciones o muestras.

Por su parte Bardin (1996) plantea que el análisis de contenido utiliza técnicas que “catalogan, miden y descubren el procedimiento mediante el cual, en cada relato comunicativo se relacionan dichos objetos de referencia con las normas y valores vigentes en cada momento de la historia y en el seno de cada cultura, explicando con una base empírica, cómo se consolidan los estereotipos y los mitos que subyacen a los relatos producidos en una sociedad” (p.). En ese sentido Vázquez (1996) plantea que en el caso del análisis de contenido cualitativo el contexto ocupa un lugar central ya que solo de esta forma es posible realizar una interpretación. Cuando se refiere a contexto lo hace en un doble sentido, “por un lado, el contexto del texto (materiales que estamos analizando). Por otro lado, el contexto social. Es decir, las condiciones que hacen posible que ese texto se produzca y cómo se produce (quién es el enunciador/a, a quién se dirige, en qué circunstancias espaciales y temporales se produce, qué acontecimientos lo hacen posible, etc)” (Vázquez, 1996, p. 48). En este punto resulta pertinente presentar una caracterización de la población que participó de la investigación como contexto de producción del discurso. Los datos sociodemográficos de los/las adolescentes surgen del formulario encriptado en el video, así como de documentos propios de los centros juveniles como planes de trabajo, proyectos de centros o evaluación de proyecto, que cuentan con información sobre la caracterización del territorio, población objetivo y características del centro. En el caso de los/las educadores/as la información surge de la instancia inicial en donde aceptan participar de la intervención y toman contacto con la herramienta, así como de los documentos propios de los centros.

Casabó Adolescentes participantes de la intervención “Si yo fuera Juan”

Participaron del estudio 34 adolescentes- 12 mujeres y 22 varones-. De estos 27 son de Montevideo y 7 de Canelones, distribuidos en los siguientes barrios: Casabó, Pajas Blancas, Cerro, Paso de la Arena, Nuevo París, La Paloma, Tomkinson y Paso carrasco.

Casi el total de los adolescentes (33) asiste a un centro de educación formal-liceo o UTU- solo uno de ellos declaró concurrir únicamente al centro juvenil. De los que concurren a educación formal, la mayoría concurre a educación pública a excepción de uno que concurre a un centro privado.

En cuanto a la atención en salud la mayoría (28) se atienden en un servicio público y los otros manifiestan estar afiliados a una IAMC (Institución de Asistencia Médica Colectiva).

La mayoría de los adolescentes (30) manifiestan no tener una religión en la que fueron criados, ni tener una religión actualmente (32). Tres adolescentes manifestaron tener una

religión de crianza: catòlica, umbanda y evangelista. De los tres solo dos se consideran actualmente de esa religi3n.

En cuanto a la ascendencia etnico racial, la mayoría se consideraron dentro de la categoría blanca (11), Afro o negra (10) o indígena (8), uno de ellos se define como asiático y dos seleccionaron la opci3n “otros”.

Si desagregamos por centros juveniles (en adelante CJ, con nùmero de identificaci3n por centro), participaron 12 del CJ1, de los cuales cuatro eran mujeres y 8 varones - uno de ellos identificado como var3n trans-, 13 adolescentes del CJ2 de los cuales 6 eran varones y 7 mujeres , y 9 del CJ3, de los cuales 8 eran varones y una era mujer. De los 34 adolescentes, dos manifestaron que trabajan.

Educadores participantes de la intervenci3n “Si yo fuera Juan”

Por cada centro juvenil participaron dos educadores, en total fueron 6 participantes. Las tres duplas estaban compuestas por un var3n y una mujer. Son técnicos/as que pertenecen al área social con profesiones vinculadas a la psicología, trabajo social y educaci3n social. La mayoría de ellos (4) hace entre 9 y 10 años que se desempeñan en el trabajo con adolescentes, y solo uno de ellos manifiesta tener formaci3n específica en Educaci3n sexual.

Cuadro 3 - Perfil de los/las educadores/as

Id	CJ	Género	Edad	Profesi3n
E1	CJ1	Femenino	41	Psic3loga
E2	CJ1	Masculino	50	Educador Social
E3	CJ2	Femenino	45	Psic3loga
E4	CJ2	Masculino	39	Educador Social
E5	CJ3	Masculino	25	Estudiante de Trabajo Social
E6	CJ3	Femenino	35	Psic3loga

Fuente: Elaboraci3n propia

3.3 Proceso de análisis

Este estudio optó por realizar un análisis de contenido temático, entendiéndolo como un método para identificar, analizar y reportar patrones dentro de los datos (Braun y Clark, 2006).

Para llevar adelante el proceso de análisis Braun y Clark (2006) plantean pasos a seguir en seis etapas que para este estudio fueron:

(i) Familiarización con los datos: Se desgravaron y se realizó una lectura general de las entrevistas

(ii) Generación de códigos iniciales: Se crearon códigos iniciales para hacer una segunda lectura de las entrevistas y comenzar a identificar bloques de texto temáticos. Los códigos iniciales se generaron en función de la pauta de entrevista.

(iii) Búsqueda de categorías: En esta etapa se definen las categorías a partir de la combinación de códigos que permiten comenzar a organizar de forma sistemática la información.

(iv) Revisión de categorías: Algunos de los códigos generaron agrupaciones por tema diferentes a los que se percibían en un inicio en la pauta de entrevista. Por ello en la tabla siguiente se vinculan los códigos con los ítem preguntados en la entrevista.

(v) Definición y denominación de categorías: Si bien contaban con nombres iniciales, una vez organizado el material, se re nombran muchas de las dimensiones en función del contenido que efectivamente tienen, esto dió pie para el inicio del análisis, uniendo los apartados teóricos con la información que surge de las entrevistas.

(vi) Elaboración del informe: Por último en el capítulo siguiente se encuentra el análisis que se desprende de este proceso.

En el cuadro 3 se presentan las dimensiones y categorías que finalmente se utilizaron para el análisis de los datos.

Para la consecución de los pasos se toman algunas de las técnicas planteadas por Ryan y Bernard (2000) a través de su método "Free-Flowing Text". Los autores plantean dos técnicas principales. Por un lado, análisis de palabras que permite al investigador identificar temas en los textos. Incluyen palabras clave en contexto (cuántas veces una palabra aparece en el contexto de la entrevista generando así una concordancia), conteo de palabras (descubrir patrones de ideas en cualquier cuerpo de texto), análisis de red (examina la propiedades que surgen de las relaciones entre temas) y mapas cognitivos (permite realizar redes de conceptos).

Por otro lado, encontrar significado en grandes bloques de texto. Para ello primero se debe identificar un corpus de texto y luego seleccionar las unidades de análisis dentro de los textos. Esta selección puede ser intencionada, por ejemplo basada en la pauta de entrevista.

Luego de la selección de textos se identifican unidades básicas de análisis (por ejemplo frases o fragmentos que identifiquen un mismo tema). Para esto, se utilizan los códigos a partir de la pauta de entrevista que organicen la selección del corpus de texto. Estos códigos deberán refinarse a medida que avanza el análisis como ya se planteó anteriormente por otros autores.

Cuadro 4 - Dimensiones y categorías utilizadas para el análisis

Objetivo	Categoría	ítem
Indagar sobre los facilitadores y obstáculos que presenta la comunidad educativa de los centros para la implementación de la intervención.	Centros juveniles: desde la perspectiva de los/as educadores	Entrevista 1, Módulo 2, Ítem 4
	Adolescentes y participación: la grupalidad y no asistencia	Entrevista 1, Módulo 2, Ítem 4
	Familias y centro juvenil: un vínculo que habilita	Entrevista 1, Módulo 2, Ítem 4
Analizar cómo compatibiliza la intervención con la propuesta educativa de los Centros Juveniles.	Estado de situación de la educación sexual en los Centros Juveniles	Entrevista 1, Módulo 1, Ítem 1 y 2
	"Si yo fuera Juan" ¿cómo se introduce en la propuesta educativa de los Centros Juveniles?	Entrevista 1, Módulo 2, Ítem 3
Categorizar las opiniones de las/los adolescentes y las/los educadores participantes sobre los contenidos y metodología de la intervención.	Metodología de la intervención	Entrevista 2, Módulo 1, Ítem 1,2,3
	Tratamiento de los temas	Entrevista 2, Módulo 2, Ítem 4,5,6
	Adecuaciones necesarias percibidas por educadores/as al momento de la aplicación	Entrevista 2, Módulo 1 y 3, Ítem 3 y 7
	Metodología de la intervención	Entrevista 3, Módulo 1 y 2, Ítem 1,2,3 y 4
	Adecuaciones necesarias identificadas a partir de la experiencia de participación de los/as adolescentes	

Fuente: Elaboración Propia

3.4 Aspectos éticos

Todos los/as participantes fueron incluidos de manera informada y voluntaria, se les solicitó un asentimiento firmado a los adolescentes y un consentimiento informado a los/las adultos referentes y educadores. En todos los casos, se entregó una hoja informativa donde se explicitan los objetivos de la investigación, así como datos de contacto de la responsable y se establece la participación voluntaria pudiendo retirarse cuando así lo consideren.

Para las situaciones especiales que pudieran surgir a raíz de la participación en la intervención, se definió una estrategia de abordaje, en acuerdo con las direcciones de los centros y los/las educadores implicados.

En cuanto a la privacidad de los participantes, toda la información que pueda revelar su identidad o cualquier otra información reveladora, serán protegidos y de uso exclusivo de la investigadora. En el caso de las entrevistas, los datos reveladores de identidad serán eliminados de las transcripciones. Los archivos de audio y la base de datos serán almacenados electrónicamente en una computadora protegida por contraseña.

Se aplicó a los participantes un formulario autoadministrado donde se relevan datos sociodemográficos a fin de caracterizar la población pero este es anónimo. A su vez, como parte de la intervención, durante la visualización del video se aplicó un cuestionario on line y anónimo. En los casos en que no fue posible su aplicación on line, el video se proyectó en una pantalla común en el aula y se entregó a cada estudiante una copia papel del cuestionario para ser llenado de manera anónima y confidencial. Estos datos no serán utilizados para presentar los resultados de esta investigación, se llevará adelante a los efectos de realizar la intervención “Si yo fuera Juan” con todos sus componentes.

Procedimiento para garantizar la información:

- Al menos dos semanas antes de la investigación, a los adultos referentes de cada adolescente participante se le entregó un paquete de información sobre la investigación. Este incluye detalles completos del propósito de la investigación, cómo se llevaría a cabo, por qué su hijo/a-adolescente a cargo es invitado a participar, cuando tendría lugar la investigación y los datos de contacto del equipo de investigación en caso de cualquier consulta.
- A los educadores se les brindó una hoja de información sobre la investigación y una ficha para que den su consentimiento. A los adolescentes se les brindará una hoja de información y una asentimiento para manifestar su interés en participar.

En todas las etapas del Proyecto se abordaron los aspectos éticos y legales relacionados con el manejo de información, teniendo en cuenta los cuatro principios de la bioética, beneficencia, no-maleficencia, autonomía y justicia. El proyecto se concibe desde la normativa vigente en ética en investigación con seres humanos (decreto N°379/008 y decreto N° 158/019).

CAPÍTULO 4: Resultados y análisis

Del análisis de las entrevistas se desprenden tres grupos de temas que se relacionan directamente con los objetivos de la investigación.

- a. El primero incorpora lo relacionado a las particularidades de los Centros Juveniles en el marco de la intervención. Para ello se identifican, factores asociados a los propios centros educativos y los equipos de trabajo, factores propios de los/as adolescentes que concurren a los centros, analizando las dificultades en la asistencia, al mismo tiempo que los centros cumplen un rol de referencia para ellos/as y el vínculo con las familias, con sus aspectos positivos y las dificultades para su abordaje.
- b. El segundo refiere a la receptividad de la intervención en el marco de la situación actual de la educación sexual en los Centros Juveniles. Para ello se analiza el estado de situación de la educación sexual en sus centros, cuales son las necesidades que identifican y qué acciones se han desarrollado, así como también se presentan las primeras reacciones al tomar contacto con la intervención “Si yo fuera Juan”, con el objetivo de analizar la compatibilidad entre la realidad de los centros y la incorporación de la intervención entre sus propuestas educativas.
- c. El tercero se centra en categorizar las diversas opiniones sobre la intervención, tanto de educadores como de adolescentes, presentadas en dos apartados, respectivamente. Para cada grupo se identifican dos grandes temas, por un lado, aspectos vinculados a la metodología de la intervención: las herramientas propuestas, el marco teórico y el tratamiento de los temas. Por otro lado se presentan las opiniones vinculadas a las adecuaciones necesarias para el desarrollo de la intervención en contextos no formales de educación, a través de un análisis sobre las dificultades que se presentaron. Para una mejor comprensión de la información relevada se analizan por separado las opiniones de los/as educadores y adolescentes.

4.1 Particularidades de los Centros Juveniles en el marco de la intervención

El primer apartado pretende dar cuenta de las características propias de los centros juveniles, a través de lo relevado en las entrevistas con educadores. La educación no formal, y en particular la propuesta Centro Juvenil, tiene algunas condiciones para el trabajo con los/as adolescentes que favorecen un abordaje integral. Por un lado la cercanía y el conocimiento que los/as educadores/as tienen con la población atendida, lo que posibilita un seguimiento específico de cada situación y acompañar procesos individuales. Por otra parte,

tienen mayor conocimiento de las familias y las situaciones que viven, así como cercanía y conocimiento de la comunidad. Al mismo tiempo, no hay que desconocer, que trabajan con adolescentes con situaciones familiares complejas, atravesados por vulneraciones económicas, sociales y de derechos, entre otras.

En ese sentido, el apartado se organiza en tres secciones vinculados a las particularidades del proyecto educativo y su impacto en el desarrollo de la intervención Si yo fuera Juan: (i) características que tienen que ver con el propio programa y con los equipos de los centros, (ii) información relativa a la participación y la asistencia de los/as adolescentes, vinculada a la grupalidad que se puede conformar en un Centro Juvenil; (iii) el lugar de las familias, su relación con el Centro Juvenil y la participación que tienen en la vida de los/as adolescentes.

4.1.1 Los Centros juveniles: desde la perspectiva de los/as educadores/as

Los centros juveniles, surgen como política pública en el marco de la Intendencia de Montevideo y luego se amplían a nivel nacional traspasando la gestión a INAU, donde es, en general, gestionada por OSC en convenio con el Estado (INAU) (Ver sección 1.2). Es de tipo socioeducativa con foco en poblaciones vulnerables, siendo uno de sus principales objetivos el apoyo pedagógico y social, procurando evitar o disminuir la desvinculación educativa total de los/las adolescentes.

Si bien existe un marco común que matiza la propuesta de los centros, cada OSC tiene su propia impronta y prioriza formas de trabajo asociadas a los territorios, población que asiste y características propias de la organización. Los equipos están conformados por técnicos/as de diversas áreas, en general vinculadas a lo social. Dentro de los educadores/as entrevistados/as se identifica que solo uno de ellos tiene formación específica en educación sexual, si bien el resto manifiesta estar sensibilizados en temas relacionados a perspectiva de género y la violencia basada en género y generaciones. Esto provoca que solo uno de los centros tenga incluida la educación sexual en su Proyecto de centro (planificación anual que realizan los centros juveniles para enviar a INAU). Esto da indicios del lugar que ocupan los temas de sexualidad, aspecto que se desarrollará en el próximo apartado (ver 4.2).

En esta sección se presentan facilitadores y obstáculos que encontraron los equipos que intervinieron, tanto en la pre intervención como una vez finalizada. Previo a comenzar, identifican como facilitadores la experiencia previa en realización de talleres, el trabajo conjunto de la dupla y en general de los equipos, la trayectoria de algunos adolescentes dentro del centro, y el vínculo de confianza creado entre los/las adolescentes y educadores/as.

“en nuestro caso, E2 y yo hace años que venimos trabajando juntos en distintas cuestiones y en ese sentido sabemos que funcionamos bien como dupla de trabajo y que... o sea, logramos un buen.... un buen clima en general entre nosotros y para facilitar cuestiones, me parece que eso es como el facilitador” (E1, pre intervención)

“he tallereado toda la vida, como educador sexual... y como educador social, y sí es una herramienta que tengo, que me encanta y que me gusta y que estoy continuamente elaborando (...)me parece que un facilitador es tener espacio también, no hay que crear un nuevo espacio. Hay un espacio ya preestablecido, los gurises ya saben, la temática es sobre salud sexual y reproductiva, derechos sexuales, es educación sexual, o sea, eso está, está instalado. Y entra, cuaja, me parece que entra perfecto esa cuestión ahí” (E2, pre intervención)

Esta es una particularidad de los espacios de educación no formal, la posibilidad de tener un equipo estable de técnicos/as y espacios en formato taller que posibiliten el intercambio con los/las adolescentes, siendo estas características difíciles de encontrar en otras propuestas educativas como pueden ser los liceos.

Por otro lado, como dificultad surge que estos espacios son llevados adelante, en general, por equipos relativamente chicos con horarios reducidos, multiempleo, que además en el centro desarrollan varias tareas en paralelo. Esta limitante de tiempo la perciben, sobre todo, al mencionar el trabajo con familias:

“Lo que nos pasa es que tenemos de 14 a 18 para hacer todo, y esas horas tenemos que planificar, hacer, es un... Y aparte en ese horario, eso implica que todos nos tengamos que correr, porque muchas personas trabajan(...) no llegamos, no nos da el tiempo para hacerlo grupal, que es lo que nos gustaría, que se puedan compartir saberes” (E6, pre intervención)

“cómo llegarle a la familia es un tema que después, o sea que en el propio video lo vemos cuánto inciden lo que la familia transmite, lo que la familia responde, lo que familia piensa, lo que los gurises piensan que piensan la familia, todas esas cosas, y no estamos pudiendo...” (E1, pre intervención)

Respecto al uso del tiempo, se identifica que los/las educadores/as perciben la propuesta como una actividad que se suma a las tareas que ya tienen previstas. Incluso aquellos que manifiestan que tendrían de todos modos un espacio para el trabajo en educación sexual, lo entienden como una tarea extra. De igual modo, y a pesar de las dificultades que se perciben, se toma como una herramienta con potencial para el trabajo con los/las adolescentes.

“Es un desafío, también, hoy también yo me... a pesar de haber estado en todo el proceso, fue como, “ay cuánto trabajo, no sumamos”. Tengo miedo. Porque es verdad que también estas a mil, o sea, estamos a mil y es como sumarte un paquetón... que creemos en él, que está bueno, que nos gusta, que nos parece que va por ahí, que también es la posibilidad de desafiarlos. Y esto que le decía también a los compañeros de acá, también tenemos que abrir, salir, salir de lo endogámico, juntarnos con otros” (E2, pre intervención).

En suma, previo a la intervención, se identifica la estabilidad de los equipos y las experiencias de trabajo conjunto como las principales fortalezas. Al mismo tiempo que, es posible pensar los obstáculos en dos aspectos: por un lado, la relación entre la carga de tareas y las dificultades para generar intervenciones, al mismo tiempo que se evalúa como una necesidad incorporar nuevos recursos. En este sentido, la vivencia de que la herramienta implica una tarea extra resulta llamativa ya que, en particular este centro cuenta con el espacio de taller en educación sexual semanal y el recurso de la guía de actividades que pauta y organiza de forma detallada los encuentros, los horarios, y disponibiliza los materiales de trabajo. Esto permite observar que la vivencia de carga puede estar asociada a otros factores externos a la intervención en concreto, y que pueden estar relacionados con lo que derive de ella, como el trabajo a desarrollar con las familias por ejemplo. Por otro lado, es posible que parte de la exigencia sentida esté relacionada con el hecho de estar participando de una investigación con la Facultad de Psicología, en donde se les pidió que la intervención pueda ser aplicada lo más cercano posible a como está planteada para poder ser evaluada y modificada. Además de las instancias de entrevista y los aspectos formales (consentimientos informados, por ejemplo).

Una vez realizada la intervención se puede ver diferencias entre los centros. Para algunos la organización y diagramación de la *Guía de orientación para docentes* (Facultad de Psicología, 2023) les facilitó el desarrollo de la intervención y en otros casos encontraron dificultades para tener espacios de planificación con la dupla que lleva adelante la intervención.

“es verdad que estamos en una etapa del año en la que estamos más sobrecargados de tareas, pero la verdad que por suerte tuvimos el tiempo de planificar cada una de las actividades con anticipación. Entonces ya llegábamos con todo impreso, las hojas de trabajo, las cartulina, o sea... el Kahoot (recurso digital que uso el equipo para una de las actividades), o sea, como que ta, en ese sentido, pudimos como prepararlas, entonces nos daba, también siendo dos, nos repartimos. Vos planteás esto, yo planteo aquel. Y nos salió me parece como que bien, o sea, no, no. No fue una carga hacerlo” (E6, postintervención)

“es una de las debilidades en cuanto a nuestra ejecución, fue que eso, que me parece que si le hubiésemos podido dedicar un poco de tiempo a preparar más los talleres, que lo hacíamos, pero era como bien rápido, che, E3, mirá, tenemos esta, esta actividad, esta actividad, ¿cómo la manejamos? Y rápido. Pero sí, ahora después que conocemos y también pudimos ver cuáles son aquellas actividades que generan como más diálogo y ellos se copan más y todo eso, varía un poco qué tiempo le dedicás a qué cosa (E4, postintervención).

Los dos centros muestran realidades diferentes, sin embargo la guía aparece como un facilitador en cualquiera de los dos casos, ya sea que exista un tiempo de planificación o no. Más allá de oficiar de orientador y de planificador, la *Guía de orientación para docentes* (Facultad de Psicología, 2023) fue conformada en base al marco teórico de la intervención,

el modelo de teoría del cambio. Este propone unos objetivos educativos y por tanto las actividades están secuenciadas de modo que el/la adolescente vaya incrementando el conocimiento y trabajando sobre habilidades vinculadas a la toma de decisiones de forma progresiva. Pero la guía es flexible, permitiendo al/la educador/as utilizar la hoja de trabajo tal cual se presenta o modificar metodológicamente la actividad sin afectar los objetivos, un ejemplo de ello, fue lo realizado por uno de los centros, incorporando una herramienta digital (Kahoot) para trabajar con una de las actividades (Mito o realidad).

Por otro lado, se identifican algunos aspectos que tienen que ver con limitaciones propias de los equipos como la falta de formación en educación sexual en general, y en particular, en ciertas temáticas como la adopción, lo que de alguna forma determina que se profundice más sobre algunas opciones en la toma de decisiones y limita el tratamiento del tema; así como también la falta de antecedentes en el trabajo en educación sexual (aspecto que se desarrollará en el siguiente apartado):

“un obstáculo que yo veo, y lo que me preocupa, es que antes tenemos que darnos un tiempo, para mí, para planificar un taller de sexualidad, para después introducir esto -la intervención Si yo fuera Juan-” (E5, pre intervención)

“Digo yo... no tengo muchas herramientas, pero tampoco me invita mucho a prepararme para eso tampoco, ¿no?, para trabajarlo, transmitirles a ellos que es una opción más. Hoy con el tema de la ley [Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo]... de la nueva ley y todo eso, capaz que hay como más información o es algo que se puede como... más viable tal vez, llegar a poder interrumpir un embarazo que dar un niño en adopción. Es como... esto capaz que desde el perjuicio y de la falta de información que tengo. Pero es verdad que es como la última opción el tema de la adopción, no sé...” hay temáticas que no estamos preparados como para... como para profundizar, salvo dar alguna información más superficial, o sobrevolar el tema, hincarle el diente a determinadas cosas es como más... o sea, necesita de más preparación, ¿no?” (E4, pre intervención)

En conclusión, se identificaron fortalezas y obstáculos, algunas propias de los equipos y otras que tienen que ver con la propuesta en sí. Como fortaleza, los/as educadores identifican la posibilidad de realizar seguimientos personalizados, atendiendo a la realidad de cada adolescente y equipos de trabajo estables, que garantizan un conocimiento intraequipo y experiencia de trabajo conjunto, lo que genera vínculos de confianza con la comunidad.

Asimismo, se presentan una serie de obstáculos, algunos de ellos estructurales como la relación entre la carga horaria y las tareas, lo que genera poco tiempo para todas las tareas que emergen del trabajo mismo, como pueden ser las intervenciones con familias. Y otros que tienen que ver con las propias formaciones y la posibilidad de abarcar los diversos temas a atender cuando se trabaja con adolescentes (ver caracterización de centros en Cap. 3). Contar con la *Guía de orientación para docentes* (Facultad de Psicología, 2023) matiza

de algún modo estas dificultades vinculadas al tiempo, al mismo tiempo que muestra las dificultades para poder planificar instancias que no estén ya preestablecidas.

4.1.2 Adolescentes y participación: la grupalidad y la no asistencia, dos caras de la misma moneda

En esta sección se analizan las potencialidades y dificultades que observan los/as educadores en relación a los/as adolescentes que atienden en los Centros Juveniles. Esto surge en torno al tema de la participación de los/as adolescentes, y cómo eso se refleja en dos aspectos relacionados, por un lado, la conformación de grupalidades que habilitan al trabajo en talleres y por otro, las dificultades para sostener una asistencia regular al centro.

Una de las características principales que describieron los centros es la inestabilidad en la asistencia de los/las adolescentes. Sin embargo, las propias lógicas que proponen los centros juveniles, donde se hace un seguimiento regular y personalizado de cada adolescente, permiten que, de todos modos, se genere una sensación de grupalidad. Los tres centros tienen amplia trayectoria en los territorios en donde trabajan, lo que genera una cercanía, tanto con los/las participantes como con las familias y la comunidad, conformando un espacio de referencia, con un lugar privilegiado para el acompañamiento. Sin embargo, se lee en los relatos una preocupación por el tema de la participación por parte de los/as educadores/as.

“Hay algo de la... de la participación y la constancia que ahí digo, está siendo un obstáculo en general, en la participación de los gurises, es esto de... de la intermitencia. Entonces si bien hay un grupo que se mantiene, hay muchos que vengo, me voy, vengo me voy... entonces es como difícil tener como una grupalidad, que vos digas, bueno ta, estos... este equis número de gurises y gurisas están todos los días, pase lo que pase. Es como que un grupo medio chico y después los otros van como moviéndose, entrando y saliendo. Y bueno, nos pasa, pero nos viene pasando con todos los espacios. Y puede ser que ta, que afecte alguna cosa” (E1, pre intervención)

“fluctúan mucho, fluctúa la participación, la asistencia... y están cruzados por muchas situaciones complejas en este momento también” (E2, pre intervención).

En este punto, resulta pertinente instalar la diferencia entre participación y asistencia. Se observan dificultades en la asistencia regular de los adolescentes al centro, pero no parece haber un problema de participación. En sentido estricto la participación es el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser informados e informarse, de forma que puedan expresar su opinión y que su opinión sea escuchada (INAU,2012). El Derecho de participación, está consagrado en la Convención sobre los derechos del niño, y se refiere a los derechos de niñas y niños a expresar lo que viven, piensan y sienten y a ser escuchados en los asuntos que afectan su vida, la de su familia y comunidad. Constituyen un marco para el ejercicio

progresivo de la ciudadanía, en consonancia con el desarrollo progresivo de cada etapa de la vida del niño, niña y/o adolescente (Arts. 12, 15 y 17). Que se haya instalado como grupo concreto de derechos, ha implicado un desafío especial para su implementación, colocando a las instituciones que trabajan con niños, niñas y adolescentes en tensión, ya que implica reconocer la titularidad en el ejercicio de sus derechos, y no como meros beneficiarios/as de políticas o acciones (UNICEF, 2008). Además la participación resulta una necesidad psicosocial para el pleno desarrollo individual, un factor protector frente a situaciones de vulneración o maltrato, una estrategia de intervención en situaciones de violencia y un componente central de la educación para la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia (IIN, 2010). En ese sentido la educación, y en particular la educación no formal cobran especial relevancia para el aprendizaje y el ejercicio de este derecho (Mundaca & Flores, 2014). No se puede desconocer la inasistencia regular como un problema, ya que puede afectar la materialización de esa participación. Es decir, para que la participación pueda darse necesita de escenarios que lo habiliten, y si bien los centros juveniles, por sus lógicas de funcionamiento, tienen esa posibilidad, la no concurrencia de los/as adolescentes puede afectar ese proceso.

La inasistencia en esta población está asociada a problemas estructurales que tienen los/las adolescentes que concurren a los centros juveniles. La desvinculación educativa es un reflejo e indicador de la segmentación social según clase social, género y lugar de residencia (Fernandez, et al., 2010). En ese sentido, la flexibilidad de la propuesta educativa, el seguimiento constante, conforma de alguna manera niveles de participación que evitan una desvinculación total de esos/as jóvenes con la educación.

A pesar de esas fluctuaciones en la asistencia, los/las educadores identifican grupos de adolescentes conformados desde hace varios años que ofician de facilitadores, por el conocimiento entre los propios adolescentes, por comprender y estar adaptados a las dinámicas propias del centro y por tanto al estilo de propuestas que presentan, y por último el vínculo de confianza que se establece entre los/las adolescentes y los/las educadores/as. Esto permite que el Centro Juvenil sea un espacio privilegiado para el abordaje de la educación sexual (UNESCO, 2018)

“Tenemos gurises, por ejemplo, pienso ahora un par, que tienen mucho tiempo de tránsito, ¿no?, ahí en el centro, y me parece que puede ser... mucho proceso y que eso puede facilitar también a esto de... como de... de que este formato” (E1, pre intervención).

“Creo que el vínculo en realidad que tenemos con los gurises es un facilitador para este tipo de herramienta” (E4, pre intervención).

El vínculo de confianza que se establece brinda las posibilidades para el trabajo en educación sexual con los/las adolescentes. Sobre eso Morgade (2006) plantea que “el gran

desafío de la incorporación sistemática de cuestiones de sexualidad en la escuela parece ser la posibilidad de construir situaciones de confianza y respeto por las experiencias de alumnos/as” (p. 44).

“Hay un buen vínculo con... o sea, con... con nosotros. Porque en realidad... nos comparten mucho, ¿no?, como que... de las cosas que... que piensan y aunque sean...saben que son correctas algunas, igual nos las dicen, viste(...)nada, hay como confianza para decírnos cualquier cosa” (E 6, pre intervención).

“Ese vínculo, está construido... creo que los gurises no tienen una visión nuestra... de lo moral, de lo que está bien y lo que está mal, del juzgar. Obviamente podemos conversar sobre si están buenas o no están buenas ciertas cosas, pero nunca como con el dedo señalador. Creo que eso también habilita a que puedan... Me parece que puede llegar a habilitar a que surjan de ellos mismos, como bueno, cuestiones que capaz que en otros espacios no se sienten cómodos de transmitir” (E 5, pre intervención).

Es clave que los/as adolescentes encuentren espacios seguros para correrse de los discursos aprendidos como correctos y poder trabajar sobre las ideas o conceptos más estereotipados. Para que eso suceda es necesario que haya adultos que brinden información de calidad a partir de programas que promuevan la incorporación de nuevas habilidades socioemocionales y cognitivas que permitan ir más allá del discurso.

En relación a las viñetas que se presentan, a continuación cabe analizar esta diferencia entre discurso aprendido y cambio actitudinal frente a un tema. Como ya se presentó antes, existen estereotipos de género muy establecidos que es necesario abordar con herramientas que planteen una estrategia de cambio.

“Algo a mí me llamó... me quedó como re... que los gurises tienen como un discurso que... ellos ya vienen como con unos talleres de la UTU, del liceo y demás. Y vienen como con unas cuestiones como adquiridas o aprendidas de lo que está bueno decir... la temática en sí genera cierta resistencia a poder cómo abrirse, a poder expresar como más libremente lo que ellos piensan o sienten respecto a eso” (E6, postintervención).

“Capaz que el mismo video, la misma herramienta usada en la UTU, les llega un poco menos. Pero eso es lo que yo me imagino, pero porque me los imagino porque les pasa todo el tiempo, el de Física me puso 4 y yo, en realidad, tenía todas las respuestas correctas. ¿Y preguntaste? No. Bueno, no se animan ni a preguntar ni a pelear ni discutir sus propias notas, mucho menos una actividad de esa” (E1, postintervención).

Las condiciones en las que se ofrece la propuesta, quien es el adulto que lo lleva adelante y el contexto marcan diferencias para los/as adolescentes. Los centros juveniles conforman un espacio privilegiado, por el conocimiento hacia la población, la conformación de grupos pequeños que propicia espacios de mayor intercambio.

