



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Universidad de la República

Facultad de Psicología

Julio, 2024

**“Hacia un Horizonte de Equidad: Estrategias Integradoras para la
Prevención de la Violencia Basada en Género”**

Trabajo Final De Grado - Sistematización de Experiencias

Agustina Belén Pérez Clavijo 5.686.144-6

Docente Tutora: Profa. Adjta. Anabel Beniscelli

Docente Revisor: Prof. Agdo. Dr. Pablo López Gómez

ÍNDICE

Resumen	3
Introducción.....	4
Metodología	6
Sistematización de experiencias: ¿Por qué y para qué sistematizar?	7
Observación: piedra angular de nuestro trabajo de campo	8
Nociones en las que se basan las experiencias.....	10
Psicología de la Salud.....	10
Violencia Basada en Género.....	12
Psicología de las Emociones: Educación Emocional.....	14
Reconstrucción Histórica	15
Experiencia 1: Intervención con Adultos Sindicalizados	15
Experiencia 2: Intervención con Adolescentes en Centro Juvenil.....	22
Cronograma de actividades	26
Llegada al Centro Juvenil	¡Error! Marcador no definido.
Jornada de apertura e integración	27
Fiesta de la nostalgia.....	28
La Línea / Situación Límite	29
Proyecto “Si Yo Fuera Juan”	30
Proyecto de Educación Emocional y Desarrollo Personal para Adolescentes: Yo Soy Autor/a	34
de Mi Futuro.....	34
Reflexiones Finales	40
Agradecimientos.....	43
Referencias Bibliográficas	44
Anexos	48

Resumen

El presente Trabajo Final de Grado (TFG) constituye una sistematización del tránsito por el Ciclo Integral y de Graduación que destaca la integralidad de las funciones a través de la extensión universitaria, mediante el análisis de dos experiencias prácticas: “Masculinidades, Salud, VBG y Covid-19” (2022) y “Género, Salud, Comunidad” (2023), con el objetivo de trabajar la prevención de la Violencia Basada en Género (VBG) desde la intersección entre el corpus teórico de la Psicología de la Salud, la Perspectiva de Género y la Psicología de las Emociones. Este trabajo académico apunta a reflexionar sobre la importancia de desarrollar estrategias para promover conocimientos que afirmen Derechos y fomenten vínculos saludables, destacando la manera en que los conceptos y herramientas adquiridos en la primera experiencia fueron apropiados, ampliados y aplicados en la segunda, evidenciando una continuidad en la sensibilidad construida y el conocimiento adquirido, que resultó fundamental para el desarrollo efectivo de ambas intervenciones.

Palabras clave: Sistematización, Violencia Basada en Género, Psicología de la Salud, Perspectiva de género, Psicología de las Emociones.

Summary

This Final Degree Project (TFG) constitutes a systematization of the transition through the Comprehensive and Graduation Cycle that highlights the comprehensiveness of the functions through university extension, through the analysis of two practical experiences: “Masculinities, Health, GBV and Covid-19” (2022) and “Gender, Health, Community” (2023), with the aim of working on the prevention of Gender-Based Violence (GBV) from the intersection between the theoretical corpus of Health Psychology, Gender Perspective and the Psychology of Emotions. This academic work aims to reflect on the importance of developing strategies to promote knowledge that affirm Rights and foster healthy bonds, highlighting the way in which the concepts and tools acquired in the first experience were appropriated, expanded and applied in the second, evidencing a continuity in the sensitivity built and the knowledge acquired, which was fundamental for the effective development of both interventions.

Keywords: Systematization, Gender-Based Violence, Health Psychology, Gender Perspective, Psychology of Emotions.

Introducción

El Plan de Estudio 2013 (PLEP 2013) de la Licenciatura en Psicología de la UdelaR, ofrece la posibilidad de realizar prácticas preprofesionales durante el Ciclo Integral y el de Graduación; articulando el aprendizaje a través de la experiencia y con la teoría, posibilitando análisis que aporten a la comunidad; a la vez que se reflexiona sobre el impacto en la formación del rol del psicólogo. En las prácticas realizadas: “Masculinidades, Salud, VBG y Covid-19” (2022) y “Género, Salud, Comunidad” (2023) se destaca la importancia de la perspectiva de la Psicología de la Salud (Morales Calatayud, 1995), que se centra en la interacción de múltiples factores en el proceso salud-enfermedad, explorando las dimensiones subjetivas que influyen en la accesibilidad a los servicios de salud y a la salud como derecho humano. En este tránsito comienzan a resaltar los Estudios de Género y el campo de problemas de la Violencia Basada en Género, con sus herramientas para analizar, identificar, deconstruir y reelaborar los roles de género hegemónicos. La Perspectiva de Género, recoge los planteos de Lagarde (1996), Lamas (2013), Burin y Meler (2010) y Tajer (2007), y la Psicología de las Emociones (Goleman, 1996; Bisquerra 2007) aporta nuevos conocimientos para actuar en estos campos de problemas. Estos autores han destacado por su trabajo en el desarrollo de competencias emocionales y sociales, brindando herramientas prácticas para promover un adecuado manejo de las emociones y fomentar el bienestar psicológico en diferentes contextos educativos. Durante los ciclos formativos se elaboraron y presentaron dos proyectos de extensión universitaria, además se entregaron informes finales a las instituciones donde se realizaron las prácticas (Sindicato del Medicamento y Afines, y Asociación Civil La Pascua); y luego asumimos el desafío de darle a esos informes el formato de artículos que fueron presentados en dos congresos internacionales que contaban con mecanismos de arbitraje: Foro de Psicoanálisis y Género XV Jornadas Internacionales (2022) y Congreso Latinoamericano de Psicología de la Salud, ALAPSA (2023), lo cual implicó una minuciosa tarea de selección de información y gestión desde lo colectivo; El enfoque extensionista ha sido central en ambas prácticas; al decir de Cano y Castro (2013) implica superar la dicotomía entre teoría y práctica mediante una interacción que surge dentro de la práctica misma, lo que conlleva a cuestionar los elementos teóricos en relación, ya que ambas partes resultan esenciales e interdependientes en el proceso de producción de conocimiento. Esta tradición de desarrollar trabajos en territorio a través de programas de extensión universitaria aporta a dar cumplimiento al artículo 2 de la carta orgánica de UdelaR, donde se expresa que:

La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende. Le incumbe, asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno. (Carta Orgánica de la Universidad de la República [Ley 12.549], Artículo 2)

Desde esta perspectiva, las instituciones se vuelven parte esencial del análisis, lo que conduce a la recreación de esquemas simbólicos y prácticos, dentro de una dinámica de relaciones humanas y significados en reconfiguración. La Universidad como institución también se encuentra interpelada como fuente privilegiada de conocimiento, por lo que todo proceso extensionista debe fomentar un diálogo transdisciplinario con saberes externos. Este enfoque implica el desafío de adoptar una postura ética que promueva el respeto y la igualdad entre las instituciones involucradas. Rebellato (2009) señalaba necesario sumergirse en un proceso de "extrañamiento" que posibilite una construcción colectiva del conocimiento, donde la ignorancia se considere una posición válida del investigador para abordar el problema con la menor cantidad de prejuicios posible. Las prácticas integrales de extensión buscan entrelazar de esta forma los componentes universitarios tradicionales en un proceso que busca superar la separación entre docente, estudiante y conocimiento, convirtiendo a la sociedad en el espacio educativo donde tiene lugar un constante diálogo de enseñanza y aprendizaje. Es así que este enfoque trasciende los límites de la universidad y busca abrir la crítica y la intervención a un acceso público, rompiendo la disociación entre un adentro y un afuera y trabajando en conjunto para descubrir categorías de mayor abstracción relacionadas con los intereses grupales (p. 74). La perspectiva dialógica de la extensión ha abierto posibilidades para pensar de un modo diferente las prácticas orientadas por una concepción integral. Esta perspectiva, discutida y abordada en distintas instancias académicas y de cogobierno, ha sido asumida como una estrategia para el desarrollo y fortalecimiento de las funciones universitarias. (Facultad de Psicología - Udelar, s.f.). Desde una visión integral, la extensión universitaria orienta la investigación y la enseñanza, comprometiendo a la Universidad con la sociedad y sus desafíos. En su dimensión pedagógica, se considera una metodología de aprendizaje integral y

humanizadora (Udelar, 2010). La Facultad de Psicología ha desempeñado un papel destacado en el desarrollo de actividades y procesos de extensión, así como en la formulación e implementación de políticas que promueven esta función. La extensión está integrada en la formación de psicólogos desde el diseño curricular.