Una vez finalizada la intervención, a pesar de las observaciones preliminares sobre la asistencia intermitente, la intervención se llevó adelante en su totalidad en todos los centros. Uno de ellos estableció un día de trabajo por fuera de los que los/as adolescentes acostumbran y de todos modos se instaló un grupo fijo de cinco adolescentes que participaron de todo el ciclo de talleres, lo cual refleja una adherencia a la propuesta.

“Hubo 5 que vinieron a todos. Fue dinámico, uno sí, dos no, uno sí, hubo dos que vinieron al primero y no vinieron más. Pero ta, o sea, también como tuvo como es de bueno, que agarrara la costumbre venir con el lunes, que en realidad no lo tienen incorporado, pero ta” (E6, postintervención).

Como obstáculo se identifica que aquellos/as adolescentes que fluctuaron más no seguían el hilo conductor de la propuesta y era más difícil mantenerlos involucrados. La propuesta tiene un hilo conductor basado en que el tránsito por las distintas actividades genera distintos resultados educativos a corto plazo, y comportamentales a largo plazo. Es esperable que quienes no participen de forma regular tengan mayor dificultades para colocarse en situación, empatizar con los personajes y por tanto reflexionar sobre los problemas planteados.

“fue un poco difícil como engancharlos a ellos como grupalidad, hubo un grupito, capaz que unos seis más o menos, siete que participaron en todas las instancias, pero después hubo otro grupito que iban y venían. Ese día no venían, entonces, ya se perdían esa instancia, cuando venían se habían perdido una parte” (E4, postintervención).

“sí obstaculizó, pero porque las actividades están como secuenciadas para que de alguna manera, vayas teniendo cada vez más información, y vayamos hablando cada vez, como complejizando un poquito más. Y bueno, el haberse perdido no sé, la segunda instancia, en la que discutíamos un poco desde el lugar de Ema, el que se perdió eso ya era como, la siguiente actividad, que no me acuerdo cuál era, pero ya era la de imaginarse la vida cotidiana con un bebé, creo que era, la de todos los días, el cronograma, ya era como bueno, ¿pero y qué pasaba? Entonces, hubo algunas cosas que después, al retomarlas, teníamos que repasar algunas cuestiones” (E1, postintervención).

A modo de cierre, es interesante plantear dos puntos: por un lado, que el acompañamiento cercano y personalizado tiene efectos positivos para evitar la desvinculación educativa y promover la participación. En ese sentido, los centros juveniles conforman un lugar privilegiado para una intervención de estas características. Por otro lado, que los/as educadores/as identifican problemas de asistencia y adherencia a propuestas en general, sin embargo valoraron positivamente la participación en las actividades de la intervención. Esto da indicios de que las propuestas pedagógicas y metodológicas hacen o no a la participación juvenil, por eso resulta relevante la adaptación de propuestas a los contextos.

4.1.3 Familias y Centro Juvenil: Un vínculo que habilita.

Esta sección plantea aspectos sobre el relacionamiento entre familias, adolescentes y Centro Juvenil, identificando obstáculos y facilitadores. Ya se ha presentado en los apartados teóricos que las madres y padres son una de las principales fuentes de información sobre sexualidad de los adolescentes (ENAJ, 2018; Lohan, et.al, 2017; Hutchinson & Cooney, 2013; Hyde, et.al, 2009), a pesar de que prevalezca una comunicación deficiente entre ellos (Hutchinson & Cooney, 2013; Caricote, 2008). A través de este estudio se pudo observar en particular el lugar que tienen las familias, donde existen potencialidades como es el vínculo de confianza con los centros, pero a la vez poca o nula comunicación con los/as adolescentes.

Como facilitador, se entiende que se ha construido un vínculo con las familias, que se refleja en la confianza que tienen los/as educadores/as a la hora de intervenir con sus hijos e hijas. Se percibe, a través del discurso de los/as educadores, que los centros están valorados positivamente por las familias y el territorio en general, ya que se encuentran desde hace varios años en el mismo territorio, lo que genera “un trabajo a nivel comunitario que contribuya a la creación de espacios de relacionamiento, al desarrollo de vínculos de confianza y cooperación mutua” (Katzman y Filgueira: 2001, p. 141).

“Como facilitador, en realidad sí que el vínculo existe con la familia, que hay confianza en lo que hace el Centro Juvenil, que está hace muchos años en el barrio. Que muchas de las familias de los gurises que vienen, vinieron al Centro Juvenil en otro momento de su vida. Entonces, en ese sentido, creo que hay como cierta confianza que habilita” (E5, pre intervención)

“como facilitador está el Centro Juvenil... está bien considerado por las familias, la familia confía en este Centro Juvenil, yo siento eso. La familia no suele confrontar al Centro Juvenil. O sea, hay una confianza, saben que es un lugar que... que está bueno, que los gurises se sienten bien. Hay una... yo pensaba en esto de firmar cosas (en referencia a los consentimientos informados para la investigación), ahí no tenés problemas porque confían, confían en el Centro Juvenil. Eso me parece que es una cosa que está buena” (E2, pre intervención)

Por otra parte, si bien no se expresa claramente, se deja ver, que muchas veces las familias se apoyan en el centro para abordar las situaciones con los adolescentes, diversas evidencias han demostrado que este enfoque, donde se trabaja en conjunto familia y centros educativo, es muy eficaz para el tratamiento de los temas, en particular de sexualidad (López y Lohan, 2023). Sin embargo este vínculo dista de ser ideal. Estudios destacan la demanda que manifiestan las familias de adolescentes de apoyo para realizar educación sexual en el hogar, traducida en una mayor conexión con servicios de salud y de educación y una mayor disponibilidad de recursos para abordar la temática. A su vez, resalta la pasividad de los referentes adultos a la hora de desarrollar una estrategia de educación

sexual más elaborada en conjunto con el sistema educativo, transfiriendo frecuentemente su responsabilidad como primeros educadores sexuales de los adolescentes a los docentes (Lohan, et.al, 2017; Lohan, et.al, 2011; Hyde, et.al, 2009; Walker, 2001).

“si hay algo que... Nada, que les incomode, que duden van a venir a plantearlo, ¿no? Me quedo pensando también en esto de qué les puede pasar, porque así como hay familias que dicen, sí, lo más lindo que te puede pasar, tener un hijo, también hay otros que no saben qué hacer... (E5, pre intervención)

En particular, en lo relativo a educación sexual los centros educativos ocupan un rol importante en la facilitación de la comunicación entre familias y adolescentes. Sin embargo, esto se identificó como un obstáculo a la hora de trabajar con las familias de los/las adolescentes. Los/as educadores/as manifiestan que no hay un acompañamiento por parte de las familias, y en ese sentido dudan de la utilidad de la actividad con familias⁸ que propone la intervención o la escena del video, considerando que podría ser incómodo o difícil para algunos de los/las adolescentes llevar la propuesta a sus casas.

“Que el video tiene como esta cosa de la escena que va y habla con los padres. Los gurises una de las cosas que nos dicen a nosotros es que ellos no se... No hay instancias de diálogo con sus padres, dice ah, sentarse a comer, es de chetos” (E5, pre intervención).

“Sí identificamos que hay como ausencia de espacios de conversación y escucha en... entre los gurises y la familia, creo que... como obstáculo, también general” (E6, pre intervención).

“los gurises los veo muy solos, cuesta también que los... en esta cuestión también cuando trabajás con niños más pequeños, a veces tenés más cercano a la familia, cuanto más grandes están los gurises, la familia se aleja más... le dan poca bola. Entonces también es como... cuando vas con algo tan... para el gurí ya es difícil de procesar y todo lo demás, y a su vez sentarse con un adulto... no existen esas instancias...” (E2, pre intervención).

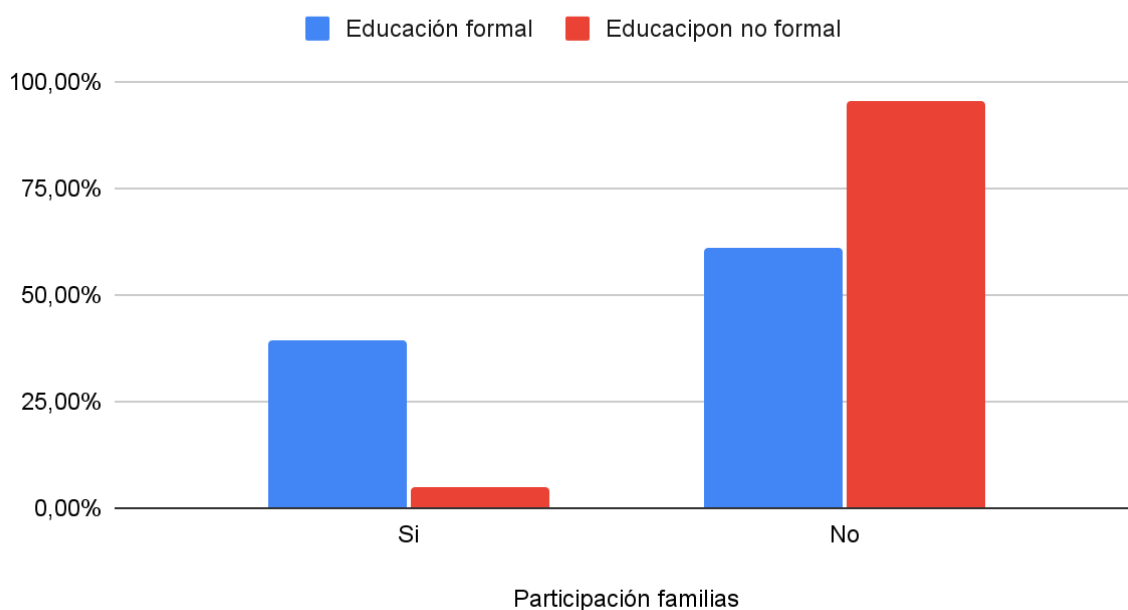
Estas viñetas expresan falta de comunicación entre adultos y adolescentes. Esto no difiere de lo que han demostrado los estudios sobre familias, adolescentes y educación sexual. Si bien las familias son de los principales informantes en temas de sexualidad, esa información es deficiente (Hutchinson et al., 2013; Hyde, et.al, 2009, Caricote, 2008) ya que pone el foco en lo meramente biológico y en la prevención del riesgo.

Los bajos niveles de comunicación no son algo particular de los/las adolescentes de contextos socioeconómicamente más vulnerables, ni siquiera sólo de Uruguay (Lohan et al., 2020), pero si se puede observar más acentuado que en otros contextos. Por ejemplo si observamos la participación de las familias en el estudio piloto de “Si yo fuera Juan” donde

⁸ La actividad con familias, es una actividad dentro de la Guía de Orientación para docentes, donde se les propone a los/as adolescentes ver el trailer del video con sus adultos referentes y conversar sobre lo que piensan de la situación. Para conocer en detalle sus objetivos se puede recurrir a la guía, actividad N°

participaron adolescentes de distintos niveles socioeconómicos vemos una participación mayor de familias en adolescentes de liceos secundarios. De los/las 187 adolescentes participantes en centros educativos formales, 87 respondieron la evaluación y 34 de ellos/as manifestaron que sus familias realizaron la tarea domiciliaria. De los 34 adolescentes de los centros juveniles, 21 respondieron el formulario de evaluación y sólo uno de ellos realizó la actividad con familias (39% en contextos formales de educación y 4,8 % en contextos no formales del total de participantes).

Educación formal y Educación no formal



Sin embargo, la lectura no puede estar dada solo por la relación adolescente-familia, ya que el centro educativo tiene un rol protagónico en esto, donde las propias resistencias de docentes y educadores a enviar la actividad domiciliaria entran en juego (Lohan et al., 2020). Por ejemplo, cuando se les consulta cómo evaluarían la posibilidad de realizar la actividad con familias antes de realizar la intervención, teniendo en cuenta que han manifestado como una potencialidad el vínculo con las familias, consideran que no lo harían:

“Si bien tenemos vínculo con la familia de los gurises e intentamos generar eso, como no sé, caer como de una, como con esas, esas preguntas, estas cuestiones más controversiales, que pueden generar como ruido” (E5, pre intervención).

“Y que también muchas familias de ellos vienen con historias de embarazos. Sus madres fueron y sus padres fueron, adolescentes cuando los tuvieron entonces en realidad es como... Esto que decíamos hoy ¿no?, como hay una naturalización, más con este caso que yo te decía, no todas, ¿no?, o sea, no es generalizable, claramente, pero no sé, este gurí que bueno, que... que ahora va a tener... un bebé... La familia fue tipo, ay sí, si yo también a los

16 tuve, lo vamos a recibir. En esto que traíamos, no sé si es un problema, entonces como... no es algo que se mire, con estos ojos, que le estamos poniendo hoy. Y desde ese lugar, no sé si es como... Si nos va a colaborar en la línea de prevención” (E6, pre intervención).

Existen distintos argumentos sobre los motivos por los que las familias no quieren hablar de sexualidad con los/las adolescentes como ser que lo consideran contrario a creencias religiosas y normas culturales, la vergüenza, creer que no tienen los conocimientos, o que tienen ideas erróneas sobre el comportamiento sexual de los/las adolescentes (López y Lohan, 2023, Hutchinson & Cooney, 2013; Hyde, et.al, 2008; Caricote, 2008, Walker, 2001). En sentido estricto, la propuesta de trabajo con las familias que propone la intervención, implica un intercambio entre las familias y los adolescentes sobre el video y la situación planteada. No se les pide que informen sobre sexualidad, sino que intercambien sobre lo que le pasa a Juan y qué dirían si fuera el/la adolescente a su cargo quien estuviera en la situación.

En ese sentido, es posible que algunas familias estén a favor de continuar un embarazo en la adolescencia, y otras en contra, y es con eso con lo que el centro educativo puede trabajar. El hecho de que una familia esté a favor de continuar un embarazo en la adolescencia o que presente resistencias al tratamiento de temas de sexualidad no debería afectar las acciones de prevención que propone un centro educativo, bajo el entendido de que es su responsabilidad la transmisión de una educación sexual integral para el adecuado ejercicio y garantía de los derechos humanos, colaborando en el desarrollo de habilidades socioemocionales para la toma de decisiones informada y potenciando las posibilidades de los/las adolescentes (UNESCO, 2018). De hecho en muchas ocasiones no se estará en acuerdo con la familia y el lugar del centro educativo, como parte del Estado, es proteger los derechos de ese/a adolescente (CDN, 2004) y promover la comunicación con sus adultos de referencia en la resolución del problema:

“Y en algún momento ver al chiquilín como demanda algo y está atrapado en situaciones que... que bueno, quedan ahí como en la vuelta, y muchas veces la familia queriendo... que sí está [embarazada] tiene que continuar, ¿no? Y la gurisa en esta decisión de que quiere interrumpir(...) contando su opinión de “no quiero seguir”, y del otro lado, la familia, “sí, hacerse cargo”...” (E3, pre intervención)

La evidencia muestra que los programas de educación sexual que incluyen en alguna medida participación de las familias impactan positivamente en los niveles de comunicación entre adolescentes y adultos (López y Lohan, 2023; Lohan et al. 2020; UNESCO, 2018).

Las formas de involucramiento de estas necesitan de estrategias diversas y adaptadas al contexto, eso en muchos casos interfiere con las posibilidades organizativas de un centro educativo. Los/as educadores/as viven con afectación la baja participación y el rol que ellos desempeñan en eso.

“Sabemos nosotros porque trabajamos hace años con adolescencia, que a veces es muy difícil lograr que la familia venga, al centro si invitas a una actividad... para hablar de temas que mueven y que... que provocan cosas, pero también es cierto que algunas vienen” (E1, pre intervención)

“el acompañamiento que los gurises tienen en su vida cotidiana, fluctúan mucho, terminan dejando el liceo, está más en la... a veces en situación de calle barrial... Y la familia lo que te... cuando un poco hablás estas cosas, también lo veo como yo... no puedo. Pero a veces también se refiere también a otras cuestiones estructurales que tienen que ver con la falta de empleo, con la falta de... con situaciones más a la interna de violencia familia” (E2, pre intervención)

Una vez llevada adelante la intervención, la dificultad en el vínculo con las familias y en concreto con la actividad que propone la intervención se vió reflejada en que los tres centros mostraron resistencias a la hora de enviar la actividad, lo que derivó en que solo uno de los adolescentes hiciera la actividad.

“Porque veníamos como de un par de semanas en las que no teníamos actividad por distintas cuestiones, hubo un jueves que hubo un paro, otro jueves que no sé por qué no estuvimos, había otro jueves de una salida, que al final hicimos a no sé dónde. Entonces, bueno, cuando volvimos fue bueno, volvamos con algo, con los gurises y bueno, nunca hicimos la de las familias. Fue como vamos dejando esto, lo vemos después y ya no lo retomamos” (E1, postintervención)

Algunos de los/las educadores/as durante el intercambio hacen una revisión de lo que los llevó a no hacerla. En algunos casos no logran identificar las resistencias, en otros evalúan que la forma en la que estaba planteada la actividad no les parecía la más accesible, pero al mismo tiempo piensan que con leves modificaciones la podrían haber enviado a los hogares.

“no sé por qué nos pasó, fue una de las actividades con la familia, por ejemplo, que si bien venimos de una cuestión más interna, de trabajo con familias, de cómo es la comunicación y eso, terminamos no haciendo la actividad del deber hacia la familia” (E3, postintervención)

“Ahí hay una dificultad en esto que hablamos en la entrevista preliminar de... el diálogo con las familias(...) yo creo que podría darse... que esto también lo podríamos haber hecho nosotros, pero no lo hicimos, plantear la actividad de manera similar, pero comunicarnos nosotros, desde el Centro Juvenil con la familia: “Che, se llevó un papelito con algunas preguntas, hay que poder responderlas juntos” Capaz que no lo hacen igual, capaz que no saben, pero creo que... así planteado como estaba y como la planteamos nosotros, que fue llévense, háblenlo, no sé que. Puede ser interesante seguro... la viabilidad me deja duda. No lo descarto a priori... Creo que hubiera sido, puede ser interesante sí” (E6, postintervención)

Al consultarles si, en caso de volver a hacer la intervención, trabajarían con esta actividad, la respuesta es en general positiva, planteándose como principal estrategia para trabajar en sus contextos la convocatoria a espacios de taller con las familias, previo a enviar la tarea.

“Yo creo que sí. Creo que también conociendo ahora, ya habiendo trabajado con la herramienta, me parece que, claro, ahora sí la conocemos y ya sabemos qué parte es más manejable y cuál no, me parece que sí, no veo por qué no lo intentaríamos en otra posible... Yo creo que está bueno intentarlo. Nosotros hicimos evaluación del año y veíamos que las actividades con familia fueron de los debes más grandes del año, pero ta, seguramente, mirando eso, tendría que hacer una, tendríamos que buscar otras formas de cómo trabajar con las familias y con qué contenidos y cómo les llegamos, entonces, perfectamente podría ser algo que también, bueno, sería bueno, una excusa más para llegar y para hacer alguna actividad. (E1, postintervención)

“Sí, al menos al tráiler como para poner en situación y generar capaz esas mismas preguntas, pero de manera un poco más colectiva. Puede ser. Generaría mucha resistencia en ellos... Yo creo que ellos -los/las adolescentes-... les costaría participar. No sé si... si aceptarían o... tendrían como la disponibilidad para invitar a la familia o que nosotros invitáramos de acá y ellos participaran. Me parece más viable por separado que todo juntos. Puede ir también que sea... poder plantearles las preguntas, por ejemplo, a través de un Whatsapp y darle la posibilidad de escribirlas, responderlas por audio. O de generar, sino un taller con la familia, nosotros .. Eso lo veo más... O sea capaz que si la comunicación sale del centro, de la institución, habilita que después se de en conjunto con los gurises, que los gurises puedan llenar esa hoja o preguntarles eso. Pero no sé. Creo que tendría más chance, capaz si nosotros hubiéramos llamado, mandado un mensajito, capaz que ahí como que ta, que también tiene como su aspecto positivo y también tiene una cuestión también que es más como un mandato institucional” (E6, postintervención)

A modo de cierre, cabe destacar que la intersección familias-adolescentes-centro educativo en relación a la educación sexual no es fácil de abordar a nivel internacional y regional, y nuestro contexto no escapa a ello. En el caso de la educación sexual surge una resistencia directamente asociada con el tratamiento del embarazo en la adolescencia como un problema social, en el entendido de que puede ser sensible para algunas familias que se ven atravesadas por esta situación de algún modo. Es trascendental en este punto, repensar las formas en que se asegura el acceso al derecho humano fundamental e inalienable que es la educación sexual integral en instituciones educativas, con información de calidad y sentando las bases para la toma de decisiones, en el marco de resistencias u opiniones contrarias por parte de las familias en muchos temas relacionados a la educación sexual y dificultades de los/as educadores para abordarlas. El trabajo en contextos educativos no formales sobre temas de educación sexual puede apelar al fortalecimiento de los vínculos en esta intersección, para favorecer el acceso efectivo al derecho de adolescentes, pero esto requiere formación de los operadores en temas específicos de educación sexual.

4.2 Compatibilidad de la intervención en la propuesta educativa de los Centros Juveniles

Este apartado analiza las condiciones actuales de la educación sexual en la educación no formal a través de la experiencia de tres centros juveniles. Se presentan las percepciones de los/as educadores respecto de la intervención, de su aplicación en los centros y con la población con la que trabajan.

En ese sentido se presenta la información en dos secciones: por un lado, el estado de situación de la educación sexual en los Centros Juveniles, donde se identifican, intereses manifiestos por parte de los/las adolescentes y sus familias y necesidades observadas por los/las educadores/as a través de las interacciones con la población atendida, así como también se introduce el trabajo previo en educación sexual realizado por los centros. Por otro lado, se presenta la aceptabilidad de la propuesta, donde se identifican expectativas de los/as educadores previo a la intervención y sus ideas al respecto que esta ha finalizado.

4.2.1 Estado de situación de la Educación Sexual en los Centros Juveniles

Para comprender cabalmente el análisis de los datos que se muestran a continuación es necesario retomar las ideas ya planteadas sobre la educación sexual y su vinculación con la educación no formal (ver cap 1). Como ya se mencionó las organizaciones de la sociedad civil desarrollan la mayor parte de las políticas sociales en convenio con el Estado (Cepal, 2005). Cuando se analizan las organizaciones se identifica, por un lado, las que ponen foco en la adolescencia, pero no necesariamente con un trabajo específico sobre salud sexual y reproductiva, y por otro, las organizaciones que ponen foco en esto último, las cuales no tienen programas específicos para adolescentes (López, 2015). Particularmente la política “Centros Juveniles” en Montevideo y área metropolitana es desarrollada por OSC en su totalidad. La diversidad de estas organizaciones se ve reflejada en las múltiples formas de concebir, intervenir y atender las cuestiones vinculadas a la educación sexual⁹.

A través de las entrevistas con educadores/as de los tres centros se observó que algunos tienen mayor incidencia, propuestas o actividades vinculadas al tema, mientras que otros realizan un tratamiento de la educación sexual a partir de situaciones emergentes, o no realizan intervenciones. De los tres, solo uno de ellos tiene un espacio específico sobre educación sexual con frecuencia semanal, que surge a pedido de los propios adolescentes, lo que ha provocado a lo largo de los años que este tema esté incluido en el proyecto de centro que se realiza anualmente.

⁹ En este estudio participaron tres Centro Juveniles de distintas organizaciones, ninguna de ellas de carácter religiosa, por lo que el análisis de los datos está limitado a las experiencias de estos centros.

“Todos los años cuando arrancamos... el año, es “bueno, qué contenidos les parece que tiene que haber en la casa este año, o qué les gustaría”(..) Y salud sexual y reproductiva, ha sido uno de los contenidos que ellos han tirado en varias oportunidades cuando pensamos en... los espacios más de participación, ¿no? (...)sexualidad es un tema que viene aterrizando en las últimas generaciones ahí del Centro Juvenil, con fuerza (...) Hubo un proceso que hicimos de preparar que fue también, pensando que los gurises qué les interesa, que propusieron hacer unos... unos talleres y... y armar unos materiales para trabajar salud sexual y reproductiva, desde las perspectivas de los adolescentes y las adolescentes y poder trabajarlo como en el barrio, en distintos centros educativos”(E2, pre intervención)

En el caso de los otros dos centros, las intervenciones no parecen ser planificadas ni estar explicitadas en los planes de trabajo. Esta invisibilización genera que al indagar sobre las necesidades en educación sexual que tienen los/as adolescentes de sus centros, los/as educadores/as manifiestan que no es un interés explícito. Sin embargo, a lo largo de la entrevista se relatan situaciones en donde surgen temas de sexualidad, a través de preguntas, inquietudes o necesidades que ellos observan en el trabajo cotidiano con los/as adolescentes y sus familias, como ser formas de vincularse entre ellos, acciones que llevan adelante las familias.

“está ahí como incipiente, como que no, no siempre es una demanda explícita, sí de algunos y algunas en particular que...Que son más grandes, o quizás... un poco más maduro, madura, que logra como bueno sentarse y conversar directamente. O preguntar directamente algunas cosas relacionadas a la sexualidad, después aparece mucha vergüenza, mucha timidez, mucha como... mucho el evitar hablar de ciertos temas, pero... pero sí está como en el aire, la cuestión de la sexualidad aflorando y... y más allá de que no se ponga en palabras explícitamente, hay dudas, hay preguntas, hay comentarios, hay como interés” (E 5, pre intervención)

Esto resulta llamativo ya que el interés por los temas de sexualidad es casi inherente a la etapa vital que transitan los/as adolescentes, lo que es posible identificar a partir de la observación y el trabajo cotidiano. La pregunta sería si es necesario que un/a adolescente se sienta a conversar o preguntar con un/a educador/as para manifestar un interés en la temática, o si basta con la observación para identificar que hay una necesidad de trabajo al respecto. Los/as educadores/as, traen en las entrevistas situaciones, comentarios o intervenciones que realizaron que reflejan de alguna manera estas necesidades observadas cotidianamente en el trabajo con los/as adolescentes y sus familias.

“se trabajaba el tema del contacto físico. Fue a partir de ahí que empezamos a trabajar los roles de género y todo eso también. Y había mucho tema de que los varones iban, tenían como... les daban... en la cola a las gurias y lo tenían re naturalizado. Me había olvidado. Yo era tipo, el horror. Y ahí empezamos a... O también traían a veces en las rondas, esto que se iban de fiesta, se re mamaban las gurias. Bueno qué pasaba, esas cosas ahí fue... por eso después trabajamos los roles de género también y bueno, a qué estaban expuestas las mujeres, el tema de... del consentimiento, bueno yo qué sé, esas cosas” (E6, pre intervención).

No planificar previamente el trabajo en educación sexual y trabajar sobre los emergentes que pueden surgir en un centro educativo puede significar respuestas poco adecuadas para atender la situación, así como una mayor mediación de las trayectorias de los/as educadores/as y sus propias experiencias en educación sexual y sexualidad en general, jugando un papel importante en las formas de intervenir (de Haas & Hutter, 2022). En particular en esta viñeta se ha colocado el foco sobre parte del problema, y posiblemente sin quererlo, se está poniendo la responsabilidad en las mujeres, en la experiencia de violencia sexual relatada. Asumir que como sociedad, incluidos aquellos que educan, aún sostenemos y reproducimos una valoración social de lo masculino y las formas de sexismo y desigualdad, conforma el primer paso para comenzar a trabajar en pos de la igualdad. Resulta clave, partir de allí y desarmarlo, ya que para que una educación sexual pueda ser integral necesariamente debe estar atravesada por la perspectiva de género (Morgade, 2006).

Por otra parte, dentro de los temas de educación sexual, los/as educadores/as perciben que el embarazo es de los menos demandados o explicitados, interpretando que no forma parte de la realidad de los/as adolescentes.

“de los gurises que asisten regularmente, en realidad no forma tampoco parte de su vida cotidiana, porque no tenemos gurises hoy que vengan y que estén... o que hayan atravesado esa situación de embarazo, que sean padres, madres. Entonces creo que en la cotidiana... tampoco es un tema entre ellos que surja como en ese sentido” (E5, pre intervención)

Sin embargo, se observa en la siguiente viñeta que ese tema es una preocupación concreta de los/las adolescentes, que se expresa de las más diversas formas. En uno de los centros, un/a educador/a relata el uso sostenido en el tiempo de test de embarazo por parte de las adolescentes. El hecho de que varias adolescentes realicen esta práctica de forma recurrente es una expresión clara de necesidad de información y acompañamiento sobre el tema.

“Venimos con un tema, nada eso, salen test todo el tiempo. Hay ciertas situaciones que de repente todos los meses está el tema del embarazo al lado, ¿no? Entonces también esta disposición como a preguntas más concretas. La sexualidad es todo. No como talleres concretos, que últimamente hemos hecho ciclos ponele de talleres, pero está el tema en todo” (E3, pre intervención)

En esta viñeta se plantea que la sexualidad “está en todo”, y deja ver que las formas de intervenir en educación sexual no pueden quedar relegadas a los espacios de taller. Esto da indicios de que, cuando los espacios educativos se transforman en referencia, la demanda se vuelve cada vez más explícita y cotidiana.

La necesidad de educación sexual es expresada por los/as propios jóvenes de una manera u otra y las investigaciones sugieren que los centros educativos tiene un impacto positivo en los/as adolescentes en relación al conocimiento, actitudes y habilidades necesarios para tomar decisiones saludables, además de que facilita la inclusión de adolescentes de diferentes contextos y procedencias (López y Lohan, 2023). Cotidianamente los y las educadores/as realizan intervenciones, responden a comentarios o acciones de los/las adolescentes, no de forma planificada, lo que dificulta la inclusión de los temas dentro del currículum explícito (Morgade, 2013; Plaza, Gonzalez, Meinardi, 2013), generando un tratamiento “artesanal” de los temas a medida que emergen.

Como consecuencia de ello, los centros han optado por recurrir a otros para el tratamiento de los temas a través de la “tercerización” de intervenciones, viendo series temáticas por ejemplo, o con la convocatoria a terceros externos al centro que trabajan sobre una necesidad que se observó.

“Bueno, ahora les empezamos a pasar sex education, en los días de... los días de lluvia y... y no surge como directamente, pero sí hay una cuestión de que... están de novias, están de novios, o surge más que nada con las canciones ponele (...)hubieron el año pasado unas prácticas... unas educadoras de sexualidad de SEXUR, que pidieron el espacio para hacer prácticas de sexualidad y ahí estuvieron viniendo 5 encuentros más o menos y bueno, y ahí trabajaron... todo lo que tenía que ver... Yo no acompañé esos talleres, no se específicamente el contenido, pero si me acuerdo que bueno identificar los órganos, yo que sé, a través de juegos, cosas que le pueden pasar a los gurises” (E 6, pre intervención).

“Y el año pasado... un equipo de estudiantes de educación social hicieron las prácticas acá, una dupla de estudiantes que trabajaron el tema, todo sobre la ley -de interrupción voluntaria del embarazo-.. Es un tema que nosotros no lo habíamos tocado mucho y estuvo bueno” (E4, pre intervención)

Por último, los/as educadores/as traen emergentes que surgen a partir del relacionamiento con las familias de los/las adolescentes. Durante las entrevistas se intercambia sobre las decisiones que toman las familias vinculadas a la salud sexual y reproductiva de las adolescentes, manifestando temor por la iniciación sexual y la necesidad de que utilice un método anticonceptivo, ya que existe, según entienden los/las educadores/as, una fuerte preocupación por el embarazo. El implante, pareciera ser, el elegido por las familias según los/as educadores/as, ya que garantiza un cuidado a largo plazo y no corre riesgos de no utilización.