Este TFG propone sistematizar experiencias formativas como una instancia cuyo objetivo central es producir conocimiento desde las proximidades con los territorios y las poblaciones. Se trata de construir aprendizajes que emergen del encuentro con los procesos socio-comunitarios, a través del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), entendido como un ciclo continuo que comienza con la experiencia concreta, donde se participa activamente en situaciones reales. Luego, se reflexiona considerando lo que sucedió; a partir de dicha reflexión se puede conceptualizar la experiencia, extrayendo conclusiones; aplicando los nuevos conocimientos o habilidades en situaciones futuras (Kolb, 1984). Para reconstruir una experiencia delimitada y analizarla, es necesario transitar una serie de etapas que permiten entender la lógica del proceso y extraer conocimientos particulares. A nivel metodológico, se recupera históricamente la experiencia, luego se la interpreta críticamente, y por último, se la conceptualiza desde ciertos marcos teórico referenciales.

Metodología

Como se ha dicho, la Perspectiva de Género y Derechos Humanos, la Psicología de la Salud, la Psicología de las Emociones, son las bases referenciales de la delimitación del marco teórico desde el cual se orienta la sistematización y análisis de las experiencias, que incorpora la Investigación Acción Participativa (Lewin, 1948) como línea de base metodológica. Para ello se emplearon dos preguntas orientadoras: 1- ¿Cómo influyen las experiencias vividas, en el aprendizaje de la Psicología, considerando la integración de la Perspectiva de Género y Salud? y 2- ¿Cuál es el impacto a nivel profesional de este aprendizaje experiencial? las cuales configuran el objetivo general de este TFG que es analizar las experiencias desde la intervención de la Perspectiva de Género y Salud, con el fin de desarrollar estrategias para prevenir la Violencia Basada en Género, promover conocimientos que afirmen Derechos y fomenten vínculos saludables. Esto da paso a los objetivos específicos propuestos para cada una de las experiencias, que para el caso del SIMA se vinculan con: 1- Prevenir la Violencia Basada en Género y promover conocimientos que afirmen Derechos y 2- Profundizar en la comprensión de las dificultades y procesos de impacto en la subjetividad de mujeres que atraviesan situaciones de Violencia Basada en Género. Mientras que para la experiencia en La

Pascua se corresponden con: 1- Fomentar vínculos saludables a través de la Educación Emocional, 2- Promover el desarrollo personal y de ciudadanía y 3- Explorar las actitudes ante los derechos sexuales y reproductivos a través del proyecto "Si yo fuera Juan". El trabajo de campo se llevó a cabo a través de la Investigación Acción Participativa, Observación silente y participante (Valles 1999; Guber 2001; Corbetta 2007); la Observación Etnográfica (De Tezanos, 1998); talleres de sensibilización y talleres lúdico-expresivos; también entrevistas a informantes calificados. De esta forma, no se sistematiza la totalidad de la experiencia sino aquellos procesos que tienen vinculación con los objetivos planteados, alineándose a las lógicas que expone Jara (2011), referidas a que estos ejes operan como un foco que nos permite centrar la sistematización.

Sistematización de experiencias: ¿Por qué y para qué sistematizar?

La sistematización de experiencias surge en la década del 80 en el marco de la educación popular y comenzó a integrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. Jara (2011) conceptualiza la sistematización como:

(...) aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (p. 4).

Producir desde esta red experiencial implica reinterpretar nuestros conocimientos, activando y utilizando la diversidad de saberes que nos conforman. Se trata de descubrir, identificar y reconstruir, lo que nos permite contribuir a comprender los procesos de integración socio-comunitaria, generando aportes valiosos desde estos procesos colectivos, los cuales pueden beneficiar el trabajo de profesionales y líderes comunitarios en el territorio. Según Jara (2011), sistematizar brinda la oportunidad de ordenar, recuperar lo vivido y analizar críticamente para así luego compartir aprendizajes, generando procesos de transformación (p.5).

Dentro de los insumos utilizados para la siguiente producción destacan: la observación de los registros realizados, audios, videos y fotos, en tanto memoria colectiva. Una memoria que es no sólo la de haber transitado por ambas prácticas e instituciones, sino también una memoria de lo producido, a partir del encuentro; en el que se hacen presentes quienes lo

transitaron y fueron parte de los movimientos realizados, que hablan de procesos estructurales, así como de la construcción de identidad de los participantes y de aprendizajes del equipo de referentes. De estas memorias se desprende la singularidad del otro, que no es inferior, débil, delincuente, caso perdido, sino otro que es otro quien desde su lugar también siembra, riega, crea, sueña, proyecta, imagina, produce, conversa, ríe, comparte, debate, trabaja. Resulta pertinente señalar que la producción se encuentra realizada desde una postura crítica y ética, pero con una mirada que no es neutra, pues está teñida por mi subjetividad en tanto: estoy dentro (interactuando - formando parte de la experiencia) y al mismo tiempo estoy fuera (analizando - articulando y conceptualizando). Jordana (2013) plantea que escribir es experimentar, jugar con el pensamiento, producir o recrear conceptos, actualizarlos e intentar producir en uno y en los otros efectos de transformación, nuevas formas de ver y posibilidades de hacer. Así, la producción que se realiza dada la dialéctica entre teoría y práctica, se concentra en producir a través de la escritura desplazamientos, rupturas y composiciones.

Observación: piedra angular de nuestro trabajo de campo

Ambas experiencias se desarrollaron desde la Investigación Acción Participativa, con aportes que De Tezanos (1998) denomina investigación etnográfica, la cual no sólo reporta el objeto empírico de investigación -un pueblo, una cultura, una sociedad- sino que constituye la interpretación problematizada del investigador acerca de la realidad (p.6). La característica fundamental de los estudios etnográficos es su flexibilidad en cuanto al empleo de las distintas técnicas de recolección de datos e información, introduciendo a la observación participante, como un medio importante en la investigación cualitativa, ya que permite al observador aproximarse lo suficiente para establecer un vínculo de confianza, al mismo tiempo que mantiene una distancia óptima para el análisis (Valles, 1999). Posibilita el acceso a una comprensión profunda de las prácticas grupales, normas sociales, interacciones y procesos comunicativos que caracterizan al grupo estudiado (Guber, 2001), lo cual permite captar aspectos que no serían accesibles mediante otras técnicas, como los cuestionarios, ya que esta técnica facilita una comprensión fiel de las lógicas que despliegan los grupos, y de cada integrante en particular, y es en esta interacción que el observador desempeña un rol activo, comprendiendo mejor los códigos y normas sociales que guían la comunicación (Valles, 1999). Guber (2001) identifica dos modalidades de participación y observación: el participante observador, donde quien observa interactúa directamente y revela su propósito de investigación, y el observador participante, donde el investigador es más un observador externo, aunque puede participar en actividades grupales en ciertas ocasiones, ya sea por