“es un tema que está, está seguro y que lo trabajamos, queramos o no queramos (...) nos viene pasando mucho, hace... no sé, algunos años, no sé cuántos, pero nos viene pasando muchísimo, situaciones de gurias, 12, 13 años, que vienen con que les... pusieron el implante, ¿no?, subcutáneo, pero sin tener casi nada de información, ¿no? Y el discurso de las familias es para que no quede embarazada (...) la familia que viene te dice, mirá, este... a fulanita la llevé o la voy a llevar, o le saqué fecha con... con la doctora, o va... o pasamos

por... no sé, consulta con la partera para que le explique, porque le voy a poner, ¿no? es como... lo fundamental es que no quede embarazada (...) no es solo con los gurises y las gurisas, porque las familias lo traen como algo... es bastante obvio, ¿no? Tiene 12, tiene 13, tiene novio, o veo que más o menos estaría por tenerlo, entonces es como bueno ta, que no quede embarazada” (E1, pre intervención)

Este ejemplo es útil para observar dos cosas, por un lado el lugar que se le da a la autonomía de las adolescentes en relación a su salud en general y a sus decisiones sexuales y reproductivas en particular: “les sacan hora”, “les colocan el implante”. Pareciera ser que no existe diálogo, no hay lugar para la toma de decisiones. Pero por otro lado, entienden que es lo que las familias pueden hacer, lo que está a su alcance.

“Qué recursos y herramientas tiene para dar respuesta también, que muchas veces no las... no las tienen” (E5, pre intervención)

La evidencia muestra que los abordajes de la temática en cada núcleo familiar distan de ser sistemáticos, variando según nivel socioeconómico, afiliación religiosa, etc. La comunicación familiar sobre sexualidad suele circunscribirse al control de la natalidad y a las infecciones de transmisión sexual, desestimando una perspectiva integral y limitándose al aspecto reproductivo, manteniéndose una heteronormatividad implícita y estereotipos de género (De la Rosa, Fernández, Soto, 2017; Hyde, et.al, 2009; Caricote, 2008)

En ese sentido, el Centro Juvenil podría constituirse como un lugar privilegiado para el acceso de otras formas de educación sexual, otras reflexiones en torno al tema. Sin embargo, la potencialidad de este espacio no es identificada por los/as educadores/as, que refieren a la necesidad de otro actor de intervenir en la tarea debido a que la institución educativa no puede o debe hacerlo, como se puede observar en el siguiente ejemplo:

“Capaz que hay otro paso que no sé si lo tiene que hacer... o sea, no sé quién, seguramente el proyecto no, pero... capaz que... no sé, el Ministerio de Salud Pública(...) con estas leyes que queremos también que los gurises entiendan que son sus derechos, que hay garantías(...) me parece que capaz que es eso, en algún momento hay que pensar una forma de hacer estos contenidos un poco más amigables” (E1, pre intervención)

La entrevistada se pregunta quién debe realizar esa tarea, y es la educación quien tiene el rol de traducir, transformar, adaptar, hacer comprensibles los temas para los/as adolescentes.

Para caracterizar el estado de situación de la educación sexual en sus centros, se indagó sobre las acciones que han desarrollado se observan distintos modelos de abordaje de la educación sexual. Básicamente las concepciones sobre sexualidad se organizan en dos paradigmas teóricos, el esencialista y constructivista. El primero considera a la sexualidad como inherente al ser humano, dentro del orden de los que es natural, y que debe ser

matizado o modelado por las exigencias de la cultura. Esto provoca que entienda muchos de los conceptos en términos binarios, normalidad-anormalidad, salud-enfermedad lo que de algún modo regula lo que está permitido y lo que no, basado en sistemas de jerarquías sociales. El segundo, se caracteriza por abordajes desde los derechos humanos y con una concepción integral del ser humano, para lo cual debe tener una sólida perspectiva de género que lo sustente. Cada uno de estos paradigmas tiene asociados enfoques, en el caso de los esencialistas, encontramos los enfoques biologicista, hedonista e informativo-preventivo, por ejemplo. En el caso de los constructivistas, los enfoques son sociocultural/histórico, de derechos y de género (López y Benedet, 2015).

Aunque claramente diferenciados en la bibliografía, en la práctica, muchas veces, estos enfoques están entremezclados, poniendo en tensión propuestas educativas, que muchas veces no son coherentes internamente. No es algo explícito por parte de los centros, ni se considera aquí que lo hagan premeditadamente, de hecho conviven distintos enfoques. Lo que sí sucede es que muchas veces los enfoques ideológicos o teóricos son los que generan las resistencias a trabajar o abordar ciertas temáticas o desde ciertos abordajes (Benedet y López, 2015; Morgade 2006).

En las intervenciones realizadas por los centros, se encuentra ese entrecruzamiento. En primer lugar, se encuentran respuestas del tipo: *“Hemos trabajado lo más básico.... métodos, aparato reproductor” (E 4, preintervención)*. Entender el trabajo sobre métodos anticonceptivos y sobre el conocimiento de la fisiología humana como “básico” también es una concepción de educación sexual específica. La perspectiva únicamente biologicista atenta contra los objetivos que tiene la idea de educación sexual integral, colocan el énfasis en la reproducción y por tanto en la prevención (Benedet y López, 2015), aunque esto no quiere decir que no sean contenidos necesarios en un enfoque integral de la sexualidad (Morgade 2006).

Un segundo modelo que aparece es el que pone foco en la sexualidad desde el placer, dentro del enfoque hedonista (Benedet y López, 2015), donde los educadores/as estaban preocupados en no mostrar un abordaje punitivista de la sexualidad.

“la línea o por lo menos lo que yo entiendo que hemos trabajado más sí sexualidad en esto de parte del disfrute de la sexualidad pasa por... bueno, prevenir una situación que no... que no es deseada como un embarazo” (E 5, pre intervención).

Sin embargo el planteo no es meramente desde un enfoque “liberal” al decir de Morgade (2006). Parte de la reflexión se sustenta en los abordajes integrales de la sexualidad, al entender que para vivir una sexualidad placentera es necesario prevenir situaciones no deseadas, tal como lo explica la autora, “las emociones relacionadas con la sexualidad no son solo placenteras y, por tanto, positivas” (Morgade, 2006, p. 41). La sexualidad se

involucra con valores y prácticas culturales que definen las formas en que se vive, por tanto trabajar sobre lo no placentero también es parte de la educación sexual.

Se observan también, en algunos casos, respuestas más compartimentadas, por ejemplo en la siguiente viñeta se plantea la necesidad de trabajar sobre la prevención del embarazo a partir de la situación particular de uno de los participantes del centro:

“hoy tenemos un adolescente que va a ser padre, por ejemplo, que tiene 16 años. Y hemos trabajado sí en términos de prevención, marcado más en lo que tiene que ver con... cómo el uso de métodos anticonceptivos. Eso sí, hemos trabajado específicamente” (E 6, preintervención)

Asimismo, entienden, en algunos casos, que el trabajo sobre perspectiva de género no es trabajar sobre sexualidad. Cuando se refiere a “otras cosas” está indicando que son otras cosas distintas a la sexualidad, y que se incluye “un poquito” la temática.

“trabajamos con el tema perspectiva de género, qué eran las masculinidades... no sé otras cosas, como... y ahí se trabajó un poquito el tema de la sexualidad, por ejemplo. Más en el marco de lo que era la adolescencia, era tipo bueno, empezar a trabajar o yo qué sé, otras identidades y todo eso” (E 6, pre intervención).

Los estudios muestran que es necesario atravesar las intervenciones con enfoques transformadores del género para poder mejorar el acceso a los derechos sexuales y reproductivos (López y Lohan, 2023). Este enfoque se presenta con diversos nombres entre las autoras pero tiene el sentido de una educación sexual que debe ser integral, basada en los derechos humanos y con perspectiva de género (Benedet y López, 2015; Zemaitis, 2016; Morgade, 2006).

El enfoque integral se identificó mayoritariamente en las intervenciones de uno de los centros, donde se observa una perspectiva descentrada de lo meramente biológico o prevencionista. Vincular la sexualidad con la etapa que viven los/las adolescentes, e incluir la perspectiva de género hace a la idea de este modelo integral.

“si nos retrotraemos a la casa joven, el Centro Juvenil, hace mucho años también, durante mucho tiempo estuvimos trabajando espacios para mujeres adolescentes, espacios en donde poder tematizar la perspectiva de género y... interseccionando con el... con la... con el ser adolescente. Y desde ahí de esa mirada también, ir introduciendo diferentes temáticas que tiene que ver con el tema de los derechos sexuales y reproductiva. El acceso digamos a los servicios de salud, el acceso a la información y después temáticas específicas que podrían...que salían como emergente de los mismos colectivos. Recuerdo, no sé, todo lo que es método anticonceptivo trabajamos, pero no solo... tratamos de que no tiene una mirada siempre de... más biologicista o de trabajar contenidos, aunque sabemos que eso también tiene que estar y lo trabajamos, sino también poder trabajar todo la dimensión del ser humano, como más de una... su desarrollo más integral, ¿no?, sobre todo, cómo se siente, cómo se relaciona con los demás, cómo...cuáles son las cosas que también les preocupan. ¿No? En relación a los demás. Y se han trabajado múltiples temáticas, ¿no? El tema de la

interrupción voluntaria, es un tema que siempre he estado...incluido, eh... además de otros.”
(E2, pre intervención)

A través de los relatos de los/as educadores/as se puede observar cómo las trayectorias en intervenciones en sexualidad van forjando una modalidad de trabajo específica y cómo el hecho de contar con educadores/as formados específicamente para ello pone dentro del currículum explícito las intervenciones en ESI.

“hace años, unos cuántos años, es parte de los contenidos que trabajamos con los gurises en el Centro Juvenil, hace un montón de tiempo” (E1, pre intervención)

En conclusión, se ha visto a lo largo de esta sección tres aspectos que representan la situación en la que se encuentra la educación sexual en los centros. Por un lado, la percepción de educadores/as de que los temas de sexualidad no son explicitados o demandados por los/as adolescentes. En segundo lugar, se abordaron los diversos tipos de intervenciones que los centros desarrollan, resultando que en pocas intervenciones la educación sexual se da de forma planificada, muchas de estas surgen del trabajo cotidiano y la respuesta es un emergente de lo que surge. Como ya se caracterizó, existe poca formación entre los/las educadores/as, lo que deriva en la tercerización de las acciones. Por último, de las acciones desarrolladas por los/as educadores/as se observaron distintas concepciones en educación sexual, donde se identifican intentos por generar prácticas integrales. Sin embargo, la mayoría de las veces se ven atravesadas por concepciones que terminan siendo limitantes en, al menos, alguno de los aspectos. El análisis de estas nociones permite dar paso a la comprensión de las opiniones respecto de la intervención propuesta.

4.2.2 “Si yo fuera Juan”: ¿cómo se introduce en la propuesta educativa de los Centros Juveniles?

Si bien, como se verá más adelante, la intervención resulta valorada positivamente, previo a su desarrollo los/as educadores identifican aspectos que resulta pertinente analizar.

A partir de lo que surge en el apartado anterior, se observan, a priori, resistencias respecto de la intervención en tres áreas, uno es poner el foco en el embarazo, el segundo es plantear el embarazo no intencional en la adolescencia como un problema social y el tercero es colocar el foco en el varón. En ese sentido, en esta sección se hará una revisión comparada entre las ideas previas de los/as educadores/as, lo que se plasma en la *Guía de orientación para docentes* (Facultad de Psicología, 2023) que es el documento oficial de la intervención, e ideas que surgen una vez finalizada la intervención, que en muchos casos contrasta con las ideas iniciales.

a. Foco en el embarazo no intencional

Cuando se indaga sobre las primeras ideas al tomar contacto con las herramientas surge que es una intervención focalizada exclusivamente en el embarazo no intencional.

“a mí me cuesta como... como focalizarlo en la prevención del embarazo. Si no más en el derecho que tenemos las personas a formarnos en... en la sexualidad, como contenido, como un contenido más y a tomar... mejores, con estas herramientas, mejores decisiones en cuanto a las salud sexual y reproductivos, nosotros siempre contenido está puesto en la mesas, no desde la... la prevención del embarazo como el fin ¿no?, sino en que los gurises se pueden desarrollar y que pueden tomar las mejores decisiones que se... que se puedan tomar” (E2, pre intervención).

Volvemos a encontrar como los modelos mencionados anteriormente (Benedet y López, 2015; Zemaitis, 2016; Morgade, 2006;) intervienen en las concepciones sobre educación sexual y contrastan con lo que se espera o se piensa de la herramienta.

La intervención “Si yo fuera Juan”, pone el foco en el embarazo no intencional en la adolescencia, pero para ello trabaja temas como el consentimiento sexual, métodos anticonceptivos, vínculos libres de violencia, entre otros, en el entendido que ese tipo de abordajes son los más eficientes para atender el problema planteado (UNESCO, 2018). Sin embargo, tal como lo expresa la guía “esta intervención no aborda en profundidad todos los temas sobre salud sexual y salud reproductiva, como por ejemplo el uso de métodos anticonceptivos o la interrupción voluntaria de embarazo, dado que se asume que estos asuntos podrán tratarse en otros espacios de EIS que lleve adelante la institución” (Facultad de Psicología, 2023, p. 10). Si bien, el tema del embarazo en la adolescencia no se puede trabajar aisladamente, tampoco es posible que una única herramienta aborde todos los temas vinculados a la educación sexual. En ese sentido la guía se presenta como un recurso flexible, que atiende a esta temática en particular e invita a que los/as educadores/as puedan profundizar lo que consideren necesario.

Quienes adhieren a un modelo enfocado en el placer, tienen el temor, a priori, de que la herramienta tenga un enfoque punitivista sobre la sexualidad:

“que no termine como generando o... o dando esa sensación de que se aborda la sexualidad, desde una concepción punitivista, negativa y de lo problemático, que creo que también es un desafío a ver cómo lo, cómo se encara, y cómo introducimos la actividad para que no sea ese el efecto que tenga en los gurises” (E 5, pre intervención).

Quienes atendieron a esto, identificaron la necesidad de realizar acciones previas a fin de mostrar cuál es “la forma” en que ese centro entendía la sexualidad, realizando un posicionamiento previo al uso de la herramienta. Si se observa lo plasmado en la *Guía orientadora para docentes* (Facultad de Psicología, 2023), la herramienta propone “promover

una vida sexual protegida". El uso del término promover muestra poca relación con lo punitivo.

Una vez finalizada la intervención, se observa que los/as educadores/as se apropiaron de la herramienta, devolviendo una valoración positiva. Desde su perspectiva, la herramienta resultó un aporte para el trabajo en el Centro Juvenil, integrando nuevas formas de ver y trabajar los temas de educación sexual con los/las adolescentes, manifestado interés en seguir trabajando con la herramienta.

"a nosotros nos deja como un lindo insumo para continuar, nos permitió ver otras cosas que las teníamos como ahí medidas dormidas. Y ta. No sé, en sí mismo, nos recontra sirvió. Y a los gurises pienso que también" (E 1, postintervención)

Hay cosas "que están dormidas" dice la entrevistada, reafirmando las ideas plasmadas en el apartado anterior sobre el estado de situación. En ese sentido, la intervención, con las dificultades que identificaron, sirvió como herramienta para introducir, en algunos casos casi de cero, la educación sexual en el centro educativo. En algunos de esos casos, movió a los/las educadores/as de las zonas más conocidas, obligando a revisar las formaciones y conocimientos que tienen sobre los temas.

"creo que la primera vez que nos vimos, como que necesitábamos como apropiarnos nosotros como un poquito más para poder como jugar, la primera vez nos dábamos cuenta, el primer día fue como eso de ta, tenemos que primero repasar, sentarnos, tomar ese tiempo, o sea, como parte realmente. Pero como que veíamos que ta, eso, mucho insumo y nos da como ganas de eso, para el año que viene tomar algo de esto para hacer de otra forma, a partir también de lo que pasó con los gurises" (E3, postintervención).

En relación a la idea de que la intervención pueda estar planteada desde una postura punitivista de la educación sexual, los/as educadores plantean que:

"Sí, yo creo que fue... Nosotros lo valoramos re positiva... el ciclo de talleres. Pensando un poco en la entrevista previa que tuvimos(...) un poco lo que... esos miedos entre comillas que teníamos. La verdad que nos pareció muy buena la propuesta, nos gustó también cómo se fue dando con los gurises. Y nada, yo en realidad lo único sí eso que... Creo que me quedo con la sensación, con la tranquilidad, de que creo que no se dio de esa forma, esto de poder como buscarle la vuelta a no introducir la asesoría con los gurises desde un lugar negativo, prohibitivo y demás, que creo que es como re importante...creo también que las actividades particularmente... permitieron, en primer lugar, sacarle como esa... como ese... esa carga negativa que nosotros habíamos pensado que podía llegar a tener en esto de asociar la sexualidad, como un primer encuentro a una sexualidad desde un lugar... negativo o una cuestión más de... de reprimir ciertas cuestiones. Creo que el desarrollo de las distintas actividades permitió como correrse de ese lugar, poner el foco como mucho más en la sexualidad, como vivir la sexualidad" (E5, postintervención).

La intervención se presenta desde una perspectiva integral, basada en los derechos humanos y con una perspectiva transformadora de género, así como plantea que su objetivo

central es promover una vida sexual protegida (Facultad de Psicología, 2023). El abordaje del embarazo no intencional en la adolescencia debe ser entendido como parte de la educación sexual, ya que continúa siendo la realidad de muchas adolescentes, sea que decidan continuar o no ese embarazo. La propuesta se plantea como flexible, dentro del marco teórico y metodología propuesta, por lo que cada centro podrá trabajarlo en coordinación con otros recursos que considere pertinente.

b. Embarazo no intencional como problema social

Un segundo aspecto que se destaca en las entrevistas preliminares es el plantear el embarazo no intencional en la adolescencia como un problema social. Este punto resulta pertinente de ser abordado ya que las concepciones que los/las educadores/as tienen sobre el embarazo en la adolescencia influye directamente en cómo deciden trabajar sobre el tema, como ya se ha mencionado (de Haas & Hutter, 2022).

“Obviamente entendemos que es disruptivo en la vida de cualquier adolescente un embarazo y que eso genera un montón de cuestiones, pero que en realidad viene a profundizar otras cuestiones que están antes, otras vulneraciones de derechos que ya sufren muchas de estas adolescencias. Si lo interseccionalizamos con el tema de la pobreza, por ejemplo, es eso, las gurisas que quedan mayormente embarazadas son gurisas que están en condiciones de pobreza, que ya fueron expulsadas del sistema educativo, que ya venían encargándose de sus hermanos. O sea, esas son las vulneraciones que nos interesan también trabajar, no el embarazo en sí mismo, que sí profundiza un montón de otras circunstancias jodidas para los adolescentes en su desarrollo. Pero no como el foco” (E 2, pre intervención).

En este sentido, llaman la atención las resistencias ante el foco en el embarazo no intencional que propone la intervención, entendiéndolo como un problema social ampliamente estudiado, que coloca en desventaja y afecta las trayectorias de vida, sobre todo de las adolescentes en situación de mayor vulnerabilidad. Se reconoce a nivel internacional y nacional, gracias a los aportes de evidencias científicas diversas, que el embarazo no intencional en la adolescencia es un problema social por su impacto en lo físico, emocional y social (Botero y Castrillón, 2015; UNFPA, 2013, Cherry y Dillon 2014), ya que determina formas de exclusión, vulnerabilidad y falta de condiciones para el acceso a los derechos económicos, sociales y culturales (Chandra-Mouli et al., 2020).

No obstante, desde la perspectiva de los/as educadores/as la idea de trabajar sobre la prevención del embarazo es percibida como contraria al deseo de los/las adolescentes:

“En muchas gurisas y gurises del Centro Juvenil, a veces escucho que el tener un hijo, una hija, tiene un sentido identitario, a veces ¿no? Entonces puede ser como hasta... vos me estás diciendo que en algunos gurises, por ejemplo, me estás diciendo que esto que... que yo quiero, no es así, porque hay como una idea de que hay un deseo también” (E 5, pre intervención)

“desde nuestra perspectiva lo entendemos como un problema. Me parece que ahí también hay un choque... que me resulta igual interesante ver cómo puede desarrollarse. Pero creo que sí puede generar como esto de bueno, pará, partimos de la base, que es un problema y en realidad partimos de bases distintas. Porque quizás para nosotros lo es, pero en otros contextos no, no lo es. Y si es... para quién es un problema, para quiénes no, no sé, capaz que... En ese sentido ver qué piensan ellos del embarazo adolescente en sí, porque podemos poniendo en situación, quizás ellos puedan decir, bueno, yo hoy... o si tengo un hijo con una gurisa que no es mi pareja...sería un problema. Pero no, a priori, sería un problema tener un hijo a los 16 años” (E6, pre intervención)

Queda claro que ellos/as también lo entienden como un problema, y de hecho identifican lo disruptivo que puede ser en la vida de las adolescentes con las que trabajan. Sin embargo, existe una resistencia a la hora de su abordaje, planteada en términos de la receptividad de los/as adolescentes. Pongamoslo del siguiente modo: hay un problema social identificado, que afecta a los/las adolescentes, pero no es trabajado por temor a interferir en el deseo de ellos/ellas. Los actores educativos se ven afectados imposibilitados de intervenir sobre una idea o concepción en sexualidad que tienen los/las adolescentes que atienden ¿Pero sucede esto con todas las temáticas? ¿O solo con aquellas relacionadas a la sexualidad? ¿de quién es la responsabilidad de trabajar sobre esto? . Se han observado, entre los/as entrevistados/as, ciertas dificultades para abordar la educación sexual desde los currículum explícitos, para tomar el lugar como generadores de garantías para el goce de los derechos de los/as adolescentes y para tomar postura sobre aspectos relacionados a la sexualidad, garantizando que esta sea vivida de forma saludable, segura y placentera. Esto no es desde un lugar premeditado pero sí cabe preguntarse qué es lo que está de fondo. Pareciera ser que las representaciones sociales¹⁰ que los/as educadores/as tienen sobre estos/as adolescentes está tomando lugar en las intervenciones, como se ha presentado en otros estudios (López y Varela, 2016). El proyecto de vida interviene en cómo nos cuidamos y cuidamos a los demás dice Morgade (2006), y es rol de la educación trabajar para promover proyectos de vida diversos, sin asumir estereotipos que, según el ordenamiento social de clase, como pensamos a la adolescencia y el género, ya vienen dados en algunos territorios.

“No es lo mismo, obviamente un gurí de 12, 13, 14, ¿no?, 15, que hay gurisas que tienen 17 y en realidad, el sentido del embarazo de... de tener hijos es otro” (E6, pre intervención)

“Sí, creo también que más allá de lo etario, también hay... no sé, mirándolo de una perspectiva también más de clase, hay como una, hay como un choque cultural también”(E5, pre intervención)

¹⁰ Conjuntos de conceptos que se relacionan con las prácticas sociales a través de comprender y explicar la realidad, definir identidades, orientar comportamientos y prácticas y justificar posiciones (Bonfá Drago y Menandro, 2014).

Los centros juveniles, por la propia propuesta, son un lugar privilegiado para abordar este tema. Estudios e informes (López y Lohan, 2023; UNESCO, 2018) muestran cómo los centros educativos, y en particular los no formales o comunitarios, juegan un rol fundamental en el seguimiento más personalizado con los/las adolescentes. Ello genera mayores niveles de confianza, lo que resulta clave para potenciar otros recorridos que son posibles para la población que atienden. Al decir de Morgade (2011) “la “propia voz” se construye simultáneamente con la propia identidad cultural, en consecuencia, la posibilidad de participar con voz propia alude al campo político y específicamente a lo educativo. La posibilidad de los chicos y chicas de ser contados en el mundo está dada por compartir el mundo común. La institución que históricamente cumple tal fin es la escuela” (p. 15). La incorporación sistemática de la educación sexual en los Centros Juveniles puede permitir pensar otras posibles trayectorias vitales, no necesariamente reproductivas o asociadas a la maternidad.

c. El foco en el varón

Un tercer aspecto que surge en la preintervención se relaciona con el hecho de que la intervención coloque el foco en el varón. Si bien durante las distintas etapas de adaptación y validación de la propuesta para nuestro país surge como una potencialidad colocar el foco en el varón, en este caso se realiza una apreciación que claramente está vinculada al conocimiento que tienen educadores/as de la población con la que trabajan.

“Un riesgo que veía ahí yo, cuando lo volvía a leer, en esto de la decisión, ¿no?, decir bueno, la decisión es de las mujeres, pero en realidad acá el que está en las situaciones dilemáticas es el varón todo el tiempo, cuando vos también querés reforzar que las mujeres son las que deciden sobre su cuerpo, ¿no? Y el varón es el que está ahí como... que hay un riesgo ahí también de que quede sobrepesada la figura del varón, como que decide sobre ese embarazo. Que hay que ser muy cuidadoso con esa... porque no deja de ser también... incluso la fuerza de la imagen, pensaba yo, ¿no?, una imagen donde está focalizada más en ese varón, que hace todo ese tránsito, que se reúne con sus amigos, que habla con su familia. Que la gurisa aparece, pero está más la visión desde el varón, que eso no termine reforzando lo que no queremos. El estereotipo que al final la decisión la tomamos los hombres, sobre todas las cosas. Y la mujer no podría tomar ninguna decisión si no nos consulta o si no... nosotros no tenemos que ver ahí” (E 2, pre intervención)

Se han presentado en los antecedentes estudios que plantean la necesidad de fomentar propuestas que coloquen el foco en los varones con el objetivo de promover la corresponsabilidad de género y la perspectiva relacional en el abordaje de la temática (Condon et al. ,2006; Lohan, 2015; López y Lohan, 2023), y este relato no parece ir en contra de ello, sino que percibe un problema en la lectura que los/las jóvenes pueden hacer de esta intervención. Existen en nuestra sociedad núcleos más cerrados donde

permanecen fuertemente los estereotipos de género, algunos vinculados al nivel socio-educativo y otros a lo religioso. En el caso de los/as adolescentes que participan de los centros juveniles muchas veces confluyen ambos. López y Varela (2016) plantean que estas actitudes y creencias vienen establecidas desde hace varias generaciones lo que las hace estar muy establecidas, además de estar directamente relacionada a las condiciones de privación social, con peores condiciones de acceso a capital social y cultural. Si bien existió esta preocupación, una vez finalizada la intervención los/as educadores/as de otros centros opinaron que fue útil trabajar desde la perspectiva del varón, ya que permitió problematizar su responsabilidad reproductiva y los roles de género establecidos.

“poder charlar sobre la responsabilidad de varón en las relaciones sexo afectivas, pero también particularmente en situaciones de embarazo no intencional. Charlamos sobre roles género. Estuvo como súper interesante” (E5, postintervención)

“A mí me pareció muy interesante, muy útil y no sé, me ha gustado mucho la herramienta. Muy positivo. Me parece muy interesante, y sobre todo que sea desde la perspectiva del hombre. Porque a veces solo se ve como la parte de la mujer. Y qué haría ella, qué tiene que hacer ella, que no sé qué, y el varón... Y si lo ves en la perspectiva del hombre, es como que le das una responsabilidad al hombre también que a veces parece que no hay, pero sí que existe. Y lo han entendido bastante yo creo” (E 6, postintervención)

La exposición sistemática a los temas de educación sexual integral, es decir con perspectiva de género y derechos, impone cambios en las creencias subjetivas a la vez que instala una concepción (Morgade, 2006), lo que podría verse como una oportunidad de deconstruir lugares que los propios adolescentes vienen asumiendo desde tempranas edades. Como se verá en el apartado sobre adolescentes, la propuesta permitió contraponer las percepciones de varones y mujeres sobre el aborto porejemplo.

A modo de cierre, en esta sección se presentó el proceso por el cual transitaban los/as educadores/as con la intervención. En las entrevistas preliminares se identificaron resistencias vinculadas a poner el foco exclusivamente en el embarazo, tomar la situación de embarazo en la adolescencia como un problema social y colocar el foco en el varón. Con aportes de la *Guía de Orientación para Docentes* (Facultad de Psicología, 2023) y lo que surge de las entrevistas postintervención se pudieron desglosar algunos de estos puntos. Sobre el foco en el embarazo, una vez finaliza la intervención, los/as educadores manifiestan una mirada positiva sobre la herramienta, identificándola como una propuesta integral que les permitió abordar diversas temáticas.

Respecto del embarazo no intencional en la adolescencia, se concluye que existen resistencias para el tratamiento del tema como un problema social. Ellos/as hacen acuerdo en que el embarazo en la adolescencia resulta un acontecimiento disruptivo, sin embargo,

se presentan dificultades para su abordaje. Lo que puede estar vinculado con las representaciones sociales que los/as educadores/as tienen sobre la población que atienden, en relación a su clase social, género y como es la adolescencia en esos contextos.

En particular sobre la perspectiva del varón se coincide en que es necesario atender con atención el trabajo posterior con los/as adolescentes sobre el rol de los varones en las decisiones reproductivas. Sin embargo, no se puede desconocer que el video no es el único recurso con el que se trabaja, y el resto de las actividades aportan al debate sobre corresponsabilidad y roles de género.

4.3 La intervención: desde la perspectiva de los/as educadores

En este apartado se presentan, por un lado, las opiniones relacionadas a la metodología de la intervención, a partir de las nociones pre y post intervención donde se identifican obstáculos y facilitadores a la hora de planificarla e implementarla y se analizan los modelos teóricos que tiene la propuesta. Por otra parte, se analizan las opiniones sobre las adecuaciones necesarias en relación con las dificultades presentadas.

4.3.1 Metodología de la intervención: el uso de tecnología como innovador.

En esta sección se pone el foco en la percepción de los/as educadores/as sobre la metodología que propone la intervención, partiendo de la base teórica del modelo de teoría del cambio que la matiza. De las entrevistas, pre y post intervención, surgen obstáculos y facilitadores sobre toda la herramienta y en particular sobre el video interactivo, la *Guía de orientación para docentes* y los encuentros,.

1. El video como recurso innovador

Previo a la realización de la intervención, los/as educadores/as tienen expectativas positivas sobre el video drama interactivo, con amplio acuerdo en que se trata de un recurso novedoso, sobre todo para nuestro contexto. La percepción de lo novedoso, muestra indicios de que los centros no cuentan con herramientas educativas que incluyen las tecnologías, en general, y mucho menos vinculado a la educación sexual.

“Yo creo que el formato de los gurises completen un... así el video y que vayan completando, es algo que a los gurises les divierte, ponele acá en el Centro Juvenil” (E6, pre intervención).

Asimismo, el video presenta algunas limitaciones vinculadas a las condiciones del lugar donde se aplica. Cuando no están dadas las condiciones para que el video se pueda ver de forma individual en computadoras u otros dispositivos digitales, una de las formas de verlo es proyectarlo en una pantalla y que cada adolescente complete el formulario en papel. Esto

afecta de alguna manera la propuesta inicial, ya que se pierde la potencialidad de convocar a los/as adolescentes a una propuesta diferente a la que regularmente se desarrolla en los centros, haciendo además más difícil que cada quien pueda ir a su ritmo, facilitando reacciones de aburrimiento, tedio o ansiedad por terminar con la actividad. En ese sentido, una de las educadoras explica que:

“en ese momento nos pasó que una gurisa que iba como mucho más adelante, bueno, pero es obvio lo que va a pasar. Y dijimos bueno, pero ya vas como tres páginas más adelante de tus compañeros y lo que va mostrando el video. Bueno, pero es obvio lo que me va a preguntar y es obvio lo que va a pasar. Entonces, como que eso de que se iba adelantando” (E1, postintervención).

Una de las principales fortalezas que tiene la intervención es la utilización del video drama interactivo, ya que llama la atención de los/as adolescentes para participar de la intervención.

“Pero el video es un facilitador. O sea, es un llamativo en... en el momento, desde el momento cero que invitamos a que participarán...Que era un video, los auriculares, las salas, o sea, el audiovisual, el material audiovisual generalmente por lo menos en este Centro Juvenil, es facilitador para la propuesta que quieras hacer” (E6, postintervención).

La evidencia científica ha demostrado que el impacto de los medios digitales, como por ejemplo el uso de Internet y los medios digitales interactivos, pueden mejorar el conocimiento de la salud sexual y la autoeficacia (uso del preservativo y pruebas de ITS), y reducir el comportamiento sexual de riesgo (López y Lohan, 2023). Sin embargo, a partir de las entrevistas, se observa que las metodologías de trabajo con los/las adolescentes continúan siendo las mismas desde hace muchos años, lo que genera de algún modo desinterés por parte de estos cuando se les invita a participar de talleres.

El uso de recursos audiovisuales como disparador de temáticas diversas es común en las propuestas de educación sexual, hay antecedentes de intervenciones en educación sexual con videos disparadores acompañados de guías de orientación como por ejemplo Vestidos en el aula (Freitas, 2011), un cortometraje sobre diversidad sexual o La vida de Juan (Promundo, 2009) una animación sobre embarazo en la adolescencia. “Si yo fuera Juan” comparte la característica de ser un video acompañado de una guía que orienta a los/las educadores posterior al video. Sin embargo, presenta una serie de diferencias que le dan esta característica de novedoso. En primer lugar el video es una situación hipotética e interactiva, es decir que quien lo ve, debe colocarse en el lugar del personaje y decidir sobre la opción que mejor se adapta a su opinión. Está basado en la teoría de la acción planeada (ver Cap. 2) por lo que fue construido para trabajar no solo la prevención del embarazo sino el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones en salud sexual y reproductiva. Sumado a esto, tiene por detrás una estrategia basada en un modelo de teoría del cambio

por lo que pretende cumplir con objetivos educativos y comportamentales. Las propuestas de educación sexual que ponen el foco en variables psicosociales como el conocimiento, las actitudes, la autoeficacia, las intenciones, las percepciones de riesgo y las percepciones de las normas de los pares que están teóricamente vinculadas al cambio de comportamiento sexual (Ajzen y Madden, 1986; Cane, O'Connor y Michie, 2012); el uso de intervenciones culturalmente sensibles y específicas de género (Marsiglio, 2006; Ries & Sonenstein, 2006), que tienen modalidades interactivas que promueven la identificación personal con el tema (Bailey et al., 2010; Guse et al., 2012) y que incluyen la participación de los adultos referentes, tienen resultados más efectivos en los cambios comportamentales, en específico vinculados a la prevención del embarazo.

“justamente porque es una herramienta distinta, ¿no?, nueva, diferente de las... de las que utilizamos capaz que habitualmente, esto es de... una historia un gurí, una gurisa, parecido, una edad muy parecida, no sé, una situación que algunos puede ser protagonistas o no, su hermana, su hermana mayor, el amigo, el que vive en frente, no sé, esas cosas me parece que... que es novedoso.” (E2, pre intervención)

“el recurso aporta una forma novedosa de introducir la temática y que eso puede como contribuir a dar como lugar y el espacio a que la actividad, y a que la temática rinda. Creo que esto del video interactivo es novedoso. Y como para introducir la temática creo que puede, como no sé, a mí me parece que como que puede allanar como el camino para que surjan cosas positivas y que se pueda como aprovechar la herramienta” (E5, pre intervención).

Al centrar la intervención en estos factores psicosociales, se influye en el comportamiento sexual de los/as adolescentes, en particular en la intención de evitar un embarazo no intencional, pero también en la corresponsabilidad en el uso de métodos anticonceptivos, y ante las situaciones que pueda derivar de un vínculo sexo-afectivo.

Una vez finalizada la intervención los/las educadores/as realizan una valoración positiva de la herramienta, reafirmando la idea del vídeo interactivo como innovador para los/las adolescentes. Vinculado a lo innovador, uno de los principales facilitadores que identifican los/las educadores es el uso de computadoras, que también lo hace diferente a otras herramientas con recursos audiovisuales, ya que en un escenario ideal cada adolescente ve el video en un dispositivo individual con auriculares. En general las propuestas audiovisuales son bien recibidas, según los/las educadores/as, por esta población pero además el hecho de permitirles decidir cobra un valor particular.

“Yo creo que es la novedad de este tipo de taller, arrancar con un video interactivo donde ellos puedan, de alguna manera, sentirse parte de esa historia y poder ir decidiendo, qué era lo que ellos esperaban de alguna forma, ¿no?, cómo ir decidiendo en eso” (E1, postintervención)

“Bueno del centro ni que hablar, que hay una sala de informática, porque funciona un FPB, entonces ta, nos permitió todo lo que era con computadora. Que aparte a ellos ya los motiva de por sí, el sentarse en la compu. Eso ni que hablar.” (E6, postintervención).

Esta idea de “sentirse parte de esa historia y poder ir decidiendo” que la intervención propone pretende aportar al “desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas” a través de la identificación con un par (Lohan, 2011). Los/as educadores/as previo a la intervención presentaban dudas sobre las posibilidades de los/as adolescentes de identificarse con el personaje principal, dadas las diferencias socioeconómicas y de contexto familiar que tiene la población con la que trabajan con aquella representada en el video. Sin embargo, posterior a la intervención, identifican que los/as adolescentes no presentaron dificultades para identificarse con el personaje.

“Sí, no se sintió tanto, por lo menos, no manifestaron la distancia de pa, no se vio eso que capaz que uno podía pensar a priori, son como otros gurises, de una clase más media, diferente, eso no fue, ¿no?, había una identificación con un Juan. Era Juan, Pepe, un gurí adolescente en esa situación, que pueden ubicarlo bien, con compañeros, amigos.” (E3, postintervención)

“creo que sí pudieron ponerse bastante en lugar de Juan mirando el video, creo que lo lograron en parte. Creo que eso estuvo bueno, fueron asociando también ellos las cosas que hizo Juan, con cuestiones positivas. No sé, lo primero que nos traían era... “para mí estuvo bueno, porque primero que hicieron fue ver a un médico, poder hablar”. Después ahí generaba como ciertas dudas, en esto que yo te decía, si lograron o no ponerse en esta parte, yo con mis padres no sé si lo hablaría. Bueno, pero está bueno. Sí, pero capaz que no. O sea, como en esas cuestiones. Cuando lo pensaban como a su... lo llevaban más como a su... lo llevan más a su realidad, quizás su realidad no era la de Juan en ese sentido, de cómo lo iba a tomar el entorno. O bueno, mismo uno dice, mi madre me re daría para adelante si” (E6, postintervención)

La construcción del video para Uruguay atravesó distintas etapas de adaptación cultural tal como lo recomiendan las orientaciones de UNESCO (2018). La adaptación cultural no necesariamente implica que en el video están representados todos los modos de ser adolescente, los niveles socioeconómicos y modelos de familia, si no que se destaca la importancia de que existan características y lenguaje propios de la cultura para que cualquier persona se pueda identificar.

Que los/as adolescentes puedan colocarse en una situación hipotética y desde allí promover reflexiones en torno a la toma de decisiones resulta central desde las teorías sobre toma de decisiones (Ajzen, 1991; ver 2.1.4) ya que despliega procesos cognitivos que permiten el desarrollo de habilidades vinculadas a la toma de decisiones, y en particular en el caso de las decisiones sexuales y reproductivas (Fernández-Theoduloz, 2022; Brunet, Fernandez-Theoduloz y López, 2017) es que los/as adolescentes puedan colocarse en la situación hipotética y a partir de allí reflexionar y pensar qué decisión tomarían. En ese

sentido, las opiniones de los/as educadores/as de los tres centros es que los/as adolescentes, con mayor o menor distancia, lograron ponerse en situación, realizando el ejercicio de pensar la situación hipotética asociada a sus vidas.

“Mi padre o mis referentes son otros, pero ahí va. Como pudo ser Juan y que mi novia, mi compañera, mi pareja, me diga estoy embarazada y lograron desde ahí intentar responder como si fueran Juan. Creo que eso lo pudieron hacer” (E6, postintervención)

“yo creo que ellos se pudieron poner en varios momentos en el lugar, no sé si de Juan o de Ema, pero en la situación, en enfrentarse a tener un bebé” (E4, postintervención)

“O alguien cercano, no sé si ellos. Porque está eso de no, a mí no me va a pasar porque yo sé cómo cuidarme. Creo que lo visualizan sí, pero también, no sé, me parece que todavía hay mucha distancia entre sus propias vidas y lo que pasaría si estuvieran en esa situación. Yo les veo como en esa distancia. De algún modo, me parece que sí lo lograron cuando se imaginaban y decían “mi madre me mata, mi madre no sé, qué, la mía estaría feliz porque quiere tener nietos”. De alguna manera, eso es posicionarse en esa situación” (E1, postintervención)

Este ejercicio de toma de decisiones a través de la identificación con una situación hipotética es útil para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en general, trascendiendo su utilidad al caso concreto de un embarazo no intencional. Esto también es una potencialidad de este marco teórico que se está comenzando a explorar y utilizar en nuestro país.

2. La guía como facilitador

Por otro lado, surgen opiniones respecto de la *Guía de orientación para docentes* y las actividades. Previo a la intervención se hace una valoración positiva de la guía y se describe como *estructurada*, aspecto que, aunque a priori podría parecer una desventaja, se evalúa positivamente en el entendido de que ordena la intervención y permite poner foco sobre lo que se quiere trabajar.

“cada una de las actividades en general, me parece que está... que son interactivas, que son actividades dinámicas” (E5, pre intervención)

“Muy estructurado por momentos, pero que también a veces nos sirve un poco, ¿no? decir bueno, a veces ciertas preguntas disparadoras y seguirlas por ese lado... ta, nada, nos permite también ordenar. Como que tenías un esquema ahí muy interesante de lo que vimos, que estaba bueno” (E3, pre intervención)

Esta evaluación positiva se sostiene una vez finalizada la intervención, valorando positivamente el recurso como facilitador para los/as educadores/as, en el entendido de que aporta a la planificación, organización de la intervención y brinda orientación para el trabajo en el taller:

“las guías que prepararon también, donde se explica la actividad, se plantea la actividad, eso también ayuda un montón” (E4, postintervención)

Uno de los aspectos que surgió en la entrevista preintervención, era el poco tiempo que tenían los/las educadores/as para desarrollar planificaciones específicas y atender a los emergentes. La tarea cotidiana queda cooptada totalmente por la rutina del centro, con poco margen para crear nuevas instancias con los/las adolescentes. En ese sentido, a guía fue vista como un facilitador por brindar un orden, un esquema de acción y pautas específicas:

“Está muy clara en esto de que el obstáculo de no tener tiempo y el poder optimizar ese tiempo antes del taller y tenerlo como tan clarito, ta, realmente era una herramienta” (E3, postintervención).

“que esté escrito las pautas, los objetivos de la actividad un poco. Y que cada educador pueda hacerlo como quiera la actividad, a mí me gusta. Me gusta mucho porque está la actividad y lo que tienes que sacar de la actividad, pero lo puedes hacer como quieras. También que esté la hoja de trabajo está muy bien. Porque es mucho más fácil, sí, para nosotros, pero para ellos también. Es como una guía. Es lo que decía él, que no le... no tiene que salir de ellos todo. Tiene como... tiene el principio y les encaminas un poco y ya ellos luego se sueltan. Pero es fácil que tengan la hoja mejor” (E5, postintervención)

“Sí, en parte sí, que las actividades estén pre armadas y que cada actividad tuviera como su objetivo, su pregunta disparadora, no sé qué, está bueno, está bueno siempre tener un punto de arranque” (E1, postintervención)

“El tema de tener preguntas de donde partir, hacia dónde ir, como... los motiva también me parece que saca como más provecho, porque a veces, cuando es algo que tiene que salir ya de entrada de ellos todo, cuesta un poco más que ellos se metan en la situación. En cambio acá creo que al estar como se ha planteado, ya planificada esa pregunta, esas propuestas, incluso no sé, actividades que nosotros pensábamos hacerlas en colectivo sin que ellos tuvieran que escribir. No, no, dame la hoja de papel, dejanos responder y respondieron en papel todas las preguntas y después las planteamos en colectivo. Entonces creo que esto como que también a ellos, como que actividades más concretas” (E6, postintervención)

A pesar de esto, observan que en algunas actividades les faltó tiempo y en otras podría haberse realizado de otras maneras en función de las características del grupo. En ese sentido, entienden que algunos aspectos de la guía podrían plantearse con mayor flexibilidad para que el/la educador/a, en función de su grupo, pueda identificar recursos que potencien la propuesta.

“capaz que habilitaría, sería como más flexible en ese sentido, que también me parece que se puede ir como pensando los encuentros siguientes a medida que se van dando las distintas discusiones, entonces de repente, si vos tenés como esa flexibilidad de agregar, de sacar o de modificar actividades, en función de lo que se va dando en los talleres y donde vos ves que hay de repente identificás que hay como más preguntas, que hay más dudas, que hay más curiosidad, hay más motivación, poder comentar como hincar un poco más el diente ahí.

No sé, creo que la guía, está de más, pero me parece que si es flexible, me parece que está mejor” (E6, postintervención)

Por otra parte, existen opiniones diversas sobre las actividades. Por un lado, como se observa en la siguiente viñeta, se destaca lo innovador del video pero luego se percibe que el resto de las actividades no acompañan esa primera impresión de la herramienta (se puede ver en el apartado sobre los/as adolescentes su percepciones al respecto).

“eso también depende mucho de la dinámica que le dé el equipo y todo eso, pero capaz que se podría hacer algunas de las dinámicas con algún tipo de propuestas que a ellos los invite más a participar. Porque el arranque, con el video y todo eso, queda bien arriba, como es interactivo y todo, capaz que en ir mechando alguna otra cosa, ya sea con, no sé, que podamos, se puedan pasar imágenes o se pueda pasar algo más colorido. Que también ellos puedan, que siga ese mismo nivel en el resto de los talleres. Les queda el video como disparador tremendo y después queda muy, en la dinámica queda muy clásico, más allá de la intención que uno le dé y que estuvo buena la propuesta” (E4, postintervención)

Por otro lado, se identifica que las actividades que continúan al video permiten trabajar estas diversas temáticas a través de un hilo conductor y destacan que el orden de actividades, lejos de resultar azaroso, es percibido como un facilitador, dirigiendo al grupo hacia los objetivos educativos propuestos en el modelo de teoría del cambio.

“Es hilo conductor creo que también fue un facilitador para que ellos también puedan como... porque no es fácil que ellos, a mí eso me parece también como algo positivo que pasó, que ellos en realidad lo incorporaron como un ciclo, realmente como un ciclo de talleres, que tenía un principio y un final. Como te digo, el núcleo de 5 que vino a todos los talleres, los otros... hubo otros dos que después ya no iban a participar, digo, pero los que engancharon digamos, lograron como seguir ese hilo” (E6, postintervención).

Sin embargo, a lo largo de las entrevistas no se percibe que los/as educadores/as se hayan apropiado del modelo de teoría del cambio como modelo teórico que ordene la intervención. La evidencia muestra que es altamente efectivo emplear un enfoque respaldado por la teoría del cambio en la educación sexual. Este método asegura la atención de los factores más significativos que influyen en el comportamiento sexual de los adolescentes. Este enfoque, basado en la teoría del cambio, abarca un método deliberado para inicialmente identificar los resultados deseados del programa y luego retroceder desde esos resultados hacia los mecanismos teóricos que los afectan. En última instancia, este enfoque señala los elementos de la intervención que deben activarse para impactar en esos mecanismos y resultados. Comúnmente, se desarrolla utilizando un modelo lógico como guía (López y Lohan, 2023; Bailey et al. 2010) Por el valor que esto tiene para la intervención Si yo fuera Juan, sería recomendable que se profundice sobre este aspecto durante la capacitación previa para docentes y educadores/as.

A modo de cierre de este punto, se presenta una tabla resumen del análisis por actividad que realizaron los/as educadores/as, donde identifican qué actividades fueron las preferidas por los/as adolescentes y cuáles no. Asimismo se incluyen las modificaciones que realizaron durante la intervención o las que consideran que sería pertinente realizar para que sean más efectivas.

			Modificaciones
Actividades que más gustaron	Si tuviese que cuidar un bebe	"fue muy divertido porque en realidad, ellos también se rieron mucho y lo disfrutaron. Ah, no, bueno. Y después yo creo que ese taller lo cerramos, ¿y, están para tener un bebé o no están para tener un bebé?" (E4, postintervención)	En un caso se entregó el cronograma vacío y luego se comparó, en el otro la actividad se hizo de manera grupal.
	Mito o realidad	"mito realidad, situación límite, declaraciones controversiales. Ahí va, esas son las que se le puede dedicar bastante más tiempo" (E4)	Sería pertinente dedicarle más tiempo a cada una de ellas.
	Declaraciones controversiales		
	Situaciones prácticas		
Actividades que menos gustaron	Búsqueda del tesoro en línea	"Nos pareció que era como mucha información en varios sitios" (E1)	Se recomienda utilizar páginas más sencillas, e indicar preguntas a buscar en cada una de las páginas.
		"Les costó pila y... terminamos como en realidad haciéndolo, o sea, diciéndoles en cuál página buscarlo" (E6)	
	¿Qué pasa con Ema?	"A veces muchas preguntas en un solo tema, en la actividad que trabaja desde el punto de vista de Ema, fue mucha pregunta, mucho material" (E1)	Proponer un disparador general posterior al video.

	Actividad con familias	No la realizaron	*La actividad con familias se desarrolla ampliamente en el apartado 4.1.3
--	-------------------------------	------------------	---

Las opiniones en relación a las guías de orientación, dan indicios sobre la falta de integración de los/as educadores/as del modelo teórico que propone la intervención. Se percibe que el uso de las guías tiene un hilo conductor, pero no cómo ese hilo conductor va llevando a los/as adolescentes hacia los objetivos educativos. Al no comprender el modelo, se pierde parte de las potencialidades que puede tener esta herramienta. Es recomendable que se profundice sobre el modelo teórico en las capacitaciones a educadores/as y docentes para garantizar un uso adecuado de la propuesta.

Por otro lado, resulta pertinente que existan estrategias basadas en evidencia para el tratamiento específico de un tema, sin embargo este debe estar transversalizado por los enfoques y perspectivas que componen la educación integral de la sexualidad, como el enfoque de derechos y la perspectiva de género.

3. Encuentros

Otro de los aspectos que surge sobre lo metodológico tiene que ver con el número de encuentros previsto para la realización de la intervención. Se evalúa positivamente el hecho de que sea un número de instancias en concreto, lo que les da la posibilidad de trabajar otros temas de interés de los/las adolescentes y que se disparen a partir de la intervención. A priori, destacaron que 4 encuentros era un número adecuado para el trabajo con los/las adolescentes que atienden, ya que actividades muy largas pueden terminar en desinterés.

“Me parece que ahí... cuatro encuentros está buenísimo por la altura del año que estamos y... claro, y... porque los gurises también están como con esta... con cuestión de la ansiedad” (E4, pre intervención)

“creo que cuatro talleres está bien, pasa que hay mucho tema, esto te da lugar para agarrar para cualquier lado. Podés hacerlo en 10 encuentros igual, si te ponés como minucioso, y con un grupo de gurises que te siga la cabeza y que tenés para trabajar 30 mil temáticas, eso está buenísimo también” (E1, pre intervención).

Posterior al desarrollo de la intervención identificaron que el tiempo fue acotado y que hubiera sido necesario contar con más encuentros y más tiempo en algunas de las actividades. Finalmente, solo uno de los centros desarrolló la intervención en el plazo previsto, pero para ello tuvieron que acortar discusiones que se daban en los talleres, mientras que el resto de los centros la aplicó en un total de 5 a 7 encuentros. De las viñetas, se identifica la recomendación de que la actividad del video se desarrolle en un único encuentro, ya que luego de ver el video los/as adolescentes tienen interés de compartir sus

opiniones y comentarios con los pares. Iniciar una nueva actividad ese día se visualiza como excesivo.

“Nosotros lo hicimos en 5 encuentros, tratamos de respetar la cantidad de talleres, la cantidad de encuentros, pero sí, hubieron actividades que se le podría haber dedicado bastante más tiempo” (E4, postintervención)

“El primer encuentro yo creo que da para el video y para comentar algo del video. me parece que solo con el video, recontrá da. Y siempre van a salir comentarios que no sé si tienen que ver justo con esa actividad, pero surge alguna cosa” (E3, postintervención)

“Lo hicimos en el orden que estaba planeado, pero no en la misma cantidad de semanas. Y creo que nos llevó como seis o siete actividades distintas” (E1, postintervención)

“Entonces creo que ahí... Ahí me parece que hay determinadas cuestiones que da como para profundizar en algún encuentro más, que después queda para pensar si... me quedo pensando si es realizable hacer una actividad, un ciclo de 8, en vez de 4 talleres, no sé, no te lo puedo responder. Pero sí me da la sensación de que algunas actividades tuvimos que cerrarlas por... Para poder terminarlas, ahí va, y que hubo algunos temas que quedaron ahí como para poder conversar más. O mismo esto de los roles, viste, no sé, que quedó ahí, como que se charló, estuvo bueno, pero que daba para un poco más...” (E6, postintervención)

En suma, este aspecto no difiere de lo que surge en las intervenciones piloto de educación formal, donde la planificación se desarrolla en seis encuentros, por lo cual se podría concluir que no es necesario generar planes de trabajo diferenciados para contextos formales y no formales, al menos en lo que respecta a los tiempos de trabajo. Aunque se evidencia la importancia de continuar trabajando a posteriori los emergentes que surjan de la intervención, se destaca como positivo que la intervención tenga un comienzo y un final.

4. Tratamiento de los temas

Se ha planteado a lo largo de las entrevistas que la herramienta les ha permitido abordar varias temáticas vinculadas con la educación sexual. Más allá del foco en el embarazo no intencional en la adolescencia, presenta temas como consentimiento sexual, roles de género, vínculos libres de violencia, permitiendo la continuidad de trabajo incluso cuando ha finalizado la propuesta “Si yo fuera Juan”.

“es tremenda herramienta, que esto puede ser en sí toda una serie de talleres y trabajar específicamente, pero a su vez, si empezás a desglosar cada una de las actividades, podés largar otras temáticas y trabajar otras cosas y puede ser puntapié para seguir por otros lados” (E 4, postintervención)

“es muy linda la herramienta, como que te da lugar a trabajar un montón de temas(...) A nosotros nos pareció súper interesante, justamente, porque nos da la posibilidad de que con una sola herramienta vamos como tocando temas que son como de la cotidiana con los

gurises y que a veces es difícil agarrarlos desde una conversación cara a cara, una cuestión grupal. Entonces, esto era una herramienta que nos posibilitaba hablar de embarazo adolescente, de sexualidad, de algunas cuestiones, incluso, de género, de algunas cuestiones que están ahí como súper estructuradas culturalmente y que a veces es difícil entrarle por algún lado sin que se lea como bueno, ya están los educadores bajando línea o alguna cosa” (E1, postintervención)

“una herramienta que nos pareció desde el principio novedosa y súper interesante porque es diferente de otras posibles, porque esto no era miramos un video y lo usamos como disparador, era una, estaba como súper estructurado y armado, tenía un para qué, cada imagen, cada, como la propia secuencia en la que se contaba la historia y todo. Así que bueno, desde ese punto de vista, súper positivo” (E1, postintervención).

Se menciona que hay aspectos que deberían profundizarse, como los relacionados a infecciones de transmisión sexual o métodos anticonceptivos.

“Yo creo.... un poco más profundizar sobre las enfermedades de transmisión sexual. Porque se habla sí, hemos hablado, pero igual profundizar un poco más en cómo se pueden transmitir, qué enfermedades hay ” (E5, postintervención)

Sin embargo, si volvemos sobre la propuesta de la guía, ésta expresa claramente que trata algunas temáticas, como las mencionadas, pero no profundiza sobre ellas ya que se espera que esta herramienta pueda ser utilizada con otras, en el entendido de que la intervención no debe ser aislada sino integrada en los programas de educación sexual de cada centro. Si bien podría entenderse que esa idea entra dentro de un escenario de deseabilidad, ya que no siempre existe esa posibilidad, es muy difícil que una sola herramienta en cuatro talleres pueda abordar de forma integral los temas de educación sexual.

Por otra parte, resulta interesante ver cómo las actividades también les permitió a los/as educadores/as conocer ideas y preconceptos de los/as adolescentes con los/as que trabajan.

“la actividad esta de mitos y realidades fue súper interesante para eso, porque ahí fue como fácil darnos cuenta bueno, de dónde parte la mayoría de la información que los gurises tienen, en relación a cómo acceder a la información, a cómo acceder a métodos anticonceptivos, cómo se produce el embarazo, no sé, un montón de cosas que vos decís bueno, a veces las tienen ahí como que lo saben, uno da por sentado que tienen Educación Sexual en los centros educativos y que acceden a esa información y en realidad, había cosa que no estaban tan claras. Y había, capaz que eran los menos, pero habían un montón de gurises que tenían como realidad mitos como medio heavys” (E1, postintervención).

“Inclusive, cosas que uno también va conociendo y nos va llamando la atención, de algunos, de un chiquilín, particularmente, que hace años que viene, es un gurí súper sensible, re crack, cómo por momentos, ante determinada situación, eso de las situaciones límites, le costaba, que mismo las gurisas le decían “pero bo, no podés pensar eso” (...) él decía, “Ah, pero si una gurisa se viste así, entonces, bueno, después que no se queje” Te llamaba la atención, te das

cuenta que es un tema de trabajarlo con ellos también, principalmente estas cosas” (E4, postintervención)

Relacionado con esta última viñeta, los/as educadores/as expresan que la herramienta permitió trabajar sobre los roles de género, problematizar sobre los lugares que se ocupan socialmente, los mandatos de la maternidad, entre otras. Esto resulta trascendente, ya que la intervención está basada en una perspectiva transformadora de las relaciones de género, y por tanto esto tenía que verse transversalizado en su aplicación.

“En esto de los roles de género, está bueno porque se iban dando cuenta. Entonces decían, “bueno ta, pero a mí... ta, sí, me cuidaba mi madre, me cambiaba mi madre, me daba de comer mi madre, me llevaba a la escuela. Sí, es verdad” Se reían y pensaban, creo que ahí podría estar bueno como para mecharlo también con el cronograma (actividad de la guía), cómo sería mi vida, si yo tuviera un bebé” (E6, postintervención)

“Entonces de repente ellos decían, cuando leían las declaraciones controversiales “ah, esto es cualquier cosa”, sin embargo, cuando por ejemplo hablamos del tener un bebé, su cronograma era trabajar y que lo cuidara la mujer, “yo no lo voy a cuidar, la que lo tiene que cuidar es ella...” Estuvo súper interesante, porque también los hizo a ellos pensar, entonces creo que en líneas generales, así como en general, más allá de cosas puntuales, estuvo buena la actividad. Nosotros particularmente desde los centros juveniles, sacamos pila de provecho y como herramientas nos pareció que estuvo bueno” (E6, postintervención)

Se observa, a través de las viñetas, que existen discursos vinculados con estereotipos de género muy arraigados. Estos estereotipos son los que dan base y sustento a las relaciones de género desiguales, que claramente se reflejan en la maternidad en general, y se profundizan en maternidades a temprana edad, llevando a los varones a la inserción laboral temprana y a las mujeres en una doble reclusión, del hogar y de la comunidad, como ya se ha mencionado (Varela y Fostik, 2011; Varela y Lara, 2015; López y Varela, 2016; Varela y Doyenart, 2017). Estas actitudes mencionadas también son predictoras de las intenciones de resolución del problema. En el apartado de adolescentes se profundiza sobre las opciones de resolución de la situación de embarazo. En particular, la intervención presenta una opción que resulta novedosa para los/as educadores/as y con ello trae dificultades para su tratamiento.

Adopción: la opción controversial ¿solo en contextos no formales?

La opción de la adopción se presenta como controversial tanto en educadores/as como en los/as adolescentes (ver apartado 4.4), el tema se presenta en las discusiones de los/as adolescentes, pero con amplia resistencia por parte de estos y de los/as educadores/as. Entre los/as educadores/as se reconoce que hay una dificultad para trabajarlo por falta de

conocimiento, pero también porque no es la opción válida para resolver la situación desde su perspectiva.

“y otro tema que también estuvimos hablando fue el tema, por ejemplo, de la adopción. Claro, sí, o cómo lo transmito, porque si bien capaz yo tengo esa, en realidad pienso así, bueno, ta, es una opción más y bueno, está bien, pero cuánto lo tendría que trabajar yo para poder transmitirlo con otra seguridad a los gurises convencido de lo que estoy planteando. cómo lo manejo con ellos también, porque viste que ahí corre más lo ético, lo moral, entonces, que bueno, cómo yo transmito esta información, que capaz fueron las temáticas que no me sentí tan seguro, pero simplemente por el hecho de que siento que tengo que prepararme más, no que esté en contra de poder trabajarlo con los gurises” (E4, postintervención).

“Pero también, quedó más bien en la línea de lo moral también, y que también ahí, otra vez volviendo a esa parte, cuánto nosotros también, con nuestra postura, en esto de no poder como capaz que todavía tener bien trabajado el tema, cuánto podemos interferir nosotros también. Entonces, está el huevo y la gallina, ahí vos no sabés si son ellos, y también es una temática que socialmente esté como de alguna manera, como puesta en escena. Entonces, ta, fue muy oculta” (E3, postintervención)

“a mí lo que me ponía a veces como medio es hasta dónde sigo el tema o hasta dónde puedo seguir el tema. Pero eso tiene que ver con un tema desinformación mía de cómo manejo yo la información y qué tanto conocimiento tengo de la temática como para poder abrir la ventana (...) yo creo que es parte también de nosotros, de justamente, si vamos a dar este tipo de talleres y todo, más allá de que la guía venga con alguna herramienta, digo, que está en nosotros también poder ahondar en eso, si sabemos que vamos a trabajar el tema. Pero justamente, una de las debilidades que capaz que nosotros ya la charlamos, fue justamente esa parte de planificar un tanto más los talleres. Por esto de la dinámica, es como...” (E4, postintervención).

El tema adopción es más recurrente en su tarea cotidiana de lo que perciben, porque manifiestan que no es un tema con el que trabajen regularmente, sin embargo expresan en las siguientes viñetas que más de la mitad del grupo se encuentra al cuidado de otro adulto referente que no es su madre o padre biológico. En ese sentido, identifican que la dificultad está en hablar de temas para los que no están preparados, que no han profundizado y para los que no tienen capacitación. Sin embargo, el tema surge cotidianamente en las situaciones que trabajan.

“Capaz que el de la adopción es el que menos trabajamos de repente. Y el más cercano(...)sí, también capaz por un tema de nosotros mismos que... que es como muy engorroso ponerte a trabajar un tema de adopción con un grupo de gurises, cuando tampoco es tan fluida la adopción. No es... no es una opción que vos decís, ta, es una buena opción, como de, ¿no?, para resolver una situación de estas. Uno lo ve tan lejano al tema de la adopción siempre... y... que capaz que es algo que preferís no meterte en ese tema” (E3, pre intervención)

Podría leerse, en nuestro país al menos, la adopción en distintas modalidades, una de ellas es a través de los procedimientos establecidos por INAU en el marco del Sistema de

Adopciones, pero se dan también adopciones de hecho cuando un familiar solicita la tenencia de un niño, niña o adolescente porque el padre y/o madre biológica no se encuentran presentes.

“Más inconsciente, pero sí, aparece más asociado al abandono, al (...), y que también ahí, en el grupo, por ejemplo, había muchos que sus características están dadas por eso, son gurises que están adoptados o en tenencias o en otra familia. O sea, tocaba en muchos su propia historia, no quiero pensar, pero casi la mitad está con familias que bueno, que fueron...Están con tíos, bueno, como que de alguna manera, también tocaba el tema bien. Pero ta, también hay una parte esta, que nos hacemos cargo nosotros, en esto también hasta de posturas en esto también de desconocer como todo ese proceso legal y también como cuestiones críticas a otras cuestiones que existen y uno escucha, desde lo que es Fundación Canguro, y que también uno quiere decir no, no quiero saber nada de todo esto, las Damas Rosadas, no me acuerdo si siguen funcionando, pero eran los mecanismos que uno dice no, por ahí no va la mano” (E3,postintervención)

Otra de las dificultades que se evidencian en relación a la adopción tiene que ver con cómo es percibido el tema por los/las adolescentes, ya que en muchos casos es su realidad familiar, generando dificultades en los/las educadores/as para tratarlo. Esto es característico de estos centros de educación no formal en contextos de vulnerabilidad: como se expresa en la viñeta anterior, *casi la mitad* de los/las que participaron de la actividad están en una situación similar. En ese sentido, los/las educadores percibieron en general reacciones negativas antes esta opción:

“en relación a la... al darlo en adopción, está salado las opiniones de ellos como al respecto. Negativas, como mala persona, mala madre, mal padre. Como si fuera abandono. No sé si lograron concebirlo como una opción real... Entonces también ahí lo que nos pasó fue bueno, tratamos de insistir, insistir, pero llegó un momento que la actividad como que... había que cerrarla y pasar a la siguiente, también por el agotamiento mismo de la actividad” (E6, postintervención).