elección propia o debido a la dinámica del entorno (p.12). Corbetta (2007) plantea que la observación participante no sólo busca entender los diferentes universos socioculturales y su manifestación, sino que también reconoce que la simple presencia del observador puede tener un impacto significativo en las interacciones y comportamientos de los participantes, ya que puede modificar dinámicas sociales y culturales previamente establecidas, por tanto, fue crucial que como observadores pudiéramos aprender a reflexionar sobre nuestro rol y cómo podía influir en el grupo observado. Una de las estrategias empleadas fue adoptar una postura reflexiva y autoconsciente, donde constantemente reflexionamos sobre nuestra influencia y sesgos potenciales. Esto se tradujo en llevar un diario de campo (De Tezanos, 1998) donde registrar observaciones y reflexiones personales, que ayudó a mantener una distancia crítica y a minimizar la influencia subjetiva en el estudio, estableciendo límites entre nuestro papel como participantes y como observadores. Esto implicó reconocer cuándo era apropiado involucrarse activamente en las actividades del grupo y cuándo era necesario mantenerse neutral para minimizar los sesgos (Guber, 2001). Esta observación, lectura, escucha, análisis de los territorios y de los grupos habilitó el proceso de construcción de la demanda; a partir de la cual se produjo la elaboración y realización de talleres que abordaron las temáticas/problemáticas. En la experiencia SIMA se encontraron en la identificación de diferentes tipos de acosos, y promoción de Derechos Humanos, mientras que en el Centro Juvenil tuvieron que ver con el desarrollo de vínculos saludables, proyectos de vida y Derechos Sexuales y Reproductivos.

El Taller como espacio de transformación y aprendizaje colectivo

La estrategia del taller se erige como un dispositivo grupal que, mediante el intercambio y la colaboración, construye un marco de referencia para reflexionar sobre los roles y funciones que desempeñamos como individuos (Etchebehere et al., 2007). El taller, al proporcionar un espacio propicio para la inmersión en la experiencia, la reflexión profunda y la construcción conceptual, trasciende su función meramente formativa para convertirse en un escenario donde se gestan vínculos significativos, se fomenta la comunicación auténtica y se generan nuevos saberes de manera colaborativa, forjando un ambiente que habilita la producción conjunta de objetos tangibles e intangibles, así como para la creación de realidades compartidas que enriquecen el proceso de aprendizaje y desarrollo personal (González, 1999). Desde esta perspectiva, la participación activa en los talleres destaca como un componente esencial ya que brinda la oportunidad de aplicar conceptos teóricos en situaciones reales, facilitando la internalización del conocimiento y su transferencia a contextos prácticos, lo que resulta especialmente relevante en el desarrollo de habilidades (Etchebehere et al, 2007). Finalmente,

Wenger (1998) destaca la importancia de la cohesión grupal en el proceso de aprendizaje, así, los talleres alientan la construcción de relaciones interpersonales, el establecimiento de una comunidad de aprendizaje y apoyo mutuo, contribuyendo al fortalecimiento individual y grupal

Nociones en las que se basan las experiencias

Psicología de la Salud

En el contexto de este trabajo, es fundamental explorar y comprender los cimientos conceptuales y las perspectivas fundamentales que guiaron el análisis y contribuyeron a la comprensión integral del tema en cuestión. Resulta importante entonces, poder ahondar primero en la noción de Psicología de la Salud. Según Hidalgo et al. (2022) La Psicología de la Salud, en su enfoque holístico dentro del modelo bio-psico-social, reconoce la salud como una valoración personal ligada al bienestar y la capacidad de funcionar en el entorno social. Implica que la salud va más allá de la ausencia de enfermedad y se vincula estrechamente con el bienestar emocional y la habilidad para adaptarse y desenvolverse en la sociedad. Para Morales Calatayud (1995) la Psicología de la Salud se centra en la interacción de múltiples factores donde intervienen aspectos fisiológicos y complejas dimensiones humanas en el proceso salud-enfermedad, explorando las dimensiones subjetivas que influyen en la accesibilidad a los servicios de salud y a la salud como derecho humano. En este sentido la salud y la enfermedad están intrínsecamente conectadas y no pueden entenderse de manera aislada. Para comprender la producción o pérdida de la salud, es necesario analizar los determinantes de la salud propuestos por Lalonde (1974) y ampliados por Macri et al. (2009) que engloba factores físicos, biológicos y sociales (Macri, 2009). Según Menéndez (1988) la Psicología de la Salud se presenta como un campo de acción que busca contrarrestar el Modelo Médico Hegemónico. Este modelo, caracterizado por una visión dualista y mecanicista del individuo y la enfermedad, tiende a simplificar la salud y la enfermedad, ignorando la subjetividad, además, perpetúa estructuras de género patriarcales al medicalizar en mayor medida a las mujeres, relegándolas a roles pasivos y débiles, mientras que exalta la virilidad masculina (García, 2017). Así, la Psicología de la Salud se erige como pilar fundamental para comprender la complejidad de la salud humana, ya que, desde su enfoque constructivista y holístico, permite abordar diversas dimensiones que influyen en el bienestar al contribuir a desarrollar estrategias de prevención, promoción de la salud; accesibilidad a los servicios y