“corre mucho lo moral y lo ético y que va más allá de, nosotros ese tema lo tratamos de trabajar con ellos, no dándole la opción sino que ellos pensaran cuál era la opción. Y un poco lo tuvimos que interpretar, no salía puntalmente, yo creo que, por ejemplo, sí el aborto es algo más, lo naturalizaron más, no tanto la adopción. Ellos no entendían cómo una persona puede llegar a parir un bebé y tener decidido que lo va a dar en adopción, de qué forma, cómo no se encariña. Eso lo cuestionaron un montón, pero después que lo empezás a trabajar y ahí, van como surgiendo otras cosas” (E4, postintervención)

De esta manera, los educadores perciben que no aparece como una opción válida a la hora de pensar en la resolución del problema, asociado a factores mayoritariamente morales, pero también a cierto desconocimiento respecto del proceso. Si bien en general los datos de respuestas del video no muestran grandes diferencias entre adolescentes de contextos formales y no formales (Ver apartado 4.4), los datos cualitativos, tanto de educadores, como

de adolescentes, muestran esta idea de que para los/as adolescentes de los centros juveniles la opción de la adopción “está mal” y se asocia al abandono.

“Y surgían cosas, por ejemplo, lo dejás en un baño, cosas así, como más incorporadas que realmente llegar a un proceso de adopción” (E4, postintervención)

“De alguna manera creo que lo que está bueno de todo eso es justamente, poner en palabras que hay opciones, que hay más de una opción. De todas maneras, yo creo que todavía parten mucho del prejuicio, les pasa mucho que parten mucho del prejuicio, la opción de la adopción es totalmente inaudita para ellos y para ellas. Incluso, cuando discuten es como bueno, sigue o interrumpe, la opción de la adopción no aparece como una opción que bueno, discutamos esto y si pasara...” (E1, postintervención)

En algunos casos surgen otras ideas, como la posibilidad de poder brindarle algo que ese o esa adolescente no tiene.

“Salió eso de como acto de amor, de darle algo que no le podés dar vos y le puede dar otro. Pero también aparecía algo como de la responsabilidad, entonces, claro, como de responsabilizarse ante el estado de abandonar un niño” (E3, postintervención)

De alguna manera, la idea de la adopción remueve en estos/as adolescentes en particular historias propias o cercanas, por lo que tienden a tener un discurso mucho más estanco, y genera dificultades en los/as educadores para su tratamiento.

En conclusión se observa que la herramienta permite trabajar diversidad de temas, entre ellos se visualiza con mayor intensidad el trabajo sobre roles y estereotipos de género. Asimismo, al indagar sobre las opciones, se observa que existió una dificultad en el abordaje de la adopción en particular, por un lado por desconocimiento de los/as educadores/as, y por otro por las percepciones negativas de los propios adolescentes a esta opción, se recomienda la incorporación del tema en las capacitaciones para educadores/as y docentes, sobre todo en lo relativo al proceso para garantizar que los/as adolescentes accedan a la información, más allá de sus opiniones sobre la opción.

4.3.2 Adecuaciones necesarias percibidas por educadores/as

La intervención “Si yo fuera Juan” necesita, por las actividades que propone, que las personas participantes cuenten con ciertas habilidades cognitivas y socioemocionales. En ese sentido, en esta sección se analizan principalmente los obstáculos que observaron los/las educadores en el vínculo entre los presupuestos cognitivos que tiene la intervención y las habilidades cognitivas, socioemocionales e interpersonales que tienen los/las adolescentes participantes.

Si bien, la *Guía de orientación para docentes* (Facultad de Psicología, 2023) especifica claramente que el material es flexible y debe ser adaptado por los/as educadores al contexto, parte de un supuesto de que quien participa sabe leer, y comprende lo que lee. La intervención incluye un formulario con preguntas encriptado en el video, que incitan a la reflexión e implican la comprensión lectora de los/as que responden.

Por otro lado, uno de los principales factores que inciden en el impacto positivo de esta herramienta es la capacidad de los/as adolescentes de identificarse con el personaje y la situaciones, y luego pensar sobre una situación hipotética.

Sobre el primer punto, de los datos sociodemográficos relevados surge que la mayoría de los/las participantes concurren a educación formal, además del Centro Juvenil. Si bien este es un dato relevante, las investigaciones nacionales sobre rendimiento educativo muestran que existen diferencias en los diferentes quintiles asociados a los contextos familiares y del entorno escolar (INEEd, 2020). En ese sentido lo relevado cualitativamente en las entrevistas refleja esta situación:

“La mayoría también hacen educación formal, pero con niveles de adherencia bastante bajos y limitados, muy bajos. Mucho gurí, gurisa que abandonó en algún momento. Hay algunos gurises que están con algún tipo de adecuación curricular, porque necesitan. Hay una gurisa que había arrancado el proceso y ahora no está viniendo más por el Centro Juvenil, hace unas semanas, pero que arrancó el proceso con nosotros, que a esa chiquilina le cuesta escribir su nombre, por ejemplo. Y se tranca un poco y no sé, es como medio complicado, de hecho, creo que nunca marcó las respuestas. Lo vio al video, creo que en total vino a tres talleres, pero digo, tenemos un nivel que no es para nada parejo, es bastante heterogéneo. Pero sí, hay algunas gurisas, principalmente, que necesitan bastante apoyo en esto de que las ayudemos a releer para comprender y no sé qué. Que claro, eso también lo que le quita es un poco de dinamismo y también que bueno, que sus respuestas, les decimos que sus respuestas son anónimas, pero después, por otro lado, necesitan que alguna de nosotros se sienta con ellas a leerlas. Entonces, ahí es como medio entreverado. Pero ta, no son todos los casos, son pocos, pero bueno, también imaginamos que se puede dar en otros lugares, no son solo casos de acá, de este Centro Juvenil, debe pasar en otros” (E1, postintervención)

Queda claro que los niveles son bastante heterogéneos, sin embargo hay algunos factores comunes como las dificultades vinculadas a la comprensión lectora. Si bien se pueden identificar casos particulares con dificultades de lectura y escritura, el problema mayor se encuentra en la comprensión. Adquirir la competencia en lectura implica la capacidad para comprender, usar, evaluar, reflexionar y comprometerse con los textos a fin de alcanzar objetivos, desarrollar conocimientos y participar en la sociedad (Pisa, 2018). Cuando los/las educadores/as toman contacto con el video, se cuestionan si los/las adolescentes podrán comprender las preguntas, e incluso se plantea la posibilidad de que el video tenga voz en off durante las preguntas.

“o que lleva esto a poder traducir, o ayudar a explicar como algo más de la comprensión para poder elegir por seis o siete opciones, ¿no? O sea, como hay algo ahí que parece que estuviera pensado para gurises con un training liceal, con... ¿no? ... se tenían que poner demasiado en situación como para poder responderla. Tal vez pueda ayudar ya con una voz desde atrás que te lea la... que ellos no tengan que leer, o sí la pueden leer, pero que te haga la pregunta, una voz capaz que... Sobre todo pensando en estos gurises que tienen como una ansiedad bárbara...” (E3, pre intervención)

La referencia al “*training liceal*” da cuenta de estas diferencias entre los/las que concurren a educación formal y quienes no, expresando claramente que en algunos casos ver el video, entenderlo, leer las preguntas y responder en sintonía implica numerosos procesos cognitivos que no necesariamente se encuentran incorporados de igual manera para todos/as los/as adolescentes en espacios de educación no formal. Posteriormente, se identifica que el video resulta largo para los/as adolescentes:

Entrevistado: “el video les pareció largo, el nivel de la respuestas, ahora no fueron muy claros ellos, pero al momento, viste que al final del video...”

Entrevistadora: Hay muchas preguntas, las ventajas y desventajas.

Entrevistado: Ahí va, ese momento, los colapsó un poco” (E6, postintervención)

Por otra parte, se observa una dificultad en la capacidad que tienen los/las adolescentes de sostener la atención en una propuesta que implica varios días con diversas actividades, con una secuencia sobre el mismo tema.

“Entonces para sostener cosas de procesos es como una remada. Sabemos que es como una remada y cuando son cosas muy... y también yo me preguntaba, ¿no?, con los gurises... también funcionan mucho con la sorpresa y con la cosa distinta, ¿no? Me planteaste un tema, otro, otro tema, es un ciclo donde otra vez al mismo... ya me imaginaba, otra vez el mismo tema...cuando terminamos con Juan” (E2, pre intervención)

“los gurises cuatro semanas lo mismo, el mismo tema, el mismo no sé qué. Me parece que los gurises más... que hay un grupo medio grande de gurises que hace poco tiempo que estan yendo y capaz que pueden no captar tanto por dónde vienen las actividades que propone o no sé qué, que capaz cueste un cachito más” (E1, pre intervención)

“El tema justamente, el ponerse a hablar, discutir, muchas veces es como el pelo que venimos cómo luchado, porque no está tan sencilla” (E3, pre intervención)

Desde la perspectiva de los/as educadores se plantea esta necesidad de cambio constante, de “sorpresa”, que tienen los/as adolescentes. La propuesta necesita del proceso para poder trabajar sobre los resultados educativos, la secuencia de instancias y actividades es lo que provoca la incorporación de nuevas habilidades a partir de las actividades que lo disparan. Más adelante se presenta la evaluación realizada por adolescentes, y si bien coinciden en la mayoría de los aspectos con los/as educadores, destacan que las que generaron mayor discusión eran las más atractivas.

“hay algunas de las consignas, la consigna por ejemplo, eso de la búsqueda de cosas, está bueno el espíritu de la búsqueda, me parece excesivo. Es muy amplio, muy grande, estás hablando de... de leer leyes, tres leyes que son... densas. O sea, yo a veces, la ley de... la ley de violencia de género, que la trabajo con los gurises, me lleva mucho tiempo trabajarlo” (E 2, pre intervención)

“A veces es como esto de, como muchas preguntas en un solo tema, en esto de cuando trabajamos desde el punto de vista, la actividad que trabaja desde el punto de vista de Ema, me parece que ahí fue como mucha, había mucha pregunta, mucha cosa, mucho material, que capaz que, si hacemos algún disparador un poquito más general, podemos llegar a todo eso y no hay necesidad de hacer como siete preguntas” (E1, postintervención)

A modo de conclusión, se identifica que una de las principales limitaciones está en la heterogeneidad de los grupos, y en las dificultades generales sobre comprensión lectora. Si bien se menciona que la actividad en varios encuentros puede resultar reiterativa y por momentos ser desafiante para los/las adolescentes sostener la atención, los/as educadores identifican que para algunas actividades el tiempo es corto. Esto da indicios de que la metodología que propone cada una de las actividades puede estar relacionada con cómo es percibida. En ese sentido, sería pertinente recomendar a los/as educadores/as revisar y adaptar las propuestas en función del conocimiento del grupo.

4.4 La intervención: desde la perspectiva de los/las adolescentes

Este apartado presenta datos de la evaluación realizada por los/las adolescentes de los tres centros participantes. La técnica principal fue la entrevista grupal, que se realizó con el objetivo de conocer sus opiniones sobre la intervención. Asimismo, se aplicó un formulario de evaluación que es utilizado con todos/as los/as participantes. Cabe destacar que, al ser este un estudio de tipo cualitativo, las respuestas al formulario serán utilizadas como aporte para la profundización de temas que surgen en las entrevistas. Al mismo tiempo, el formulario permitió comparar respuestas de adolescentes de educación formal y no formal, que en algunos casos resultó relevante. Asimismo, en las entrevistas surgen aportes vinculados a los contenidos y preguntas del video, por lo que en algunos casos se evaluó pertinente utilizar respuestas del formulario encriptado en el video.

A continuación se presentan los datos en dos secciones. Una primera vinculada a aspectos metodológicos, incluyendo opiniones del video y demás actividades, se analiza la identificación de los/as adolescentes con el personaje y el acceso a nueva información, así como también aspectos vinculados a la toma de decisiones sobre las opciones de resolución del problema que propone la intervención. En la segunda sección, se analizan aspectos relacionados a dificultades identificadas por ellos/as y que ameritan adecuaciones para el uso en contextos no formales.

4.4.1 Metodología de la intervención: lo interactivo como innovador.

En términos generales la intervención fue aceptada ampliamente y valorada positivamente por la mayoría de los y las adolescentes. Las principales fortalezas están en lo novedoso del video interactivo y la posibilidad de ponerse en el lugar de otro ante una situación hipotética.

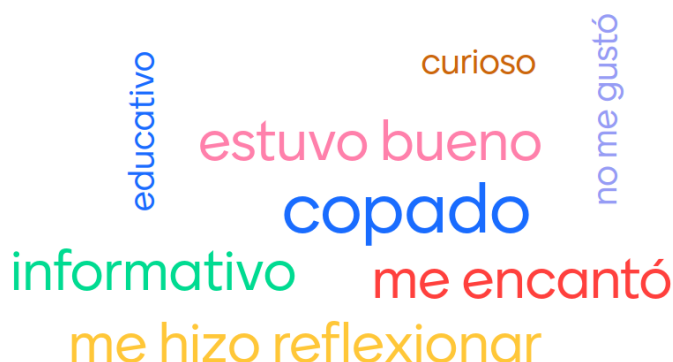
“me pareció muy bueno, me hizo reflexionar qué pasaría si estuviera en esa situación” (Adolescente 2, varón, CJ 3)

“me ayudó a pensar más en mi futuro, fue muy interesante” (Adolescente 3, varón, CJ 2)

“Mirá, estaba bueno, porque como que había un video, pero podías ir interactuando, respondiendo lo que a vos te parecía. Y no es lo mismo estar tan aburrido, tipo estar leyendo nomás, que ver un video en que están hablando ellos y vos tenés que responder lo que a vos te parece” (Adolescente 4, mujer, CJ 2).

En muchos casos los/las participantes no se explayaron en las respuestas pero dieron su opinión a través de palabras o comentarios breves que se encuentran representadas de forma proporcional en una nube de palabras.

Gráfico 1- Opiniones sobre la intervención Si yo Fuera Juan

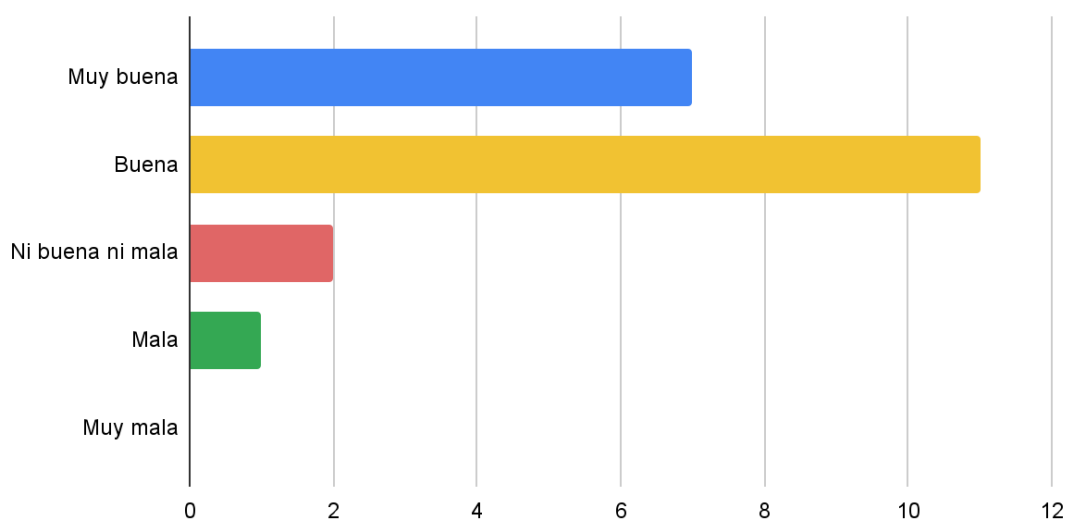


A continuación se presentarán datos surgidos en el formulario y su relación con lo relevado en las entrevistas. De los/as adolescentes participantes sólo 21 completaron la evaluación, por lo que es importante explicitar que no se tomarán esos datos con valor estadístico sino como apoyo para analizar los temas.

Como se puede apreciar en el gráfico siguiente, en el formulario se les pide una valoración general de la intervención, y las respuestas van en consonancia con lo planteado en las entrevistas. La mayoría de los/las adolescentes se ubican entre las opciones *buena* y *muy buena*.

Gráfico 2 - Evaluación de la intervención

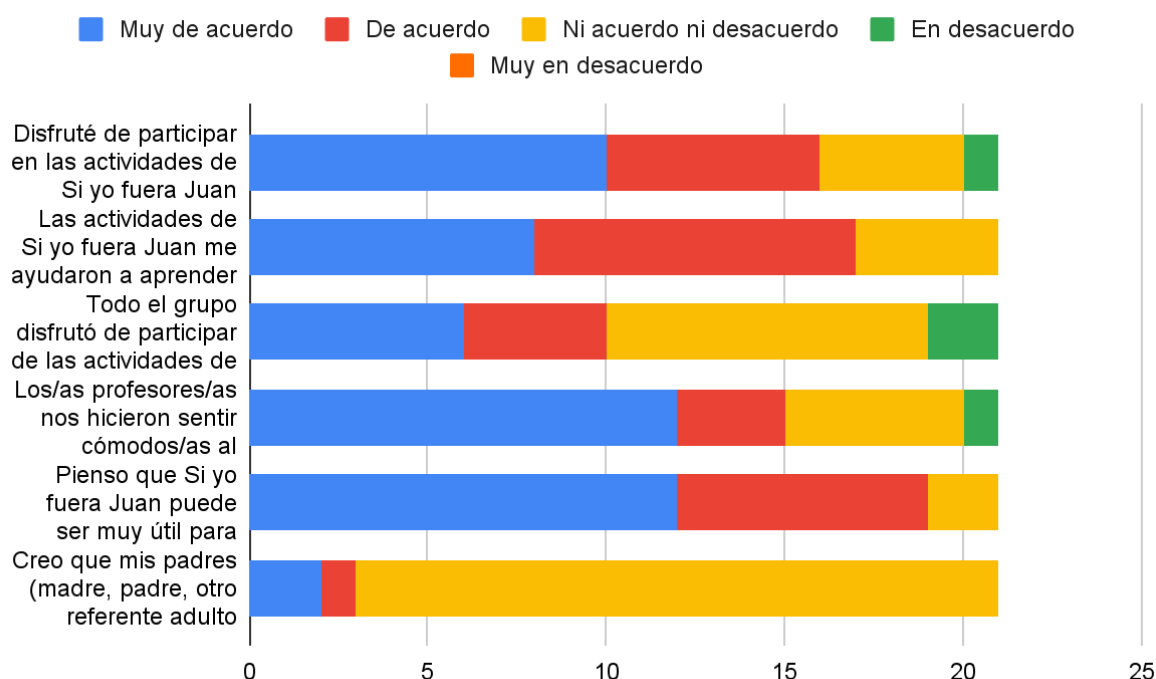
¿Qué te pareció la intervención SI yo fuera Juan realizada por tus educadores/as?



Elaboración propia en base al formulario de evaluación

Además de la pregunta general, el formulario indaga sobre algunas cuestiones en particular, como ser: si disfrutaron de participar en la intervención, si las actividades les aportaron nueva información, si consideran que sería pertinente aplicarlo a otros/as adolescentes, sobre el rol docente y la participación de las familias. La mayoría de las respuestas rondan entre las opciones *“Muy de acuerdo”* y *“De acuerdo”*. En el caso de la última pregunta, relacionada a la participación de las familias, responden *“Ni de acuerdo ni desacuerdo”* porque, como ya se mencionó en la sección sobre familias, la mayoría de los/las adolescentes no realizaron la actividad con sus referentes adultos/as, ya sea porque el centro no la envió o porque ellos/as no la presentaron.

Gráfico 3 - Evaluación por ítem



- (i) Disfruté de participar en las actividades de Si yo fuera Juan
(ii) Las actividades de Si yo fuera Juan me ayudaron a aprender más sobre salud sexual, relaciones afectivo-sexuales y embarazo.
(iii) Todo el grupo disfrutó de participar de las actividades de Si yo fuera Juan.
(iv) Los/as profesores/as nos hicieron sentir cómodos/as al realizar las actividades de Si yo fuera Juan.
(v) Pienso que "Si yo fuera Juan" puede ser muy útil para otras/os adolescentes de mi edad.
(vi) Creo que mis padres (madre, padre, otro referente adulto familiar) disfrutaron de participar en las actividades domiciliarias propuestas por Si yo fuera Juan

Por su parte, las entrevistas grupales permitieron indagar sobre el video y las actividades, la identificación con el personaje, las opiniones sobre las distintas opciones de resolución de la situación presentada y el acceso a nueva información. En muchos casos hay puntos de contacto entre el formulario y las entrevistas, sobre todo en lo relativo a los ítems 1, 2 y 5 preguntados en el formulario, por lo que se desarrollan a continuación.

Ítem 1: Disfruté de participar en las actividades

En las entrevistas surgen valoraciones positivas sobre toda la intervención, a la vez que se intercambia sobre actividades que les gustaron más o menos.

En particular el video fue valorado positivamente por los/as adolescentes, de hecho está mencionado dentro de las actividades que más les gustó hacer. Se presenta para ellos y ellas como una propuesta innovadora y diferente a otros talleres de educación sexual que han tenido.

“me gustó que pudiéramos interactuar con el video y teníamos varias opciones para elegir y poder pensar bien qué haríamos en sus lugar” (Adolescente 4, mujer, CJ 3)

“me gustó como se va desarrollando la historia” (Adolescente 2, varón, CJ 2)

Cuando fueron consultados/as sobre las actividades se observan respuestas más diversas. En algunos casos, la respuesta es muy positiva, pero en otros las actividades fueron captando su atención con el paso de los talleres.

“Zarpadas” (Adolescente 2, mujer - CJ 2)

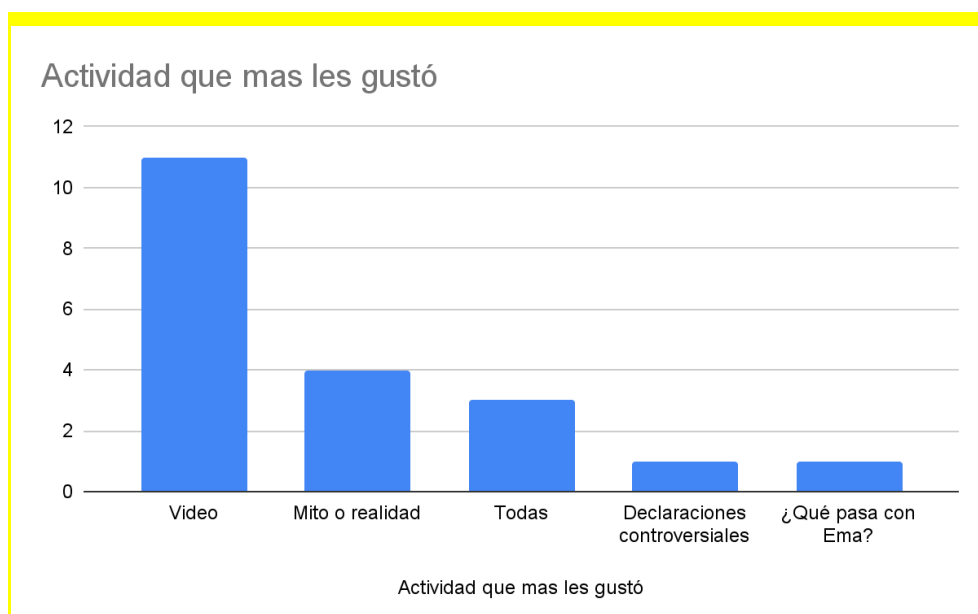
“Estaban todas muy buenas” (Adolescente 4, mujer - CJ 2)

“más o menos, había algunas aburridas y otras divertidas” (Adolescente 1, varón - CJ3)

“Al principio yo me estaba aburriendo pero después los otros talleres me gustaron” (Adolescente 4, varón - CJ3)

Existe amplia coincidencia en cuales actividades son las preferidas por los/las adolescentes y cuales necesitan ser revisadas ya que no tuvieron aceptación, muchas de ellas no por su contenido sino por la forma en la que estaban planteadas. Esta información coincide con las experiencias relatadas por los/las educadores en apartados anteriores, así como con lo planteado por el resto de los/las adolescentes que participaron en liceos y UTU's.

Gráfico 4 - Actividad que más gustó



Las actividades¹¹ que tuvieron mayor aceptación fueron el video y “Mito o realidad”. Además aparecen, “Declaraciones controversiales” y “¿Qué pasa con Ema?”, en menor medida pero son de las más destacadas. Tres de los/as participantes no pudieron identificar una sola actividad y respondieron “todas”, ya que la pregunta era abierta.

“A mi me gusto la última que hicimos, que eran unas tarjetas con frases y teníamos que ir opinando entre todos, estuvo bueno, yo algunas cosas ya las sabía...” (Adolescente varón 4-CJ3)

“a mi la que más me gustó fue esa que teníamos que decir si eran verdaderas o falsas y después discutimos también. Fue la que más me gustó” (Adolescente 1, varón - CJ3)

“una que eran unas situaciones y teníamos que decir que haríamos esa estuvo bueno... todas las que hubo discusión (risas)” (Adolescente 2, varón - CJ 3)

Esto coincide con lo que se presenta en las entrevistas, no obstante, en la instancia grupal aparecen otras, como por ejemplo “Si tuvieras que cuidar un bebé”, actividad que propone un cronograma comparativo entre la vida de un adolescente con o sin un hijo a cargo.

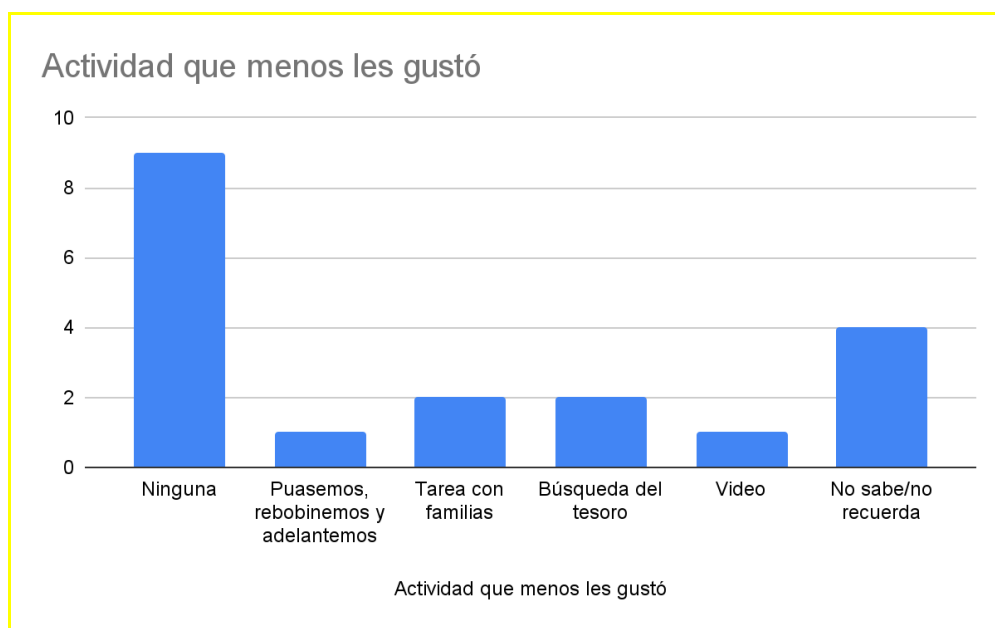
“Una que estuvo buena fue la de los horarios, la que cuando sos padre, te tenés que levantar cada tres horas, más o menos, a darle de comer al bebé, y cuando no, dormís todo el día, o estás de joda, algo así” (Adolescente 2, mujer - CJ2)

Los/as adolescentes destacan que estas actividades implican un debate, es decir donde se planteaba una situación, frase o similar y se les invitaba a discutir entre ellos/as. En esta etapa vital en particular, conocer las opiniones e ideas de los compañeros/as resulta trascendental. La influencia de los pares incide en la toma de decisiones en adolescentes (Blakemore & Robbins, 2012; East, Khoo, & Reyes, 2006), siendo particularmente sensibles a las recompensas cuando están en compañía de sus amigos/as (Silva, Chein, & Steinberg, 2016). Esta idea parte del concepto de cerebro social, que identifica que el cerebro se desarrolla en respuesta al entorno, es decir, que los seres humanos pensamos y actuamos en relación con otros. Si el entorno se modifica o es estático, influye en nuestras percepciones y actitudes sobre los acontecimientos de nuestra vida, y, por lo tanto, en las decisiones que tomamos. Este tipo de actividades, basadas en los modelos de teoría del cambio, tienen un objetivo educativo de reflexión sobre las actitudes frente a temas controversiales o sobre toma de decisiones ante situaciones hipotéticas, permitiendo a través del intercambio el flujo de ideas entre pares. Este intercambio incide directamente en las ideas, opiniones y actitudes de los/as adolescentes, lo que podría concluir en cambios comportamentales, tal como se propone el modelo.

¹¹ Para conocer de qué tratan las actividades ver Guía de orientación para docentes en <https://siyofuerajuan.uy/>

Por otra parte, se menciona la “Búsqueda del tesoro en línea” y la actividad domiciliaria con familias como las actividades que tuvieron menor aceptación, con amplio consenso, tanto en las entrevistas como en el formulario de evaluación. Es relevante observar que ante la pregunta “¿cuál fue la actividad que menos te gustó”, la mayoría de las respuestas fue: “ninguna”, reflejando una valoración positiva de las actividades. No obstante, logran identificar ciertas actividades que les generaron menor interés.

Gráfico 5 - Actividad que menos gustó



Sobre la actividad Búsqueda del tesoro los/as adolescentes plantean que era difícil la tarea y su comprensión.

“la que había que buscar en las páginas de internet tampoco me gusto, era difícil y muy larga no la entendí bien” (Adolescente 1, varón - CJ3)

La actividad implica realizar una búsqueda en internet a partir de algunas preguntas disparadoras sobre diversos temas, con el objetivo de que puedan reconocer información confiable dentro de internet. No obstante, la actividad implica un nivel de comprensión lectora alto, ya que realiza preguntas y se deben buscar las respuestas en distintas páginas, llegando a una única respuesta a partir de varias fuentes. Algunas de las páginas incluso están vinculadas a marcos normativos. Como plantean Lumley y Mendelovits (2012) en INEEd (20), operar en el medio digital no solo requiere el acceso a la tecnología, sino también la capacidad para integrar, evaluar y comunicar información. Los lectores deben realizar continuamente evaluaciones inmediatas de la utilidad y de la fiabilidad de la información. El lector genera significado en interacción con el texto a partir de sus

conocimientos previos, de una gama de textos ya conocidos y del contexto social y cultural. Como ya se analizó en apartados anteriores con los/as educadores/as y se verá más adelante en este mismo apartado sobre adolescentes, esta es una dificultad que se presenta en particular en los contextos de educación no formal. Este tipo de actividades que requieren de mucha atención y trabajo individual generan dificultades y poco interés. Si bien, educadores/as y adolescentes identifican que el objetivo era pertinente, la forma en la que estaba planteada no era fácil de comprender.

En el caso de la actividad con familias el formulario de evaluación muestra que, de los 21 que lo respondieron, sólo uno manifestó realizar la tarea. La relación familias-adolescentes y centro educativo tiene varias vertientes a observar, implicando resistencias y obstáculos que ya fueron mencionados.

*“a mi la que no me gustó y no la hice, fue la de la familia, no da...no hablo con mi madre yo”
(Adolescente 4, varón - CJ3)*

En este caso, desde la perspectiva de los/as adolescentes se expresa claramente que la incomodidad se encuentra relacionada con tener que realizar una acción que no es regular en su vida cotidiana como es el diálogo con los/as adultos/as de su casa. Aquí no solo se observa una dificultad para hablar sobre temas de sexualidad, sino que se manifiesta una dificultad para dialogar. En relación a esto, estudios muestran que los varones tienen menos posibilidades de establecer diálogos con sus familias, ya que en general hablan más las madres o referentes femeninos sobre temas de sexualidad. Sin embargo estas declaran sentirse cómodas conversando con sus hijas mujeres sobre el tema, pero no así con sus hijos varones, por lo que la educación sexual en el hogar se ve disminuida (Hutchinson & Cooney, 2013; Hyde, et.al, 2009; Caricote, 2008; Walker, 2001).

Asimismo, en la gráfica aparece mencionado una vez el video y la actividad de “Pausemos, adelantemos, rebobinemos”, que se realiza después de la actividad en que se ve el video. Si bien no surge en las entrevistas, es pertinente la revisión de estas actividades, ya que, como se ha mencionado, los datos no son tomados por relevancia estadística sino analizados cualitativamente.

En el caso del video, la respuesta es dada por el único de los 21 adolescentes que evaluó negativamente la intervención y las actividades¹², considerando que no le aportó información ni reflexión sobre el tema.

En relación a la actividad “Pausemos, adelantemos, rebobinemos”, la dificultad estuvo dada en la cantidad de preguntas planteadas sobre lo que pasó antes, durante y después de la situación de embarazo no intencional y se realiza enseguida después de ver el video. Esto

¹² Cabe destacar que la participación en su centros era voluntaria y que hubo compañeros de él que iniciaron con las actividades y no culminaron el proceso. En su caso, concurrió a todas las instancias de taller y, según relatan los/as educadores/as su participación fue activa durante todo el proceso.

muestra que es posible que luego del video sea recomendable no realizar actividades, ya que la actividad implica un tiempo de atención prolongado.

En todos los casos mencionados, menos en el video¹³, es pertinente recomendar una revisión de las actividades en función de la percepción de los/as adolescentes y las ideas de modificación planteadas por los/las educadores/as.

Ítem 2: “Las actividades de Si yo fuera Juan me ayudaron a aprender más sobre salud sexual, relaciones afectivo-sexuales y embarazo”

Este ítem indaga sobre el acceso a nueva información, que al analizarlo en conjunto con las entrevistas se vincula con aspectos como la identificación con el personaje de Juan y las opiniones sobre las opciones planteadas por el video para la toma de decisiones.

Sobre el ítem, los/las adolescentes respondieron entre *Muy de acuerdo* y *De acuerdo* y lo relevado cualitativamente apoya esta idea:

“me pareció muy interesante y aporta buena información” (Adolescente 1, varón, CJ 2)

“si creo que nos dio información que no sabíamos, aunque algunas cosas ya las habíamos visto en la UTU” (Adolescente 4, varón, CJ3)

Si bien se podría pensar que, al menos desde la Ley de Educación en 2008 y la creación del Programa de Educación sexual, y teniendo en cuenta que la mayoría de ellos concurre a una institución de educación formal, es posible que los/as adolescentes hayan transitado por alguna actividad de educación sexual, a través de las viñetas se observa que la propuesta les brindó información nueva, o permitió abordar temáticas ya trabajadas desde otro punto de vista.

“Si también aprendimos sobre las leyes, cosas que no sabíamos, que decía la ley (...) la de aborto” (Adolescente 6, mujer CJ 2)

Dentro de la información nueva se resalta el conocimiento específico sobre normativa, como la Ley N° 18987 de Interrupción voluntaria del embarazo. Que los/as adolescentes destaquen el aporte de información sobre normativa como relevante resulta interesante, si se recuerda la perspectiva de los/as educadores respecto al tema. Los/as adolescentes destacan que las actividades les permitieron conocer más sobre la Ley, lo que da indicios de que esa es una forma de hacer accesible información compleja.

Por otro lado, se refleja que las actividades permitieron tener otra visión sobre un tema que ya habían trabajado en otros espacios:

¹³ El video recibió numerosas evaluaciones y modificaciones y en este momento ya no es posible realizarle modificaciones.

“En realidad, tenía un poco más sobre el tema, nos dimos cuenta de cómo sería en la vida real, porque vos lo pensás por arriba y decís ah, pero en realidad, no es así” (Adolescente 4, varón, CJ 2)

Esta viñeta, refleja a que hacen referencias los/as adolescentes cuando dicen que es una herramienta distinta. La misma les propone pensar el problema desde un lugar diferente, a través de un ejercicio de identificación. Desde el enfoque teórico, no es lo mismo hablar sobre el embarazo no intencional en la adolescencia y sus consecuencias para la trayectoria de vida, que invitar a los/as jóvenes a pensar qué harían si estuvieran en la situación. Esta estrategia educativa está sustentada en las teorías de la acción planeada y del modelo teórico del cambio, ya que, como se ha visto, su objetivo final es promover un cambio comportamental a través del trabajo sobre las ideas o actitudes. La viñeta da indicios de que la propuesta cumple con los objetivos que se propone, al ir más allá de la transmisión de información, permitiendo pensar sobre el tema desde una situación hipotética.

“Si a mi sí, me hizo pensar todas las cosas que había que hacer cuando lo tenías que cuidar” (Adolescente 4, varón - CJ3)

“si pudimos pensar que hay que hacer si tenes un bebe” (Adolescente 1, varón - CJ3)

“Y hablamos de que tenés que ser responsable, cuidarte, para evitar algo así” (Adolescente 2, mujer CJ2)

“además hablamos de quien lo cuida, porque también tendríamos que trabajar” (Adolescente 2, varón CJ3)

Al proponerles la situación hipotética se les invita a participar de un ejercicio de imaginación, donde tienen que pensar en las consecuencias que un embarazo no intencional podría tener en su vida actual y en sus objetivos futuros. No requiere pensar las implicancias de un embarazo en un adolescente cualquiera, sino hacer el ejercicio de colocar esa situación en sus vidas actuales. Este proceso de identificación y reflexión se refuerza con conocimientos sobre los riesgos y las consecuencias del embarazo no intencional y las formas de evitarlo (Lohan, 2015) a través de las actividades. En ese sentido, a partir de las entrevistas con los/as adolescentes se observa que pudieron colocarse en el lugar de Juan y los efectos que eso tuvo.

“fa yo me sentí como si fuera yo (risas) unos nervios” (Adolescente 1, varón, CJ 3)

“te hace pensar que harías si te pasara a vos” (Adolescente 1, varón, CJ 2)

“Estaría bueno sí ver cómo ella actuaba, pero en realidad, todo el mundo más o menos ya se pone en el lugar, porque corte ella tiene el bebé. Queríamos ver qué hacía el pibe.” (Adolescente 3, mujer, CJ 2)

De las entrevistas preliminares con educadores se plantea la incertidumbre sobre la posibilidad de que los/as adolescentes se identificaran con Juan, dadas las diferencias de contexto, socio económicas y familiares. Posterior a la aplicación los/as educadores confirman que los/as adolescentes logran altos niveles de identificación con el personaje y la situación, tal como se observa en las entrevistas grupales con adolescentes.

En el proceso de implementación en Uruguay, se toman las orientaciones de UNESCO (2018), siendo una de ellas que las herramientas en educación sexual integral son más efectivas al estar adaptadas culturalmente al entorno. Eso no significa que se deban representar todas las formas de ser adolescente. Adaptarla culturalmente implica analizar cuáles son los aspectos que hacen que un adolescente se identifique con la situación planteada. Hay otros aspectos, para esta situación, que no necesariamente son centrales a la hora de identificarse, como por ejemplo el modelo de familia o la clase social. Estudios analizan que los procesos de identificación están relacionados con diversos componentes, tanto individuales como sociales, como la capacidad de la persona de empatizar y el contexto en el que se desarrolla el audiovisual. Este estudio mostró, además, que la identificación con los protagonistas se asocia a mayores posibilidades de elaboración cognitiva y a procesos reflexivos de mayor complejidad, así como contribuyen a reforzar o minimizar actitudes o creencias sobre un tema (Igartua, 2008).

Si bien Juan es un varón, se invita a todos/as sin distinción de identidad de género u orientación sexual a colocarse en el lugar del personaje. Cada quien responderá desde las experiencias que vive, entre otras cosas, por su género, y eso brinda información relevante sobre los roles y las responsabilidades en torno a un embarazo en la adolescencia asociadas a roles de género (Lohan, 2015). El resto de las actividades tiene el objetivo de reflexionar sobre esos roles, las posibles formas de resolución del problema e incluso reflexionar sobre las responsabilidades previas a llegar a esa situación.

En este punto, resulta interesante, analizar que sucede en particular con las adolescentes mujeres a la hora de colocarse en el lugar de Juan:

“yo no sé porque yo soy una piba y si yo estuviera embarazada, estaría de menos. Pero nada, está interesante meterse en el lugar del pibe porque claro, los pibes son pibes, son jóvenes, y corte... eso quiere decir que se pueden ir, se pueden tomar el palo sin tener responsabilidades, pero en realidad sí tienen responsabilidades.” (Adolescente 2, mujer, CJ 2)

“Un hombre puede dejar un montón de mujeres embarazadas, pero una mujer no puede estar embarazándose una vez por semana porque tiene que esperar los meses, no puede estar.” (Adolescente 3, mujer, CJ 2)

“Esto es algo de los dos (...). Ahora, yo, si fuera él, yo antes me pondría condón, pero ahora que ya está vería qué quiere hacer ella, porque si ella no lo quiere tener, yo no puedo hacer

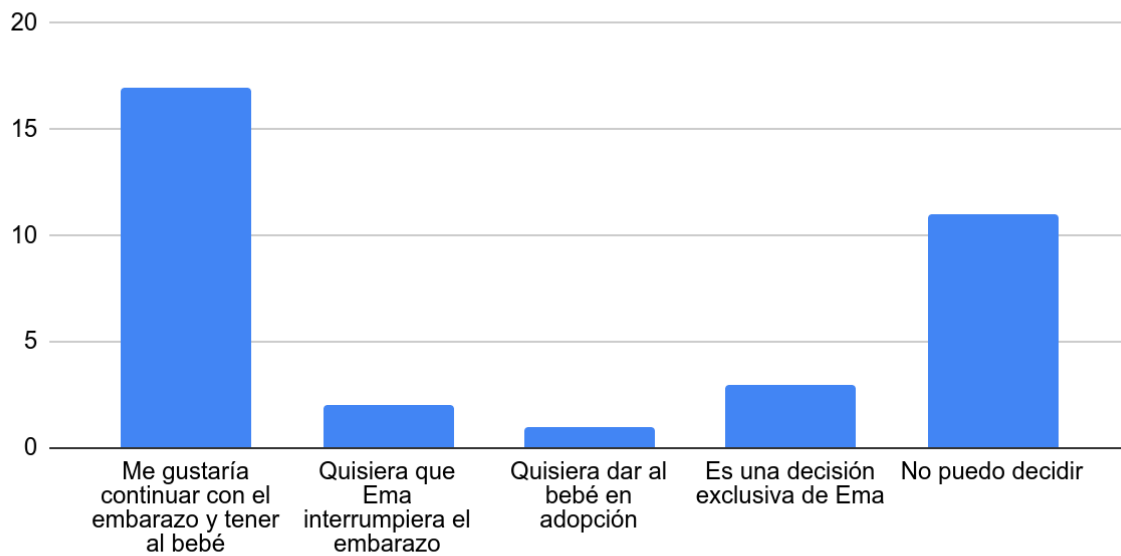
nada. A mí me gustó porque en realidad, querés ver cómo actuarías vos en su lugar”
(Adolescente 2, mujer, CJ 2)

A través de las viñetas se observa que, en el caso de las adolescentes mujeres, se da lo que podríamos definir como una doble identificación: Primero se colocan en el lugar de Ema, para luego pensar qué haría Juan, y lo que haría Juan para ellas está relacionado con lo que ellas piensan de los varones adolescentes antes situaciones de embarazos no intencionales. Está la idea de que pueden embarazar a muchas mujeres y que no se hacen responsables que tiene relación directa con sus experiencias, lo que conocen y han visto o vivido en sus entornos sobre el lugar de los varones en la reproducción. Por otro lado, surge la idea de “ver que quiere hacer ella” como una expresión de deseo, que es lo que les gustaría que un varón respondiera si fueran ellas quienes estuvieran en ese lugar.

Otro de los puntos relevantes que surgen de este ítem es el análisis de las opciones de resolución del problema, así como las opiniones de los y las adolescentes respecto de estas. Si bien este estudio no realiza un análisis en profundidad de las opciones que eligen, resulta necesario dar una mirada general a las respuestas para comprender algunas de las opiniones respecto a estas presentes en las entrevistas grupales, así como las perspectivas sobre la intervención en general.

Dentro de las opciones, el video propone la continuidad del embarazo, la interrupción y la opción de darlo en adopción como parte de la toma de decisiones asociada a una situación de embarazo no intencional. Si se observa cómo se comportaron los/as adolescentes mientras visualizaron el video, vemos que la mayoría de ellos/as toma como decisión final continuar con el embarazo. Hay un alto número de respuestas sobre la opción “no sabría qué decisión tomar” y luego respuestas residuales en otras opciones. Estudios nacionales han analizado los motivos por los cuales las adolescentes que se embarazan de forma no intencional deciden continuar con este. Los motivos son diversos, asociados entre otras cosas, a los modelos de género que definen las expectativas e ideales del ser madre como cuestión identitaria (López y Varela, 2016).

¿Cuál sería la mejor opción para vos?



Si fueras Juan, ¿cuál sería la mejor opción para vos?

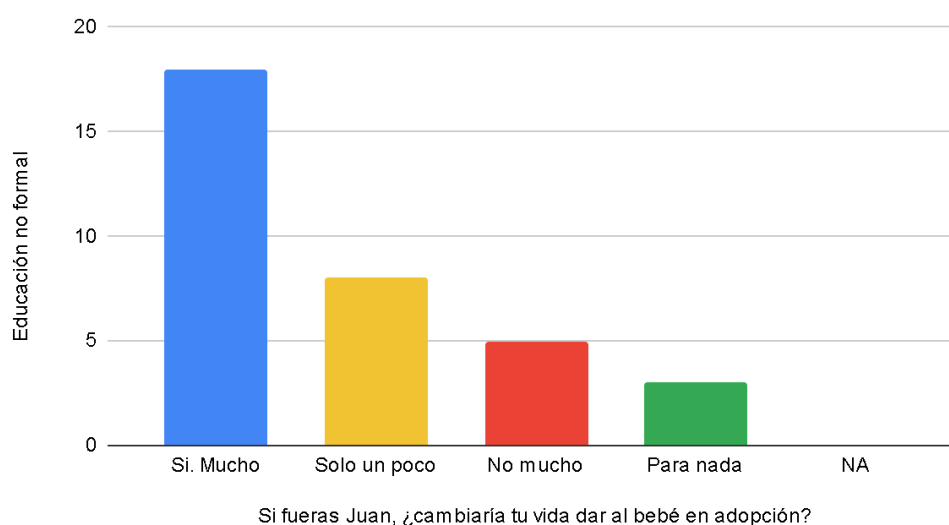
Tanto las opciones de adopción como de interrupción del embarazo son las menos elegidas por los/as adolescentes. La opción de la adopción solo fue seleccionada por uno de los/as adolescentes de los 34 y esto se refleja en las entrevistas.

“A mi no me gusto mucho lo de la adopción, todos pensábamos que esa era la opción que no íbamos a seguir” (Adolescente 1, varón CJ3)

“Si yo tampoco la iba a seguir, no me parece que este bien” (Adolescente 3, varón CJ3)

En los apartados anteriores donde se analizan las entrevistas a los/las educadores/as también surgen las resistencias y dificultades que encontraron para el tratamiento de esta opción, lo cual sostiene cierta coherencia con el proceso que transitaban los tres centros. Estas dificultades parecen ser características específicas de entornos educativos no formales: si bien la opción de la adopción tampoco acumula gran cantidad de respuestas de adolescentes en centros de educación formal, en los centros estudiados en este trabajo surgen comentarios vinculados a lo moral, *“no me parece que este bien”*, distinto a lo que sucedía con estudiantes de liceos que simplemente planteaban que no la veían como una opción que considerarían en caso de estar en la situación.

Actitudes frente a la adopción



Elaboración propia a partir de Base de datos con respuestas del video interactivo

En relación a la opción de interrumpir el embarazo, sobresalen en las entrevistas los discursos de los varones en relación al aborto. Ya se presentó en el estado del arte estudios que demuestran que las opiniones de los varones se relacionan directamente con la opción final de resolución de la situación de las adolescentes mujeres en situación de embarazo no intencional. Otros estudios, incluso nacionales, muestran las actitudes contrarias al aborto en adolescentes varones, sobre todo en contextos de mayor vulnerabilidad socioeconómica (Carril & López, 2012). Estas posturas están atravesadas por estereotipos de género, que se encuentran más arraigados en las personas con menores niveles de escolarización (López y Varela, 2016). No obstante, sumado a esto el componente religioso cumple un rol importante, tanto en los niveles socioeconómicamente más bajos como en los más altos.

“Pero él no hablaba de ganas de tener un hijo a la edad que tiene. Pero aparte, si no lo quiere tener, vos también como que estás más tranquilo, no tenés que pensar tantas cosas” (Adolescente 1, varón CJ2).

“Obvio. Pero, o sea, si yo quiero tener el bebé siendo hombre, no la dejaría abortar, o sea, que lo tenga y luego me lo quedo, porque yo lo quiero tener, si ella no quiere” (Adolescente 3, varón CJ2).

“Eso ya es diferente, pero yo lo tendría, aunque sea hombre, mujer, lo que sea, lo tendría igual, porque fue mi culpa” (Adolescente 4, varón CJ2).

A partir de las viñetas se observa, por un lado, una sola respuesta con actitud positiva hacia la interrupción, pero con una tendencia a responsabilizar a la mujer de la decisión. Aunque estos adolescentes han crecido en un contexto de mayores garantías para el ejercicio de los

derechos de las mujeres, incluyendo la Ley 18.987 de Interrupción Voluntaria del Embarazo y la fuerte promoción desde los feminismos de la región de la idea de que cada mujer pueda elegir si desea o no ser madre, siendo suya la decisión final, en ese discurso se deja ver una suerte de alivio en que la responsabilidad esté en otro lado, entendiendo la toma de decisiones por fuera de una perspectiva de corresponsabilidad. Por otro lado, las otras dos viñetas muestran una actitud negativa ante la opción de la interrupción. Varios años después del estudio presentado por López y Varela (2016) donde se presentan las opiniones negativas de los varones hacia el aborto y con un Ley de interrupción voluntaria del embarazo con 10 años de antigüedad, el rechazo al aborto por parte de los adolescentes varones es algo a atender en el marco de la educación sexual y en específico en la prevención del embarazo no intencional. Resulta indispensable ubicar los derechos de las mujeres a decidir y la corresponsabilidad en la protección durante las relaciones sexuales en la agenda de la educación sexual, específicamente en el trabajo con adolescentes de los equipos técnicos en entornos educativos, para asegurar un adecuado ejercicio de los derechos de las adolescentes mujeres y la promoción de relaciones saludables.

Ítem 5: Pienso que “Si yo fuera Juan” puede ser muy útil para otras/os adolescentes de mi edad.

En el formulario, la mayoría de los/as adolescentes participantes consideran que es una herramienta útil para el trabajo con adolescentes sobre estas temáticas, lo que se refleja en la información relevada cualitativa:

“me pareció entretenida y muy buena para los adolescentes” (Adolescente 3, varón CJ3).

“si yo creo que sirve si, les puede gustar a otros” (Adolescente 5, varón CJ2).

“para mi también esta bueno para usar en otros lugares” (Adolescente 3, mujer CJ2).

“en otros lugares estaría bueno hacerlo” (Adolescente 1, varón CJ3).

Estas opiniones pueden estar asociadas a la valoración positiva que tuvo la intervención entre los/as adolescentes participantes. De alguna manera el interés en que la propuesta sea replicada para otros adolescentes como ellos/as se relaciona con el aporte que la misma tuvo. Como se ha visto a lo largo de esta sección los/as adolescentes entienden que la herramienta es diferente a otras con las han trabajado anteriormente, que si bien aborda temáticas con las que ya han trabajado les permitió observar los temas desde otro punto de vista. Asimismo han declarado acceder a nueva información a través de la propuesta. Esto puede tener que ver con que, según las orientaciones de UNESCO (2018), la propuesta incorpora, tanto metodológicamente como en sus contenidos, los contenidos adecuados

para la edad, es decir que está acorde y responde a sus necesidades en educación sexual.

A través del recorrido por esta sección, se observó la amplia receptividad que la herramienta tiene en los/as adolescentes, destacando lo innovador de una herramienta interactiva y que les permita colocarse en el lugar del otro para pensar sobre la situación. Este último aspecto había sido planteado a priori como una posible dificultad por los/as educadores/as, pero se observa que no hubo dificultades en la identificación con el personaje, pudiendo cumplir con uno de los principales objetivos que tiene la propuesta que es a través del ejercicio hipotético trabajar sobre las consecuencias de un embarazo en la adolescencia y los posibles escenarios de decisión. En ese sentido, destacan que la metodología planteada a través de los distintos encuentros les permitió el acceso a nueva información y la reflexión por las distintas opciones. Sobre estas, surge de las entrevistas, un amplio rechazo por la opción de la adopción con argumentos relacionados a nociones morales. Por otro lado, se pudo ver, tal como se refleja en la literatura, cómo las opiniones de los varones son en general contrarias al aborto. En conclusión, la herramienta cumple con los objetivos planteados, y los/as adolescentes participantes consideran que es útil para trabajarla con otros/as adolescentes, lo que da indicios positivos respecto de su uso con esta población.

4.4.2 Adecuaciones necesarias identificadas por los/as adolescentes

Esta sección se propone analizar las opiniones en relación a algunas dificultades que ameritaría evaluar una adecuación de la herramienta. La intervención, si bien es flexible y adaptable a los distintos contextos, presenta algunos desafíos cognitivos. Este punto ya ha sido analizado en apartados anteriores desde la perspectiva de los/as educadores/as, y ahora se presenta desde la perspectiva de los/as adolescentes. En sus discursos pueden verse algunas de las dificultades que se presentaron durante su participación en la propuesta.

Como se presentó anteriormente, los/as adolescentes que concurren a los centros juveniles tienen características muy heterogéneas, tanto a nivel cognitivo como de adherencia a la educación formal y de apoyo familiar. En muchos casos, las principales dificultades se encuentran en la comprensión lectora y el sostenimiento de la atención, cómo fue presentado por los/as educadores/as. El video requiere de algunas de estas habilidades, ya que no implica solo saber leer, sino comprender lo que se pregunta a fin de responder desde un lugar de identificación con el personaje. El Ineed en su informe sobre Aristas (2020) expresa que “la competencia en lectura incluye una amplia gama de competencias cognitivas y lingüísticas, desde la decodificación básica hasta el conocimiento de las palabras, la gramática y las estructuras lingüísticas y textuales más amplias para la comprensión, así como la integración del significado con el conocimiento del mundo (p. 48).

Para observar estos aspectos, se indagó en las entrevistas sobre la duración del video, la cantidad de preguntas y si existieron dificultades para su comprensión.

Respecto de la duración del video, no hay consenso entre los y las adolescentes, hubo a quienes les pareció largo, sobre todo por el número de preguntas, y a quienes les pareció corto y querían que continuara la historia.

“Corto, yo quería más video. Me quedé con la intriga de en el final del video que decía ya se que hacer con el embarazo y nunca dijo nada (risas) No, pero ya hablamos, es final abierto, lo elegís vos” (Adolescente 2, mujer, CJ 2)

“Está bien. normal, para ser interactivo y eso, normal. Si fuera otra cosa, sería muy aburrido, pero está bueno así” (Adolescente 3, mujer, CJ 2)

“Para mi estuvo más o menos, medio largo no tanto el video, sino las preguntas” (Adolescente 5, varón, CJ 3)

“más o menos, esperaba que fuera más dinámico” (Adolescente 1, varón, CJ 3)

La duración promedio del video incluyendo las respuestas es de aproximadamente 25 minutos, es un tiempo mucho menor del que pasan en promedio los/las adolescentes expuestos a pantallas, y en particular videos (UNICEF, 2018). Sin embargo, no es lo mismo ver videos durante 25 minutos que estar realizando una tarea de concentración durante aproximadamente 25 minutos. Este aspecto era necesario de ser evaluado particularmente en este contexto, ya que existían hipótesis respecto de la comprensión de las preguntas y la duración del video, que surgen de un estudio anterior de aceptabilidad (López, López, Rossi, De Rosa, Ramos, Costa, 2023). Se plantea que la longitud del video y el número de preguntas podría ser un problema en algunos casos. De alguna manera, este estudio refleja que sí puede ser de complejidad para algunos/as adolescentes, pero no es una generalidad aplicable a todo el contexto no formal.

Tanto en las viñetas anteriores como en las siguientes se da cuenta de esta heterogeneidad entre los propios adolescentes. En algunos casos el video, las preguntas y la comprensión del mismo no generaron mayores dificultades, en otros casos la dificultad estuvo dada por la pérdida de interés gradual vinculada a un número de preguntas seguidas, y en algunos casos, que fueron los mínimos, los/as adolescentes necesitaron de asistencia de un/a educadora para leer y comprender las preguntas que se les presentaban.

Si se centra la atención particularmente sobre las preguntas, los adolescentes relatan que presentaron dificultades para sostener la atención, sobre todo llegando al final del video donde se realizan varias preguntas seguidas sobre los aspectos positivos y negativos de cada opción.

“si eran muchas y al final medio repetitivas. O a veces te hacía una al principio y después otra vez las repetían al final” (Adolescente 4, varón, CJ 3)

“Algunas sí parecieron confusas. A mí, al final, ¿viste que preguntaban un montón de cosas? Bueno, preguntaba qué le contarías a tu madre, a tu padre, a la familia, no sé qué, demasiadas preguntas” (Adolescente 5, varón, CJ 2)

“Demasiadas seguidas, como que te marea, no sabía qué responder” (Adolescente 4, mujer, CJ 2)

El video presenta una serie de preguntas similares, vinculadas a las ventajas y desventajas para cada opción de la toma de decisiones; en muchos de los casos, los/as adolescentes no diferenciaban cuando cambiaba de pregunta, por ejemplo de la pregunta “ventajas de tener al bebé”, cambiaba a “desventajas de tener al bebé”. En estos casos, los/as educadores relatan que solicitaron apoyo, ya que entendían que el video había dejado de funcionar o que la pregunta estaba repetida.

A pesar de presentar estas dificultades, que pueden tener sobre todo connotaciones negativas para el proceso de investigación si se ven afectadas las respuestas, la totalidad de los/as adolescentes que participaron comprendieron la trama de la historia. Esto resulta clave para la continuidad con el resto de las actividades.

Los/as educadores/as atribuyen algunas de estas dificultades al mayor o menor vínculo con la educación formal, pero también hacían referencia a trayectorias dentro del mismo Centro Juvenil. Consideran que el tiempo de permanencia y la continuidad de ese adolescente con el Centro Juvenil, marca una diferencia ya que les ha permitido una forma de acompañamiento y seguimiento, que a su vez incide en la continuidad educativa. Pero además, observan que aquellos adolescentes que hace varios años concurren al centro tuvieron una mejor adaptación a la propuesta *“porque ya conocen la dinámica”*, haciendo referencias a propuestas de taller, que implica un tiempo de estar sentados, con una actividad, en este caso de intercambio. La evidencia científica ha estudiado cuáles son las mejores condiciones para aprender y muestran cómo el desarrollo de habilidades socioemocionales como la motivación son tan importantes como las habilidades cognitivas (Morrison Gutman y Schoon, 2013). La educación no formal presenta condiciones ideales para el acompañamiento del aprendizaje más cercano, pudiendo reconocer las necesidades de cada adolescente y apoyarlo en esa particularidad. Es la siguiente viñeta se observa como una de las adolescentes considera que el Centro Juvenil es un buen escenario para intervenciones como esta:

“Depende, porque acá éramos, no éramos ni 10, pero si lo hacés con una clase de 30, ahí ya se te va a complicar un poco, porque se te van a dispersar más” (Adolescente 3, mujer, CJ 2)

Por otro lado, como se observa a continuación, en varios de los casos las preguntas y el video no implican mayor complejidad, lo que muestra esta heterogeneidad con la que deben trabajar los/as educadores en el resto de la intervención.

“Tenía que pensar, leer tranquila (...) no piensan...Y aparte, tenías para elegir varias en algunas, estaba bueno eso” (Adolescente 3, mujer, CJ 2)

“A mí me parecieron bien, eran preguntas normales, estaban bien, yo que sé” (Adolescente 1, varón CJ 3)

“si estaban bien planteadas, se entendían bien” (Adolescente 5, varón, CJ 3)

En relación a la duración del proceso los/as adolescentes manifiesta que:

“yo pienso que sería mejor menos talleres y más concentrados” (Adolescente 2, varón, CJ 3)

“yo creo que tendrían que ser más talleres, más tiempo de talleres” (Adolescente 4, varón, CJ 3)

“A mí me parece mejor que los encuentros sean más” (Adolescente 3, mujer, CJ2)

Por un lado, coinciden con los/as educadores en que 4 encuentros no fue suficiente, o que cada instancia quedó sobrecargada de información. Más instancias permitiría trabajar con mayor flexibilidad sobre sus intereses, dedicando el tiempo necesario a las actividades que generan más debate. Por otro lado, surge la idea de que deberían ser más concentrados, lo que también coincide con la idea que traían los/as educadores de que extenderlo mucho en el tiempo genera desinterés para los/as adolescentes.

A modo de cierre de este apartado, lo que traen los/as adolescentes en las entrevistas respecto de su participación en la propuesta coincide con lo que se había observado por parte de los/as educadores/as anteriormente. Existe una amplia heterogeneidad entre la población que asiste a los centros, con distintos niveles de adherencia y trayectoria en educación formal y en particular dentro del Centro Juvenil. En los casos en los que la trayectoria es mayor se observa una mejor predisposición y adaptación a la propuesta, mientras que en otros casos sería necesario un seguimiento incluso al momento de ver el video. En este sentido, la propuesta puede ser aplicada tal como está planteada atendiendo a la realidad de cada uno de los contextos en los que se aplique. La intervención tiene la suficiente flexibilidad para ser modificada hacia mayores actividades grupales o individuales dependiendo de la población. Las principales dificultades las presenta el video, que ya no puede ser modificado. Se recomienda evaluar la posibilidad de diferenciar de algún modo las preguntas que son seguidas para ayudar a identificar la diferencia.

Como potencialidad, estos centros trabajan en grupos pequeños, lo que permite un mayor seguimiento y acompañamiento para el mejor desarrollo de las actividades. Tal como lo expresan adolescentes y educadores/as, esto les da la posibilidad de que participen todos/as en mayor medida, ya que la palabra circula más. Asimismo, muchas veces, los grupos de adolescentes que se conocen desde hace años facilitan un clima de confianza para trabajar en estas temáticas.

En conclusión, el estudio muestra que la intervención es aplicable en contextos de educación no formal, incluso en aquellos casos en los que la población participante presenta dificultades en áreas como la lectura. Se evalúa que la intervención a través del modelo de teoría del cambio cumple con los resultados educativos y comportamentales en estos contextos, siempre y cuando se atienda a las necesidades particulares.

CAPÍTULO 5: Consideraciones finales

5.1 Principales conclusiones

En este apartado se presentan las principales conclusiones del estudio, dando respuesta a los objetivos planteados. Se presentará primero lo relativo a los objetivos específicos, para luego poder dar respuesta al objetivo general del estudio.

El primer objetivo específico se proponía *Indagar sobre los facilitadores y obstáculos que presenta la comunidad educativa de los centros para la implementación de la intervención.*

Se identificaron fortalezas y debilidades de los distintos actores de la comunidad educativa- Centro Juvenil, adolescentes y familias-. Una de las principales fortalezas de los Centros Juveniles, es la posibilidad de tener un acompañamiento cercano y personalizado, atendiendo a la realidad de cada adolescente. Asimismo se identifican equipos de trabajo estables, que garantizan un conocimiento intraequipo y genera vínculos de confianza con la comunidad. Este tipo de propuestas educativas tienen actividades diversas, intentando poner foco en las necesidades de los/as adolescentes que concurren. Se proponen espacios flexibles, en modalidad de taller, corriéndose de los modelos propuestos tradicionalmente por la educación formal. Estos factores tienen efectos positivos para la prevención de la desvinculación educativa, así como también convierte a los centros en un lugar privilegiado para una intervención como “Si yo fuera Juan”.

Por otro lado, se identifican obstáculos, algunos de ellos estructurales, como la relación entre la carga horaria y las tareas. Esto se ve reflejado sobre todo cuando se aborda el relacionamiento familia - Centro Juvenil, mediado por una actividad domiciliaria que presenta la propuesta. Encuentran desafíos en incluir a las familias, con dificultades para incorporarlo dentro de las tareas cotidianas.

Además los/as educadores/as entrevistados no cuentan con formación en educación sexual, a excepción de uno de ellos, lo cual tiene efectos en las concepciones que traen y ponen a jugar diariamente en su trabajo. Esto se vió reflejado en las expectativas que tenían sobre la intervención. A priori, consideraban como desventajas que la herramienta pusiera el foco exclusivamente en el embarazo no intencional en la adolescencia, ya que podría entenderse como una propuesta de tipo punitivista, y no promotora de una sexualidad disfrutable, saludable. Como consecuencia de ello, los centros han optado por recurrir a otros para el tratamiento de los temas a través de la “tercerización” de intervenciones. Se observa una dificultad por tomar la responsabilidad de transmitir y traducir lo que sucede en el mundo adulto - como la legislación vigente-, lo que genera que muchas veces se corran del lugar de garantes de los derechos de los/as adolescentes en general, y de los derechos sexuales y reproductivos en particular.

En relación a los/as adolescentes, se observa como fortaleza que el Centro Juvenil, oficia de espacio de confianza para ellos/as, y en particular con los/as educadores, que describen vínculos que habilitan el diálogo sobre diversos temas. Respecto de los obstáculos, los/as educadores/as identifican problemas de asistencia y adherencia a propuestas en general. Se observa que los/as adolescentes transitan esta etapa con mucha soledad y poca referencia por parte de adultos. A pesar de estos obstáculos, durante la propuesta “Si yo fuera Juan” los/as adolescentes mantuvieron una participación activa. Esto da indicios de que las características de las propuestas hacen a la motivación o no de los/as adolescentes para participar. También, las condiciones en las que se ofrece la propuesta, la disponibilidad del adulto de referencia para establecer el diálogo y el contexto marcan diferencias para los/as adolescentes. Los centros juveniles conforman un espacio privilegiado para la participación juvenil, por el conocimiento hacia la población y la conformación de grupos pequeños que propicia espacios de mayor intercambio.

En relación a las familias de los/as adolescentes, se destaca el vínculo de confianza entre estas y los Centros Juveniles, sobre todo por sus trayectorias en los barrios. Sin embargo, se identifica lo complejo del vínculo familias-adolescentes-centro educativo, en particular en relación a la educación sexual. Esta complejidad no es exclusiva de este contexto, como lo han demostrado los estudios presentados. Esto se vió reflejado en concreto, en las resistencias por parte de los educadores/as, a trabajar el embarazo en la adolescencia como un problema social, ya que entienden que puede ser un tema sensible para algunas familias que se ven atravesadas por esta situación de algún modo. Es necesario continuar abordando las responsabilidades diferenciadas entre centros educativos y familias. Si bien la situación ideal implica un trabajo conjunto entre ambos, cuando la familia no aborda temas que están dentro del marco de los derechos, es responsabilidad de los centros educativos garantizarlos. El lugar de los centros educativos, sobre todo no formales, es clave para el

abordaje de temas de educación sexual, ya que puede apelar al fortalecimiento de los vínculos en la intersección familia-adolescentes-centro educativo, para favorecer el acceso efectivo al derecho de adolescente. Para ello es necesario atender a la formación de los/as operadores en temas específicos de educación sexual.

El segundo objetivo se propuso *analizar cómo compatibiliza la intervención con la propuesta educativa de los Centros Juveniles*. Para ello, se presentó, por un lado el estado de situación de la educación sexual en los distintos centros y por el otro se analizaron las expectativas en relación a la introducción de la herramienta en sus contextos para observar si la herramienta era compatible con las propuestas educativas de cada centro.

Respecto del estado de situación de la educación sexual en los centros juveniles se destaca que existe una percepción de los/as educadores/as de que los temas de sexualidad no son explicitados o demandados por los/as adolescentes. Pocas veces la educación sexual se da de forma planificada en los centros, muchas de las intervenciones surgen del trabajo cotidiano y la respuesta es un emergente de lo que surge, provocando en muchos casos intervenciones poco ajustadas a las necesidades o “artesanales”. Esto se debe en parte a que, existe poca formación entre los/las educadores/as, lo que muchas veces ha derivado en acudir a personas externas al centro para atender los temas de sexualidad. De las acciones que se observaron se identifican distintas concepciones de la educación sexual, siendo en general limitantes en algunos aspectos. Si bien teóricamente se observa una preocupación por la educación sexual integral, en la realidad las intervenciones sobre los planteos o necesidades de los adolescentes, muchas veces oscilan en otros marcos teóricos, como el prevencionista, biologicista o enfocado en el placer. Se vió que para poder desarrollar acciones de educación sexual integral es necesario tener una práctica sistemática y planificada, incluida dentro de los planes de trabajo de los centros de forma explícita. El centro educativo tiene la responsabilidad de ser un espacio de referencia para el abordaje de estas temáticas desde un enfoque integral, con perspectiva de género y derechos.

Como segundo punto se observó el proceso por el cual transitaban los/as educadores/as con la intervención. En un inicio se identificaron resistencias vinculadas a poner el foco exclusivamente en el embarazo, tomar la situación de embarazo en la adolescencia como un problema social y colocar el foco en el varón. Sobre el primer punto, a priori surge la idea de que ese abordaje puede ser punitivista para los/as adolescentes, y no promover una vida sexual placentera. Una vez finalizada la intervención se observó que los/as educadores manifiestan una mirada positiva sobre la herramienta, identificándose como una propuesta integral que les permitió abordar diversas temáticas, y no trabajar exclusivamente el tema del embarazo. La evidencia mostró que las propuestas de educación sexual integral necesariamente deben estar transversalizadas por diversos temas que hacen al problema

que intenta abordar. Según los materiales propios de la herramienta, en este caso se trabaja desde métodos anticonceptivos, hasta consentimiento sexual y vínculos libres de violencia con el objetivo de abordar el tema planteado.

Por otra parte existen resistencias para abordar el embarazo no intencional en la adolescencia como un problema social. Si bien los/as educadores hacen acuerdo en que resulta un acontecimiento disruptivo en las vidas de los/as jóvenes modificando sus trayectorias vitales, presentan dificultades para su abordaje. Esto podría estar vinculado con las representaciones sociales que los/as educadores/as tienen sobre la población que atienden, en relación a su clase social, género y como es/debe ser la adolescencia en esos contextos. Una vez finalizada la intervención, opinan que la herramienta aporta información y nuevas formas de pensar el problema para los/as adolescentes.

Otro de los temas que generó resistencia fue el abordaje desde la perspectiva del varón. Si bien coinciden en que es necesario este tipo de abordajes, manifiestan que hay que atender al trabajo posterior con los/as adolescentes sobre el rol de los varones en las decisiones reproductivas. Cabe destacar que si bien, en el video, las opiniones de Juan tiene un rol protagónico las actividades que continúan abordan los roles de género desde una perspectiva transformadora de estas relaciones, lo que aporta al debate sobre corresponsabilidad y roles de género. Una vez finalizada la intervención, se observa como positivos que se abordan las responsabilidades afectivo sexuales de los varones, que las actividades permitieron problematizar los roles asignados a madres y padres en nuestra sociedad.

Por lo antes mencionado, se concluye que la herramienta es compatible con los proyectos educativos de los Centros Juveniles. En particular por el tipo de propuesta que estos centros presentan y su vinculación con lo que propone la herramienta, y por el tamaño de los grupos.

En lo que respecta al tercer objetivo general de *categorizar las opiniones de las/los adolescentes y las/los educadores participantes sobre los contenidos y metodología de la intervención*, se observan puntos de contacto entre las opiniones de educadores/as y adolescentes.

Para el caso de los/as educadores, la herramienta fue valorada positivamente por ser una propuesta innovadora, utilizado recursos tecnológicos, siendo un incentivo en sí mismo para los/as adolescentes. Por otro lado se valora contar con el recurso de la *Guía de Orientación para docentes*, ya que ordena la intervención, y colabora con la planificación de la dupla. Sin embargo, las opiniones en relación a las guías de orientación, dan indicios de que no lograron integrar el modelo teórico que propone la intervención. Se percibe que el uso de las guías tiene un hilo conductor, pero no cómo ese hilo conductor va llevando a los/as

adolescentes hacia los objetivos educativos. Al no comprender el modelo, se pierde parte de las potencialidades que puede tener esta herramienta.

Por otro lado, se destaca que permite trabajar diversidad de temas, promoviendo la reflexión sobre las relaciones de género. Cuando se indaga sobre las opciones de resolución de la situación, se observa que existió una dificultad en el abordaje de la adopción en particular, por un lado por resistencias y desconocimiento de los/as educadores/as sobre el proceso, y por otro por las percepciones negativas de los propios adolescente y educadores/as a esta opción.

Para el caso de los/as adolescentes, la herramienta tiene amplia receptividad, destacando lo innovador de una herramienta interactiva y que les permita colocarse en el lugar del otro para pensar sobre la situación. Esto resulta relevante, ya que una de las hipótesis, a priori, tenía que ver con la dificultad de los/as adolescentes de ponerse en el lugar de Juan por las diferencias socioeconómicas y familiares. Sin embargo, esto no presenta un desafío en la implementación. Asimismo consideran que la herramienta es útil para trabajar con otros/as adolescentes lo que da indicios positivos respecto de su uso con esta población.

Según las opiniones de los/as adolescentes la propuesta les permitió acceder a nueva información y reflexionar sobre las distintas opciones. La mayoría de los/as adolescentes participantes entienden que la mejor opción es continuar con el embarazo, con un alto rechazo ante el aborto y la adopción. Sobre el aborto, el rechazo se encuentra mayoritariamente entre los varones, en consecuencia con lo planteado por estudios presentados en este trabajo, asociado a contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Por su parte, la adopción surge un amplio rechazo vinculado con opiniones morales. Este es un tema que no ha sido tan estudiado, y menos relacionado al embarazo no intencional en la adolescencia. Este estudio no profundiza sobre la toma de decisiones, pero resulta pertinente continuar esta línea de investigación, dadas las opiniones de los/as adolescentes respecto de los posibles cursos de acción.

Respecto de las adecuaciones necesarias, identificadas a través de las opiniones de educadores/as y adolescentes, para su implementación en educación no formal se identifica que una de las principales limitaciones está en la heterogeneidad de los grupos. Los/as adolescentes participantes presentan distintos niveles de adherencia y trayectoria en educación formal y en particular dentro del Centro Juvenil. Se observan distintos niveles de dificultad en lo relativo a la comprensión de las preguntas y capacidad de sostener la atención durante el video, pero también a lo largo de toda la propuesta. Se identifica que en los casos en los que la trayectoria es mayor hay una mejor predisposición y adaptación a la propuesta, mientras que en otros casos sería necesario un seguimiento incluso al momento de ver el video. Asimismo, muchas veces, son grupos de adolescentes que ya se conocen desde hace varios años lo que genera un clima de confianza para trabajar.

Si bien se menciona que la intervención se desarrolle en varios encuentros puede resultar reiterativa y por momentos ser desafiante para los/las adolescentes sostener la atención, los/as educadores y adolescentes identifican que para algunas actividades -sobre todo aquellas que implican mayor debate- el tiempo es corto. Esto da indicios de que la metodología que propone cada una de las actividades puede estar relacionada con cómo es percibida. En ese sentido, sería pertinente recomendar a los/as educadores/as revisar y adaptar las propuestas, así como podrían priorizarse algunas actividades por sobre otras en función de experiencias previas en educación sexual del grupo.

Como potencialidad estos centros trabajan en grupos pequeños, lo que permite un mayor seguimiento y acompañamiento para el mejor desarrollo de las actividades.

En suma, la propuesta puede ser aplicada tal como está planteada atendiendo a la realidad de cada uno de los contextos en los que se aplique, tomando en cuenta las experiencias previas en educación sexual y los procesos grupales. La intervención tiene la suficiente flexibilidad para ser modificada hacia mayores actividades grupales o individuales dependiendo de la población.

A modo de cierre se responde al objetivo general del estudio que se propuso *analizar la pertinencia y viabilidad de la intervención en educación sexual “Si yo fuera Juan” en Centros Juveniles de Montevideo con adolescentes mujeres y varones y sus educadores.*

La intervención resulta pertinente y viable para los contextos de educación no formal. El estudio muestra que existe un interés de parte los/as adolescentes de trabajar temas de educación sexual, y los centros juveniles son un lugar propicio para ellos por la dinámica que propone, y los vínculos de confianza que se pueden establecer tanto entre los adolescentes y el centro y entre las familias y el centro, como en la intersección de los tres actores. Sin embargo, no hay, en general, intervenciones sistemáticas en educación sexual en los Centros Juveniles, muchas veces asociada a la falta de formación de los/as educadores. Ello provoca, en muchos casos, intervenciones no planificadas, atendiendo a los emergentes.

Respecto de la metodología propuesta, se observa que tanto adolescentes como educadores/as lo valoran positivamente, tanto por el uso de tecnologías, así como por sus contenidos y formas de trabajarlos. Se valora, por todos, pero en particular por los/as adolescentes el ejercicio de toma de decisiones a través de la identificación con una situación hipotética, ya que se considera útil para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en general, trascendiendo su utilidad al caso concreto de un embarazo no intencional.

En relación a las adecuaciones necesarias para su viabilidad en contextos no formales de educación, el estudio muestra que la intervención es aplicable, y no es necesario generar planes de trabajo diferenciados para contextos formales y no formales, al menos en lo que

respecta a los tiempos de trabajo, incluso en aquellos casos en los que la población participante presenta dificultades en áreas como la lectura. Es plausible alcanzar los resultados educativos y por tanto analizar a largo plazo los cambios comportamentales propuestos por el modelo de teoría del cambio, siempre que se atienda a las necesidades particulares de cada grupo de adolescentes.

Se concluye que el estudio resulta pertinente tanto para educadores/as como adolescentes, y que están dadas las condiciones para su aplicación en Centros Juveniles. Se espera que los aportes aquí presentados sirvan para estandarizar el uso de la herramienta a contextos no formales de educación, y que lo relevado aporte al equipo de trabajo de Si yo fuera Juan para seguir mejorando la herramienta.

A la luz de los datos presentados por este estudio, y teniendo en cuenta sus limitaciones¹⁴, se identifica la necesidad de continuar las investigaciones sobre toma de decisiones ante un embarazo no intencional en la adolescencia, en particular observar el comportamiento de los/as adolescentes ante las opciones de aborto y adopción. Por otra parte, resulta pertinente continuar las investigaciones relativas al rol de los educadores/as y docentes, y su relación con la educación sexual que se transmite. Los estudios sobre la interacción familia, adolescentes y centros educativos resultan un aporte fundamental para continuar pensando la educación sexual en esta etapa.

5.2 Recomendaciones

El estudio se propuso analizar la viabilidad de la propuesta por lo que se expresan recomendaciones para su futura implementación en contextos de educación no formal.

En lo que respecta a aspectos metodológicos se recomienda modificar la intervención a seis encuentros en vez de cuatro, y que la propuesta quede en el mismo formato que se aplica a educación formal. Encuentros de una hora y treinta de duración es lo que resulta acorde para esta etapa. Se recomienda que la actividad del video se desarrolle en un único encuentro, ya que luego de ver el video los/as adolescentes tienen interés de compartir sus opiniones y comentarios con los pares. Por otra parte, atendiendo a las dificultades observadas en el momento del video en el que se hacen una serie de preguntas seguidas, se recomienda evaluar la posibilidad de diferenciar de algún modo las preguntas para ayudar a identificar la diferencia.

Respecto de los/as educadores/as, y atendiendo a la poca formación, se recomienda incluir en la capacitación previa a la intervención, una base teórica sobre educación sexual integral, además de profundizar en las opciones de resolución del problema, en particular los temas

¹⁴ Este estudio tiene como limitaciones el tipo y tamaño de la muestra, ya que se basa en la experiencia de tres Centros Juveniles.

vinculados a adopción, sobre todo en lo relativo al proceso para garantizar que los/as adolescentes accedan a la información, más allá de sus opiniones sobre la opción. Por otra parte, se recomienda fomentar en los/as educadores/as el enfoque de género transformativo a fin de que se pueda abordar con los/as adolescentes. Asimismo, para garantizar un uso adecuado de la herramienta es recomendable que se profundice sobre el modelo teórico del cambio.

En relación a aspectos estructurales de la política pública, sería pertinente, que los temas de educación sexual estén transversalizados en los Proyectos de centro. Una forma de garantizar esto es que sea solicitado por el Estado, en este caso a través de INAU.

En suma resulta pertinente que existan estrategias basadas en evidencia para el tratamiento específico de los temas de sexualidad, sin perder de vista que estos deben estar transversalizados por los enfoques y perspectivas que componen la educación integral de la sexualidad, como el enfoque de derechos y la perspectiva de género. En ese sentido, se evalúa positivamente la inclusión de programas educativos como “Si yo fuera Juan” que tiene como finalidad generar una capacidad instalada en cada centro para el desarrollo de una intervención probada, y con resultados positivos en la población adolescente.

Referencias

- Abero, B. (2015). La educación sexual como política pública en Uruguay. En: López Gómez, A. (Ed). *Adolescentes y sexualidad*. Montevideo: UNFPA, Udelar, Facultad de Psicología.
- Administración Nacional de Educación Pública y Consejo Directivo Central - Programa de Educación Sexual (2008) EDUCACIÓN SEXUAL: su incorporación al Sistema Educativo. Capítulo: La educación sexual en el sistema educativo público uruguayo hoy. Concepto - Filosofía - Objetivos. Editorial Nordan-Comunidad del Sur
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Ajzen, I. and Madden, T.J. (1986) Prediction of goal directed behavior: attitudes, intentions and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 22, pp. 453–474.
- Albert, D., & Steinberg, L. (2011). Judgment and decision making in adolescence. *Journal of research on Adolescence*, 21(1), 211-224.
- Altamirano, L. (2016) Vidas robadas: Impacto del embarazo producto de violación y estupro en la salud y vida de niñas y adolescentes en Nicaragua. Asociación de Mujeres AXAYACATL.
- Alvarez, B, Santos, M y Visconti, E. La modalidad de intervención Centro Juvenil en el contexto actual de la adolescencia en Montevideo [en línea] EN: XVII Jornadas de Investigación: a 70 años de la Declaración Universal de Derechos Humanos ¿libres e iguales?. Montevideo, setiembre 2018. Montevideo : Udelar. FCS, 2018. 14 p.
- Atienzo, E. E., Campero, L., Estrada, F., Rouse, C., & Walker, D. (2011). Intervenciones con padres de familia para modificar el comportamiento sexual en adolescentes. *Salud Publica Mex*, 53, 160-171.
- Aziato, L., Hindin, M. J., Maya, E. T., Manu, A., Amuasi, S. A., Lawerh, R. M., & Ankomah, A. (2016). Adolescents' responses to an unintended pregnancy in Ghana: A qualitative study. *Journal of pediatric and adolescent gynecology*, 29(6), 653-658.
- Bailey J V, Murray E, Rait G, Mercer CH, Morris RW, Peacock R, et al. Interactive computer-based interventions for sexual health promotion. *Cochrane Database Syst Rev*. Epub ahead of print 8 September 2010. DOI: 10.1002/14651858.cd006483.pub2.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido* (2ª ed.). Akal.
- Barreiro, F., & Cruz, A. (1988). *La dificultad de ser. Organizaciones No Gubernamentales en el Uruguay de hoy: el desafío de la democracia*. Montevideo: ICD.
- Barrera, M; y Castro, F (2013) Cultural Adaptations of Behavioral Health Interventions: A Progress Report. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 2013, Vol. 81, No. 2, 196–205
- Benedet, L., & López Gómez, A. (2015). La educación sexual en Uruguay: enfoques en disputa en la genealogía de la política pública. *Temas De Educación*, 21(1), 11-30. <https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/653>
- Benedet, L., & Ramos, V. (2009) Mujeres y varones adolescentes en situación de embarazo en los servicios de salud. Montevideo. CSIC- UDELAR
- Bentancur, N y Mancedo, M (2012) Políticas educativas en tiempos de cambio. actores, programas instituciones en Uruguay y la región

https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/6995/1/RUCP_BentancurMancebo_2012v.21n.1.pdf

- Biramontes, T, Conde, A, Macari, A, Villagrán A (2017) Evaluación del Programa de Educación Sexual. Anep.UNFPA
- Best, C., & Fortenberry, J.D. (2013). *Adolescent Sexuality and Sexual Behavior*.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31. [https://doi.org/\[insertar el DOI si está disponible\]](https://doi.org/[insertar el DOI si está disponible])
- Blakemore SJ, Mills KL. Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annu Rev Psychol*. 2014;65:187-207. doi: 10.1146/annurev-psych-010213-115202. Epub 2013 Sep 6. PMID: 24016274.
- Blackmore, S.J. and Robbins, T.W. (2012) Decision Making in the Adolescent Brain. *Nature Neuroscience*, 15, 1184-1191. <http://dx.doi.org/10.1038/nn.3177>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bracker, M. (2002) Metodología de la Investigación Social Cualitativa. Sinópsis, Kassel / Managua
- Broen, A., Moun, T., Bödtker, A.S. and Ekeberg, O. (2005) Reasons for induced abortion and their relation to women's emotional distress: a prospective, two-year follow-up study. *General Hospital Psychiatry*, vol. 27, no. 1, pp. 36–43.
- Brunet, N.; Fernández-Theoduloz, G.; López-Gómez, A. (2019). *Toma de decisiones y comportamientos sexuales en adolescentes. Diseño y resultados de un estudio en Uruguay (2017-2019)*. Montevideo: Universidad de la República, UNFPA.
- Cala Carrillo, M. J., & Barberá Heredia, E. (2009). Evolución De La Perspectiva De Género En Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 91-101.
- Canelada Acedo, R. (2018). Intervenciones sobre educación sexual para adolescentes europeos. Una revisión narrativa. Tesis de grado: Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Cane J, O'Connor D, Michie S. Validation of the theoretical domains framework for use in behaviour change and implementation research. *Implement Sci*. 2012 Apr 24;7:37. doi: 10.1186/1748-5908-7-37. PMID: 22530986; PMCID: PMC3483008.
- Caricote , E. (2008). Influence of parents on teenagers' sexual education. *Educere*, 12(40), 79-87.
- Carril, E. & López, A. (2012). *Significados de aborto y opiniones sobre derecho a decidir en varones uruguayos*. *Estudios sociológicos*, 739-771.
- CEPAL (2013) Montevideo Consensus on Population and Development. First session of the Regional Conference on Population and Development in Latin America and the Caribbean. Montevideo.
- CEPAL (2007) *Familias y políticas públicas en América Latina. Una historia de desencuentros*. Santiago de Chile.
- Chandra-Mouli, Elsie Akwara, Danielle Engel, Marina Plessons, Mengistu Asnake, Sunil Mehra, Bruce Dick & Jane Ferguson (2020) Progress in adolescent sexual and reproductive health and rights globally between 1990 and 2016: what progress has been made, what contributed to this, and what are the implications for the future?, *Sexual and Reproductive Health Matters*, 28:1, DOI: [10.1080/26410397.2020.1741495](https://doi.org/10.1080/26410397.2020.1741495)

- Chandra-Mouli, V. et al. (2015). "What does not work in adolescent sexual and reproductive health: A review of evidence on interventions commonly accepted as best practices," *Global Health: Science and Practice* 3(3): 333–340.
- Casey BJ, Jones RM, Hare TA. The adolescent brain. *Ann N Y Acad Sci.* 2008 Mar;1124:111-26. doi: 10.1196/annals.1440.010. PMID: 18400927; PMCID: PMC2475802.
- Checa, S. (2008). *Cuerpo y sexualidad en la adolescencia*. En Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia. Buenos Aires: Editorial Paidós, ISBN 978-950-12-9083-7
- Cherry, AL y Dillon, ME (2014) *Manual internacional sobre el embarazo en adolescentes: respuestas médicas, psicosociales y de salud pública*. Springer, Boston. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-8026-7_21
- Cecchini, S., Filgueira, F., Martínez, R., & Rossel, C. (Eds.). (2015). *Instrumentos de protección social: Caminos latinoamericanos hacia la universalización*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago.
- Cense, M., & Ruud Ganzevoort, R. (2019) The storyscapes of teenage pregnancy. On morality, embodiment, and narrative agency. *Journal of Youth Studies*, 22(4), 568-583.
- Condon, J., Corkindale, Russell & Quinlivan. (2006). Processes and Factors Underlying Adolescent Males' Attitudes and Decision-Making in Relation to an Unplanned Pregnancy. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 423–434.
- Córdova Pozo et al. (2015) Improving adolescent sexual and reproductive health in Latin America: reflections from an International Congress. *Reproductive Health*;12:11
- De Armas, G., & Retamoso, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay: tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: UNICEF.
- Dei Schiro, M. G., & Koller, S. H. (2013). Ser adolescente e ser pai/mãe: gravidez adolescente em uma amostra brasileira. *Psicologia em Estudo*, 18(3), 483-493. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2013000300005>
- de Haas, B., & Hutter, I. (2022). Teachers' personal experiences of sexual initiation motivating their sexuality education messages in secondary schools in Kampala, Uganda. *Sex Education*, 22(2), 138-152. <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1898360>
- Doyenart, M. J., & Varela Petito, C. (2017). Salteando etapas del curso de vida: Maternidad en la adolescencia. *Cuadernos Del Claeh*, 36(106), 37–56. <https://doi.org/10.29192/CLAEH.36.2.3>
- Dudgeon, M.R. and Inhorn, C. (2004) Men's influences on women's reproductive health: medical anthropological perspectives. *Social Science & Medicine*, vol. 59, no. 7, pp. 1379– 1395.
-
- Elder, G. H., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2006). The Emergence and Development of Life Course Theory. *Handbook of the Life Course*, 3–19.
- Elder, Glen y Lisa Pellerin (1998), "Linking history and human lives", en Janet Giele y Glen Elder (eds.), *Methods of Life Course Research. Qualitative and Quantitative Approaches*, Thousand Oaks (California): Sage Publications.

- Escoffery, Lebow-Skelley, Haardoerfer, Boing, Udelson , Wood, Hartman, Fernandez y Mullen (2018) A systematic review of adaptations of evidence-based public health interventions globally. *Implementation Science* 13:125 <https://doi.org/10.1186/s13012-018-0815-9>
- ENAJ (2018) *Informe Cuarta Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2018*. INJU - MIDES.
- Facultad de Psicología (2023). Si yo fuera Juan: una herramienta en Educación integral de la sexualidad para la prevención del embarazo en adolescentes. Guías para su implementación. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Farley, T. and Cowley, C. (2001) Adolescent girls' attitudes toward pregnancy. *Journal of Family Practice*, vol. 50, pp. 603–607
- Fernandez, T (comp.) (2010) La desafiación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas. Colección Art.2 Comisión Sectorial de Investigación Científica Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9620/1/La%20desafiacion%20en%20la%20educacion%20media%20y%20superior.pdf>
- Fernández Aguerre, T., Cardozo, S., & Pereda, C. (2010). Desafiación y desprotección social. Em T. Fernández Aguerre (Ed.), *La desafiación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp.13-26). Colección Art.2. Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Fernandez-Theoduloz (2022) Factores cognitivos y emocionales asociados a la toma de decisiones en comportamientos sexuales que pueden conducir al embarazo no intencional en adolescentes. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Córdoba.
- Filgueira, F. (2007). Past, present and future of the Latin American social State: Critical junctures and critical choices. *Serie Documentos de Trabajo Del IPES / Colección Estudios Comparados*, 7, 1-34
- Freitas, P. (2011) **Vestidos en el aula**. Guía educativa sobre diversidad afectivo sexual. Editorial. Llamale H. Fecha.
- Giorgi, V. (2010). *La Participación de Niños, Niñas y Adolescentes en las Américas*. Montevideo, Uruguay: Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN). Recuperado de [URL si está disponible]
- Gelpi, G; Pascoll, N; Egorov, D (2019). Sexualidad y redes sociales online: Una experiencia educativa con adolescentes de Montevideo. *Revista Iberoamericana de Educación/ Revista Ibero-americana de Educação* vol. 80, núm. 2 [(2019/06/06), pp. 61-80,
- Godoy, J. C. (2017) Adolescentes, drogas y políticas públicas. En: Barómetro del narcotráfico y las adicciones en la Argentina: serie del bicentenario 2010- 2016: informe n°4, año 2017: adicciones y vulnerabilidad social: el consumo problemático de alcohol, factores de riesgo, grupos vulnerables y consecuencias sociales / Juan Ignacio Bonfiglio ... [et al.]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Konrad Adenauer Stiftung.
- Goulet, L. R. and Baltes, P. B. Coord. (1970) *Life-span Developmental Psychology: Research and Theory*. New York: Academic Press

- González Rodríguez MP & Velarde Mayor C. (2011) Actitud de los hombres adolescentes ante el embarazo en la adolescencia. *Evid Pediatr*, 7: 35. Recordado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5616754>
- Ghosh, S., Bruxner, G., & Kothari, A. (2019). "Too much too soon, let me out of here!" Psychiatric and obstetric implications of a child's pregnancy. *Australasian Psychiatry*, 27(2), 129-131
- Greene, M.E., Berger, B.O., Hakobyan, L., Stiefvater, E., and Levitov, R.G. (2019). *Getting to Equal: Men, Gender Equality, and Sexual and Reproductive Health and Rights*. Washington, DC: Promundo-US.
- Harden, K. P., Kretsch, N., Mann, F. D., Herzhoff, K., Tackett, J. L., Steinberg, L., & Tucker-Drob, E. M. (2016). Beyond dual systems: A genetically-informed, latent factor model of behavioral and self-report measures related to adolescent risk-taking. *Developmental Cognitive Neuroscience*. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2016.12.007>
- Hyde, A., Carney, M., Drennan, J., Butler, M., Lohan, M. and Howlett, E. (2009) *Parents' Approaches to Educating Their Pre-adolescent and Adolescent Children about Sexuality and Reproduction*. Dublin: Crisis Pregnancy Agency.
- Hutchinson, M. & Cooney, T. (1998). Patterns of Parent-Teen Sexual Risk Communication: Implications for Intervention. *Family Relations*, 47 (2), pp. 185-194
- Igartua, J. J. (2008). Identificación con los personajes y persuasión incidental a través de la ficción cinematográfica. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 2(1), 42-53. Universidad de Málaga, Málaga, España.
- INAU. (2012). *A participar también se aprende: Apuntes para promover la participación infantil y adolescente*.
- INE - MIDES (2013) Encuesta Uso del tiempo y trabajo no remunerado. UNFPA. Uruguay.
- INEEd (2020). *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media. Resumen ejecutivo*. Montevideo: INEEd. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2018/Aristas-2018-ResumenEjecutivo.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística, Ministerios de Salud y Desarrollo Social, Comisión Sectorial de Población, Programa de Población de la Facultad de Ciencias Sociales y UNFPA (2017) Encuesta Nacional de comportamientos reproductivos. <https://uruguay.unfpa.org/es/publications/encuesta-nacional-de-comportamientos-reproductivos>
- Jaccard, J., Dodge, T. and Dittus, P. (2003) Do adolescents want to avoid pregnancy? Attitudes toward pregnancy as predictors of pregnancy. *Journal of Adolescent Health*, vol. 33, no. 2, pp. 79–83.
- Katzkowicz, S., La Buonora, L., Semblat, F., & Pandolfi, J. (2017). *Masculinidades jóvenes desde una perspectiva de género*. Montevideo: Unidad Asesora en Comunicación, MIDES.
- Kaztman, R., & Filgueira, F. (2001). *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Programa de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social (IPES), Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación, Universidad Católica del Uruguay. Con el auspicio del Instituto Interamericano del Niño.

- Kaufmann, R. B.; Morris, L. y Spitz, A. M. (1997). Comparison of Two Question Sequences for Assessing Pregnancy Intention. *Am J Epidemiol*, 145 (9), 810-816. doi: 10.1093/oxfordjournals.aje.a009174.
- Kirby DB, Laris BA, Roller LA. Sex and HIV education programs: their impact on sexual behaviors of young people throughout the world. *J Adolesc Health*. 2007 Mar;40(3):206-17. doi: 10.1016/j.jadohealth.2006.11.143. PMID: 17321420.
- Khurana, A., et.al. (2012). Early adolescent sexual debut: The mediating role of working memory ability, sensation seeking, and impulsivity. *Developmental Psychology*, 48(5), 1416–1428.
- Krauskopf, Dina (2000) Participación social y desarrollo en la adolescencia. San José CR: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Lalive d'Epinay, C., Bickel, J.-F., Cavalli, S., & Spini, D. (2011). El curso de la vida: emergencia de un paradigma interdisciplinario. En J. A. Yuni (Ed.), *El curso de la vida: emergencia de un paradigma interdisciplinario* (pp. 11-30). Encuentro Grupo Editor. https://www.researchgate.net/publication/275769690_El_curso_de_la_vida_emergencia_de_un_paradigma_interdisciplinario
- Lanzillotti, M.; Sáenz, C.; Malisani L. (2014) El embarazo adolescente: su relación con el abandono escolar. Estudio transversal, observacional y correlacional. XVIII Congreso Internacional de Ginecología infanto-juvenil.
- Lenta, M.; Pawlowicz, M.; Moschella, R.. (2012). Condicionamientos sociales y de género en adolescentes escolarizados desde la perspectiva de la Psicología Crítica. Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA. 19(1). 41-48. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/maria.pia.pawlowicz/93>
- Liang, M., Simelane, S., Fillo, G. F., Chalasani, S., Weny, K., Canelos, P. S., ... & Snow, R. (2019). The state of adolescent sexual and reproductive health. *Journal of Adolescent Health*, 65(6), pp. 3-15
- Lohan, M., & López, A. (2023). Educación integral de la sexualidad: un análisis general de las evidencias disponibles a nivel internacional. UNESCO Office Montevideo, Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Lohan, M. Aventin, Á., Gough, A., McShane, T., Gillespie, K., O'Hare, L., Young, H., Lewis, R., Warren. E. , Buckley, K. (2020) Engaging parents in digital sexual and reproductive health education: evidence from the JACK trial. *Reproductive Health*. 17:132
- Lohan M. et.al. (2010) Adolescent men's attitudes in relation to pregnancy and pregnancy outcomes: a systematic review of the literature from 1980-2009. *Journal of Adolescent Health* 47 (4), 327-345.
- Lohan, M., Cruise, S., O'Halloran, P., Alderdice, F., & Hyde, A. (2011). Adolescent men's attitudes and decision-making in relation to an unplanned pregnancy. Responses to an interactive video drama. *Social Science & Medicine*, 72(9), 1507–1514.
- Lohan, M., Aventin, Á., Maguire, L; Clark, M.; Linden, M.; McDaid, L. (2014) Feasibility trial of a film-based educational intervention for increasing boys' and girls' intentions to avoid teenage pregnancy: Study protocol. *International Journal of Educational Research* 68 (2014) 35-45.
-

- Lohan, M. (2015). Advancing Research on Men and Reproduction. *International Journal of Men's Health*, 14(3).
- Lohan, M., Aventin, Á., Maguire, L., Curran, R., McDowell, C., Agus, A., ... & O'Halloran, P. (2017). Increasing boys' and girls' intentions to avoid teenage pregnancy: a cluster randomised controlled feasibility trial of an interactive video drama-based intervention in post-primary schools in Northern Ireland.
- Lohan, M., Aventin, Á., Clarke, M., Curran, R. M., McDowell, C., Agus, A., ... & Young, H. (2019). Can Teenage Men Be Targeted to Prevent Teenage Pregnancy? A Feasibility Cluster Randomised Controlled Intervention Trial in Schools. *Prevention Science*, 19(8), 1079–1090.
- Lohan M, Aventin Á, Clarke M, et al. (2018) JACK trial protocol: a phase III multicentre cluster randomised controlled trial of a school-based relationship and sexuality education intervention focusing on young male perspectives. *BMJ Open* 2018;8:e022128. doi:10.1136/bmjopen-2018-022128
- Lombardo y Krzemien (2008) La Psicología del curso de vida en el marco de la Psicología del Desarrollo. Facultad de Psicología Universidad Nacional de Mar del Plata
- López Gómez, A., López, P., Rossi, S., De Rosa, L., Ramos, S., & Costa, M. (2023). Aportes de la investigación: "Si yo fuera Juan" una intervención en Educación Sexual Integral. *InetrcambiEIS*, vol 2.
- López, P. (2021). La sexualidad de los adolescentes y los entornos digitales. En N. De Lima, M. Stengel, et al (Eds.), *Saber e criação na cultura digital. Diálogos Interdisciplinares*. Fino Traço, Brasil.
- López A. (2015) Mujeres y aborto. En: Investigación sobre aborto en América Latina. Una agenda renovada para informar políticas públicas e incidencia. Buenos Aires: Cedes, Promsex.
- López A. y Varela, C. (2016) Maternidad adolescente y desigualdad social en Uruguay. Montevideo: Udelar. UNFPA.
- López Gómez, A. (Coord). (2015). Adolescentes y sexualidad. Significados, discursos y acciones en Uruguay. Montevideo: UNFPA, Universidad de la República. <https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Adolescentes%20y%20sexualidad.pdf>
- López, P. (2015) Una mirada a las acciones de las organizaciones de la sociedad civil. En López-Gómez, A. (coord.). (2015). Adolescencia y Sexualidad. Investigación, acciones y política pública en Uruguay (2005 – 2014). (91-102) Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República; UNFPA.
- Manlove, J et.al. (2007). Contraceptive use patterns across teens' sexual relationships: the role of relationships, partners, and sexual histories. *Demography*, 44(3), 603–621.
- Manning, W et.al. (2000). The Relationship Context of Contraceptive Use at First Intercourse. *Family Planning Perspectives*, 32(3), 104.
- Martínez Franzoni, J. (2007). *Regímenes del bienestar en América Latina* (Documento de Trabajo n° 11). Fundación Carolina - CeALCI. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2015/05/DT-11-Juliana-Mart%C3%ADnez-Franzoni.pdf>
- Mazzilli-Palacios, R. P., García-Herrera, D. G., Álvarez-Lozano, M. I., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Tecnologías digitales como estrategia para la formación de educación sexual. *EPISTEME KOINONIA*

Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, Año III, Vol III, N°6, 231. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v3i6.828>

- MSP (2020) Estrategia nacional e intersectorial de prevención del embarazo no intencional en adolescentes. Memoria. Montevideo: MSP-UNFPA-AUCI.
- Molina S, Marta, Ferrada N, Cristina, Pérez V, Ruth, Cid S, Luis, Casanueva E, Víctor, & García C, Apolinaria. (2004). Embarazo en la adolescencia y su relación con la deserción escolar. Revista médica de Chile, 132(1), 65-70. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872004000100010>
- Moore, A. (2013). ¿Sólo para adultos? Los jóvenes y la (no) participación en la toma de decisiones sexuales. Estudios Globales de la Infancia , 3 (2), 163-172. <https://doi.org/10.2304/gsch.2013.3.2.163>
- Morgade, G. (2013). Educación sexual y currículum: Debates Epistemológicos y didácticos actuales. En Género y sexualidades: debates y herramientas para una educación intercultural (pp. 01-16). Argentina: Centro REDES.
- Morgade, G. (2011) .Toda educación es sexual. La Crujía. Buenos Aires (Capítulo: 1)
- Morgade (2006) Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda en la escuela. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mundaca Rojas, R., & Flores Zuñiga, C. (2014). Derechos del niño, participación infantil y formación ciudadana desde espacios educativos no formales: la experiencia del Consejo Consultivo de Niños, Niñas y Adolescentes de la comuna de Coquimbo, Chile. Temas De Educación, 20(1), 123. <https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/531>
- Naciones Unidas. (2004). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Uruguay.
- PAHO (2016) Accelerating progress toward the reduction of adolescent pregnancy in Latin America and the Caribbean. Report of a technical consultation Washington D.C.
- Plaza, M. V., Gonzalez Galli, L. M., & Meinardi, E. (2013). Educación Sexual Integral y Currículo Oculto Escolar: Un estudio sobre las creencias del profesorado.
- Promundo (2009) Aportes para el trabajo de sensibilización Equidad de géneros con jóvenes y adolescentes. Cortometraje La vida de Juan.
- O'Donnell, L., et.al. (2001). Early Sexual Initiation and Subsequent Sex-Related Risks among Urban Minority Youth: The Reach for Health Study. Family Planning Perspectives, 33(6), 268.
- O'Sullivan L.et.al (2014) Sexuality in Adolescence. Tolman, Deborah L. (Ed); Diamond, Lisa M. (Ed) (2014). APA handbook of sexuality and psychology, Vol. 1. Washington, DC, US: American Psychological Association, xxviii.
- Organización Panamericana de la Salud, Fondo de Población de las Naciones Unidas & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2016). Acelerar el progreso hacia la reducción del embarazo en la adolescencia en América Latina y el Caribe. Informe de consulta técnica. Washington, D.C., USA: Organización Panamericana de la Salud, Fondo de Población de las Naciones Unidas y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia ISBN: 978-92-75-31976-5
- Ramos S.(2011) Interventions for preventing unintended pregnancies among adolescents: RHL commentary Geneva: WHO.
- Ramos, V. (2015). Consideraciones conceptuales: adolescencia, sexualidad y derechos. En López-Gómez, A. (coord.). (2015). Adolescencia y Sexualidad. Investigación, acciones y política

pública en Uruguay (2005 – 2014). (13-29) Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República; UNFPA.

- Repetto, F, Filgueira, F. y Papadopoulos, J (2006) "La política" de la política social latinoamericana. Análisis de algunos retos fundamentales y esbozo de sus escenarios sobresalientes. Washington, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social, mimeo.
- Ryan y Bernard (2000) Data management and analysis methods. Handbook of Qualitative Research, 2nd ed. Sage Publications. 2000. pp. 769-802
- Rodríguez, J. (2017). Deseabilidad y planificación de la fecundidad adolescente en América Latina y el Caribe: tendencias y patrones emergentes. Notas de Población, (104) 120-144. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41963/1/05_Rodriguez_Vignoli_104A.pdf.
- Roger, P. (2014) La teoría del cambio. Síntesis metodológicas. Sinopsis de la evaluación de impacto n.º 2. UNICEF
- Rubin, G (1996) El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo. En: El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG, México.
- Salam, R. A., Faqqah, A., Sajjad, N., Lassi, Z. S., Das, J. K., Kaufman, M., & Bhutta, Z. A. (2016). Improving Adolescent Sexual and Reproductive Health: A Systematic Review of Potential Interventions. Journal of Adolescent Health. 59 (2016), pp. 11-28.
- Sampieri, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Salam, R. A., Faqqah, A., Sajjad, N., Lassi, Z. S., Das, J. K., Kaufman, M., & Bhutta, Z. A. (2016). Improving Adolescent Sexual and Reproductive Health: A Systematic Review of Potential Interventions. Journal of Adolescent Health. 59 (2016), pp. 11-28.
- Sanz-Martos, S., López-Medina, I. M., Álvarez-García, C., & Álvarez-Nieto, C. (2019). Efectividad de las intervenciones educativas para la prevención del embarazo en la adolescencia. Atención Primaria, 51(7), 424-434.
- Sautu, R (2005) Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Ed. Lumiere. Buenos Aires, Argentina.
- Sawyer SM, Azzopardi PS, Wickremarathne D, Patton GC. (2018) The age of adolescence. Lancet Child Adolesc Health. 2018 Mar;2(3):223-228. doi: 10.1016/S2352-4642(18)30022-1.
- Silva K, Shulman EP, Chein J, Steinberg L. Peers Increase Late Adolescents' Exploratory Behavior and Sensitivity to Positive and Negative Feedback. J Res Adolesc. 2016 Dec;26(4):696-705. doi: 10.1111/jora.12219. Epub 2015 Aug 19. PMID: 28453197.
- Sistema Informático Perinatal (SIP) (2016). Informe nacional 2016. Montevideo: MSP.
- Steinberg L. Cognitive and affective development in adolescence. Trends Cogn Sci. 2005 Feb;9(2):69-74. doi: 10.1016/j.tics.2004.12.005. PMID: 15668099.
- Stengel, M., Oliveira Moreira, J., & Laguárdia Lima, N. (2015). O Amor na Internet: um Encontro Amoroso de um Adolescente. Psicologia em Estudo, 20(2), 319-330.
- Tufró, L. (2012). Modelo para armar. Nuevos desafíos de las masculinidades juveniles. OnuMujeres: Buenos Aires, Argentina.

- UNESCO (2016). Review of the evidence on sexuality education. Report to inform the update of the UNESCO International Technical Guidance on Sexuality Education . CEBI, University of Oxford.
- UNESCO (2018). Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad. Enfoque basado en evidencia. Versión Revisada. París: UNESCO.
- UNFPA - ANEP. (2017). Evaluación del Programa Educación Sexual. Montevideo.
- UNFPA (2018). Sistematización de evidencias científicas sobre la Educación Integral de la Sexualidad. Panamá: UNFPA/LACRO.
- UNFPA. (2013). State of the World Population: Motherhood in Childhood – Facing the Challenge of Adolescent Pregnancy. New York: UNFPA UNICEF. (2017). The Adolescent Brain: A second window of opportunity. A compendium. Office of Research – Innocenti.
- UNFPA. (2019). Descenso acelerado de la fecundidad en Uruguay entre 2015 y 2018. Tres estudios para su análisis. Montevideo.
- UNICEF (2018) Informe Kids Online Uruguay.
- UNICEF (2015). Experiences and accounts of pregnancy among adolescents. Panama: UNICEF
- Uruguay (2008, 12 de Diciembre) Ley N°18.437. Ley general de Educación.
- Uruguay (2012, 22 de Noviembre) Ley N° 18.987. Ley de Interrupción voluntaria del embarazo
- Uruguay (2004, 7 de Setiembre) Ley N° 17823, Código de la niñez y adolescencia.
- Varela Petito, C., y Lara, C. (2015). «Jóvenes de hoy adolescentes de ayer en el Uruguay: Maternidad y desempeños». Sociedad y Economía, 29, 15-37
- Varela C., y Fostik, A. (2011). «Maternidad adolescente en el Uruguay: ¿transición anticipada y precaria a la adultez?». Revista Latinoamericana de Población, 5(8): 115-140
- Vázquez Sixto, Félix. (1996). El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial. (Documento de trabajo). (pp. 47-70). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Viner, R. et.al. (2015). Life course epidemiology: recognising the importance of adolescence. Journal of Epidemiology and Community Health, 69(8), 719–720.
- Walker, J. (2001). A qualitative study of parents' experiences of providing sex education for their children: The implications for health education. *Health Education Journal*, 60(2), 132–146. <https://doi.org/10.1177/001789690106000205>
- Wang S, Moss JR, Hiller JE. Applicability and transferability of interventions in evidence-based public health. *Health Promot Int*. 2006 Mar;21(1):76-83. doi: 10.1093/heapro/dai025. Epub 2005 Oct 25. PMID: 16249192.
- Weiss, Whelan y Gupta (2000) Gender, sexuality and HIV: Making a difference in the lives of young women in developing countries, *Sexual and Relationship Therapy*, 15:3, 233-245, DOI: [10.1080/14681990050109836](https://doi.org/10.1080/14681990050109836)
- WHO. (2014) Health for the world's adolescents. A second chance in a second decade. Geneva: WHO.
- WHO. (2017). Global Accelerated Action for the Health of Adolescents (AA-HA!): Guidance to Support Country Implementation. Geneva: WHO.

- Zemaitis, S. (2016). Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud. Trabajo Final Integrador de Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata
- Zunino, M. (2015). Entre el poder médico, el dispositivo educativo y los derechos sexuales: la implementación del Programa de Educación Sexual en secundaria. Tesis de grado, Universidad de la República: FCS.

Anexos

Anexo 1: Pautas de entrevista

Entrevista 1: Pre intervención con educadores.

Planilla que solicita los siguientes datos:

- a. Nombre, edad
- b. Centro en el que trabaja, cargo y antigüedad en el mismo.
- c. ¿Tiene formación en educación sexual?

Módulo 1:

1) ¿Desarrolla en su actividad laboral con adolescentes actividades vinculadas a educación sexual?

- a. en caso de que su respuesta sea sí ¿qué tipo de actividades realiza? ¿Qué temáticas aborda?
- b. En caso de que su respuesta sea No ¿cuáles son los motivos?

2) ¿trabaja o trabajó con los adolescentes la temática específica de prevención del embarazo no intencional en la adolescencia? en caso de que la respuesta sea sí ¿cómo lo aborda/abordó?

Módulo 2:

3) Ya le hemos presentado la herramienta “Si yo fuera Juan” que ud va a probar con los adolescentes con los que trabaja.

- a. ¿piensa que esta herramienta puede ser de utilidad para el trabajo sobre embarazo no intencional con los adolescentes que atiende?
- b. A priori ¿qué aspectos ve de positivos en el recurso? ¿en la metodología que utiliza? ¿y negativos?
- c. ¿Qué opinión le merece el vídeo? ¿y los contenidos de la guía para trabajar en los encuentros posteriores?
- d. ¿Piensa que la herramienta puede permitir trabajar sobre las opciones y la toma de decisiones ante una situación de embarazo hipotético?
- e. ¿Hay contenidos que te parece que faltan?
- f. ¿Hay algo que te parece que se podría hacer de otra manera?

4) Obstáculos y facilitadores:

- a. Sobre sus propias herramientas para llevar adelante la intervención ¿cuáles considera que son los facilitadores? ¿y los obstáculos?
- b. ¿Cuáles son los facilitadores que observa en el grupo de adolescentes con el que va a trabajar? ¿y los obstáculos?
- c. ¿Cuáles son los facilitadores que encuentra en las familias y/o adultos de referencia de los adolescentes para realizar la intervención? ¿y los obstáculos?

5) Comentarios

Entrevista 2: Post intervención con educadores.

Datos del entrevistado/a: (presentación oral) d. Nombre, edad e. Centro en el que trabaja
Módulo 1 1) En términos generales ¿que le pareció la intervención en su totalidad? ¿Cómo se sintió usted llevando adelante la misma? 2) ¿Qué aspectos destacaría como facilitadores a la hora de realizar la intervención? 3) ¿Qué aspectos destacaría como obstáculos a la hora de realizar la intervención? (en caso de que no surja): a. ¿Quiere destacar algo en particular del vídeo? b. ¿y de las guías de apoyo? c. ¿de la página web?
Módulo 2 4) ¿considera que es una herramienta útil para el trabajo con adolescentes sobre el tema del embarazo no intencional? ¿por qué? ¿Piensas que los/las adolescentes han accedido a nueva información a través de esta herramienta? 5) ¿Consideras que los/las adolescentes lograron ponerse en el lugar de Juan? 6) ¿Piensa que la herramienta le permitió a tu grupo trabajar sobre las opciones y la toma de decisiones ante una situación de embarazo hipotético?
Módulo 3 7) ¿Hay contenidos que te parece que faltan? ¿Hay algo que te parece que se podría hacer de otra manera? 8) Comentarios

Entrevista 3: Post intervención con adolescentes

Presentación de la entrevistadora. Ustedes han participado de la intervención “Si yo fuera Juan” y quisiera conocer sus opiniones sobre el video y las actividades.
Módulo 1 1) Sobre el video

- a. ¿Qué les pareció el video?
- b. ¿Qué le pareció el tiempo de duración del video?
- c. ¿Alguna de las preguntas del cuestionario les pareció difícil o confuso ?
- d. ¿Cómo se sintieron ante las distintas opciones que les brindaba el video?
- e. ¿Pudieron ponerse en el lugar de Juan? ¿El video les ayudó a pensar sobre el tema del embarazo en la adolescencia?
- f. ¿Cómo se sintieron en relación a las distintas opciones que presenta Juan?

Módulo 2

2) Sobre la intervención

- a. ¿Qué opinan sobre las actividades que les propusieron luego de ver el video?
- b. ¿Las actividades propuestas les sirvieron para reflexionar sobre el tema del embarazo en la adolescencia?
- c. ¿Les parece que esta es una buena forma de trabajar el tema con otros adolescentes como ustedes?
- d. Cambiarían algo de la intervención, por ejemplo: cantidad de encuentros, alguna actividad no les gusto o la modificarían, entre otros.

3) ¿Consideras que accediste a información con la que no contabas?

4) Comentarios finales

Anexo 2: Formulario Sociodemográfico

1.PERSONA

¿Cómo te llamas? (Responde solo tu nombre de pila)

¿Cuál es tu identidad de género?

1-Mujer / 2=Mujer Trans / 3=Varón /
4=Varón Trans / 5=Otro

Fecha de nacimiento

dd/mm/aa

Departamento de residencia actual

Barrio de residencia actual

Teléfono o celular de contacto

--

¿Creés tener **ascendencia...**

(Responde Sí o No en TODAS las ascendencias)

- | | |
|---|----------------------|
| 1 | Afro o negra? |
| 2 | Asiática o amarilla? |
| 3 | Blanca? |
| 4 | Indígena? |
| 5 | Otra? |

¿En qué religión fuiste criado/a?

Ninguna
Católica Romana
Protestante
Evangelista
Judía
Umbanda
Otra (cuál)
Especificar _____
No sé

Actualmente, ¿cuál es tu religión?

Ninguna
Católica Romana
Protestante
Evangelista
Judía
Umbanda
Otra (cuál)
Especificar _____
No sé

¿Asistís en este momento a un centro educativo?

1 = Sí, asisto/ 0 = No, ahora no estoy asistiendo
--

1) ¿Qué año estás cursando ahora?

0) Si actualmente no estás asistiendo, ¿Cuál es el último año que aprobaste?

(responde el año en número y el nivel al que corresponde)

1) El establecimiento al que asistís es...

0) El último establecimiento al que asististe era...

¿Trabajas actualmente?

En los últimos 12 meses, ¿realizaste al menos una consulta de salud?

¿Donde realizas habitualmente tus consultas de salud?

Anexo 3: Formulario incluido en el video

Cuestionario encriptado en el Video interactivo “Si yo fuera Juan”

Si fueras Juan, ¿cómo te sentirías?	A. En pánico, shockeado B. Alegre C. Confundido D. Emocionado E. Asustado F. De otra manera
Si fueras Juan, ¿cómo piensas que se puede sentir Ema?	A. En pánico, shockeada B. Alegre C. Confundida D. Emocionada E. Asustada F. De otra manera
Si fueras Juan, ¿qué piensas que diría tu mejor amigo/a?	A. ¿¿Qué??? B. ¡Todo saldrá bien! C. Es problema de ella y no tuyo D. ¿No usaste condón? E. ¡Tu serías un gran padre! F. Alguna otra cosa
Si fueras Juan, ¿le contarías a tu(s) madre (s) o a tu(s) referente(s) femenina(s)?	A. Si B. No C. No sé D. Esta pregunta no aplica a mi situación
Pregunta: Si fueras Juan, ¿qué diría(n) tu(s) madre(s) o tu(s) referente(s) femenina(s)?	A. ¡Realmente metiste la pata! B. Todo saldrá bien C. ¿No usaste condón? D. ¡Serías un gran padre! E. Diría algo distinto F. Esta pregunta no aplica a mi situación

Si fueras Juan, ¿le contarías a tu(s) padre(s) o a tu(s) referente(s) masculino(s)?	A. Si B. No C. No sé D. Esta pregunta no aplica a mi situación
Si fueras Juan, ¿qué diría(n) tu(s) padre(s) o tu(s) referente(s) masculino(s)?	A. ¡Realmente metiste la pata! B. Todo saldrá bien C. ¿No usaste condón? D. ¡Serías un gran padre! E. Diría algo distinto F. Esta pregunta no aplica a mi situación
Si fueras Juan, ¿desearías que Ema se fuera de tu vida?	A. Si B. No C. No sé
Si fueras Juan, ¿irías con Ema a la consulta? (elige una sola opción)	A. Si B. No C. No sé
Si fueras Juan, ¿te sentirías capaz de ayudar a Ema?	A. Si B. No C. No sé
Si fueras Juan y tuvieras que dejar de estudiar, ¿cómo te sentirías?	A. No me gustaría, pero lo haría igual B. No me importaría C. Me sentiría mal, mi vida sería un desastre y nunca conseguiría un trabajo digno
¿Cómo se sentiría Ema si tuviera que dejar de estudiar?	A. No le gustaría, pero lo haría igual B. No le importaría

	C. Se sentiría mal, pensaría que su vida sería un desastre y nunca conseguiría un trabajo digno
Si fueras Juan, ¿qué pensarías del aborto?	A. Pienso que es una decisión sólo de Ema B. Pienso que está bien C. No estoy de acuerdo D. Me siento confundido. No sé mucho acerca de ese tema E. Pensaría otra cosa
Si fueras Juan, ¿cambiaría tu vida tener un bebé?	A. Si. Mucho B. Solo un poco C. No mucho D. Para nada
Si fueras Juan, ¿cambiaría tu vida que Ema abortara?	A. Si. Mucho B. Solo un poco C. No mucho D. Para nada
Si fueras Juan, ¿cambiaría tu vida dar al bebé en adopción?	A. Si. Mucho B. Solo un poco C. No mucho D. Para nada
Si fueras Juan, ¿cómo te sentirías si dejaras a Ema?	A. Culpable y triste B. Me sentiría bien, muchos hacen eso C. Aliviado y sin problemas D. Sentiría otra cosa
¿Cómo se sentiría Ema si la dejaras?	A. Molesta y sola B. Se sentiría bien, seguiría con su vida C. Aliviada y sin problemas D. Sentiría otra cosa

Si fueras Juan, ¿podrías ser padre ahora?	A. Si B. No C. No sé
¿Podría Ema ser madre ahora?	A. Si B. No C. No sé
Si fueras Juan, ¿cómo te estarías sintiendo?	A. Me sentiría enojado por haber aceptado ir al centro de salud B. Sentiría vergüenza de hablar cosas personales con gente que no conozco C. Me sentiría por fuera de lo que está sucediendo D. Me sentiría apoyado E. Me sentiría aliviado por hablar con alguien
Si fueras Juan, ¿cuáles serían las posibles ventajas de tener un bebé? (Elige todas las opciones que quieras)	A. Haría más fuerte mi relación con Ema B. Me sentiría mejor por ser responsable de mis actos C. Ema no tendría que vivir una experiencia de aborto D. No tendríamos que pasar por una adopción E. Disfrutaría siendo papá F. Le daría un sentido a mi vida G. El bebé se criaría con sus padres
Si fueras Juan, ¿cuáles serían las posibles desventajas de tener un bebé? (Elige todas las opciones que quieras)	A. Podría arruinar mi futuro B. No sería un buen padre C. Podría perder amigos D. Los bebés cuestan mucho dinero E. No podría dormir y tendría que cambiar pañales F. Sería mucha responsabilidad para mí ahora

Si fueras Juan, ¿cuáles serían las posibles ventajas de interrumpir el embarazo? (Elige todas las opciones que quieras)	A. Podría olvidarme que esto sucedió B. No cambiaría ninguno de mis planes C. No preocuparía a mi familia porque podría evitar que se enteren D. No sería un padre adolescente E. Me sentiría libre de dejar a Ema
Si fueras Juan ¿cuáles serían las posibles desventajas de interrumpir el embarazo? (Elige todas las opciones que quieras)	A. Estaría preocupado porque podría afectar la salud física y mental de Ema B. Estaría en desacuerdo porque una parte de mi quiere tener un hijo C. Mi familia lo vería mal D. Las personas que conozco lo verían mal E. Tendríamos poco tiempo para decidirlo F. Es muy complicado y tendríamos que ir a un médico/a
Si fueras Juan, ¿cuáles serían las posibles ventajas de dar el bebé en adopción? (Elige todas las opciones que quieras)	A. El bebé podría crecer con una buena familia B. Podría olvidar que esto sucedió. C. No sería un padre adolescente. D. Me sentiría libre de separarme de Ema. E. El bebé podría tener una mejor vida

Si fueras Juan, ¿cuáles serían las posibles desventajas de dar el bebé en adopción? (Elige todas las opciones que quieras)	A. Siempre me preguntaría qué fue de su vida B. Mi familia sería entrevistada por psicólogos/as y asistentes sociales C. No podría olvidarme D. El bebé tendría otro padre E. Me sentiría culpable pensando que el bebé puede ser infeliz sin sus padres biológicos
Si fueras Juan, ¿cuál sería la mejor opción para vos?	A. Me gustaría continuar con el embarazo y tener al bebé B. Quisiera que Ema interrumpiera el embarazo C. Quisiera dar al bebé en adopción D. Es una decisión exclusiva de Ema E. No puedo decidir
Si fueras Juan, ¿cómo piensas que Ema se sentiría con tu decisión? (Elige todas las opciones que quieras)	A. Bien B. Aliviada C. Acompañada D. Asustada E. Enojada F. Angustiada G. De otra manera

Anexo 4: Formulario de evaluación para adolescentes

Evaluación "Si yo fuera Juan"

1. Número y/o nombre de tu centro educativo:
2. Grupo:
3. Fecha:
4. ¿Cual es tu identidad de género?
Mujer
Hombre

Otra

5. ¿Las actividades de Si yo fuera Juan fueron realizadas en tu centro educativo 1 vez por semana, dos veces por semana o de otra manera?

Una vez por semana
Dos veces por semana
Otra

6. ¿Cómo te resultó la presentación de Si yo fuera Juan realizada en el centro educativo por las profesoras?

Muy Buena
Buena
Ni buena ni mala
Mala
Muy mala

7. ¿Qué te pareció el video sobre Juan y Ema? (Escribe tu respuesta)

8. ¿Cuál de todas las actividades realizadas en clase de Si yo fuera Juan te gusto más y por qué?

9. ¿Cuál de todas las actividades realizadas en clase de Si yo fuera Juan te gusto menos y por qué?

10. ¿Pudiste participar de todas las actividades?

SI
NO

11. ¿Tu padre, madre o referente familiar participó de la actividad domiciliaria prevista en Si yo fuera Juan para ser realizada con ellos o alguno de ellos?

SI
NO

12. Disfruté de participar en las actividades de Si yo fuera Juan

Muy de acuerdo
De acuerdo
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
En desacuerdo
Muy en desacuerdo

13. Las actividades de Si yo fuera Juan me ayudaron a aprender más sobre salud sexual, relaciones afectivo-sexuales y embarazo.

Muy de acuerdo
De acuerdo
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
En desacuerdo
Muy en desacuerdo

14. Todo el grupo disfrutó de participar de las actividades de Si yo fuera Juan.

Muy de acuerdo
De acuerdo
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
En desacuerdo
Muy en desacuerdo

15. Los/as profesores/as nos hicieron sentir cómodos/as al realizar las actividades de Si yo fuera Juan.

Muy de acuerdo
De acuerdo
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
En desacuerdo
Muy en desacuerdo

16. Pienso que Si yo fuera Juan puede ser muy útil para otras/os adolescentes de mi edad.

Muy de acuerdo
De acuerdo
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
En desacuerdo
Muy en desacuerdo

17. Creo que mis padres (madre, padre, otro referente adulto familiar) disfrutaron de participar en las actividades domiciliarias propuestas por Si yo fuera Juan.

Muy de acuerdo
De acuerdo
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
En desacuerdo
Muy en desacuerdo

18. Si tuvieras que poner una nota del 1 al 10 (siendo 1 muy malo y 10 excelente) a la propuesta "Si yo fuera Juan", ¿qué le pondrías?

19. ¿Tienes sugerencias para mejorar la propuesta Si yo fuera Juan?

20. ¿Estás interesado/a en participar de un grupo de discusión para evaluar la propuesta?

Anexo 5: Planilla de seguimiento de centros



**QUEEN'S
UNIVERSITY
BELFAST**



Nombre del centro:

Cronograma de actividades Intervención “Si yo fuera Juan”:

ACTIVIDADES	FECHA	ENCUENTRO N°	N° DE ADOL PARTICIPANTES	TIEMPO EJECUTADO	DIFICULTADES OBSERVADAS ¿modificaron algo de la actividad?
1: Introducción al programa.					
2. Reglas básicas: CREAR.					

3. "Si yo fuera Juan" video drama interactivo (IVD).					
4. Pausemos, adelantemos, rebobinemos.					
5. ¿Y qué pasa con Ema?					
6. Si tuviese que cuidar a un bebé.					
7. ¿Mito o realidad?					
8. Tarjeta de Juan.					
9. Búsqueda del tesoro en línea.					

10. Los dilemas de Juan.					
11. Cuestionario “Si yo fuera Juan”					
12. El consentimiento y los métodos anticonceptivos, situaciones de práctica.					
13. Declaraciones controversiales.					
14. Mi plan.					