estrategias de abordaje de problemáticas emergentes Dentro de las problemáticas emergentes ubicamos a la VBG, entendiendo junto con García (2017) que se ha ido haciendo lugar en la agenda internacional adquiriendo el porte de un problema con un gran impacto social en la construcción de igualdad; y alto impacto en la salud integral de las mujeres así como en sus posibilidades de accesibilidad a los servicios de salud como a los demás recursos sociales.

Perspectiva de Género

El género, como explican Burin y Meler (2010) abarca una red compleja de creencias, atributos de personalidad, actitudes, emociones, valores, conductas y actividades que han sido moldeados socio-históricamente, estableciendo relaciones de poder asimétricas entre varones y mujeres (p.19). La perspectiva de género, tal como la expone Marcela Lagarde (1996), es parte del paradigma feminista (movimiento social y político de acción colectiva de emancipación de las mujeres), trasciende la visión androcéntrica de la humanidad, desafiando las estructuras patriarcales que históricamente han dominado las sociedades. Desde esta perspectiva se analizan las diferencias de poder asignado a varones y mujeres, las consecuencias nefastas sobre todo para las mujeres, niñas y niños, posibilitándose un campo de análisis que incluye los estudios sobre las masculinidades (Burin y Meler, 2010) que es útil para observar y entender el impacto diferenciado de programas, proyectos, políticas y normas jurídicas sobre los varones y las mujeres (Beniscelli, en Carril, 2014, p. 78). El género no se limita a una dicotomía entre lo masculino y lo femenino, sino que se entiende como una compleja interacción de factores que influyen en la construcción de identidades de género (Lamas, 2013), esta perspectiva no sólo busca analizar y comprender las desigualdades y opresiones antes mencionadas, sino también, en palabras de Lagarde (1996), construir una sociedad más igualitaria y justa, resignificando la historia, la política y la cultura, desde y con las mujeres, reconociéndolas como sujetos activos en la transformación social, y no simplemente como víctimas de la opresión patriarcal (p.6).

Débora Tajer (2007) señala que:

(...) incluir una mirada de género en salud implica incorporar el modo en que las asimetrías sociales entre varones y mujeres determinan diferencialmente el proceso de salud-enfermedad-atención. Para nuestra región latinoamericana, aun cuando las mujeres han avanzado mucho en su presencia en el espacio público, se espera que

continúen siendo las principales cuidadoras de la familia y las agentes del sistema de salud en los hogares, basándose en su capacidad empática, receptiva y comprensiva.

La incorporación de la perspectiva de género se inscribe en el proceso de construcción, deconstrucción y legitimación del que ha sido objeto en el ámbito social, académico, político; lo que la posiciona como un eje de análisis y de política pública que aboga por eliminar las disparidades injustas entre géneros (Gómez, 2002).

Violencia Basada en Género

A lo largo de la historia, la violencia basada en género (VBG) ha sido una realidad persistente que ha afectado a millones de mujeres y niñas en todo el mundo que ha adquirido mayor visibilidad y reconocimiento a nivel internacional. La VBG ya no se percibe únicamente como un asunto privado o individual, sino como una preocupación social de gran impacto. Es desde 1980 que las Naciones Unidas han organizado encuentros de grupos de expertos sobre la violencia contra las mujeres y han implementado medidas para prestar atención a este tema a través de diversos mecanismos. Según las Naciones Unidas, la VBG se entenderá como:

Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen la vida pública o privada. (Artículo 1 de la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer de las Naciones Unidas, 1993).

En Uruguay el art. 4 de la Ley No. 19.580 expresa que *“La violencia basada en género es una forma de discriminación que afecta, directa o indirectamente, la vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, así como la seguridad personal de las mujeres.”* Es importante reconocer que la VBG no se manifiesta de una sola forma, sino que adopta múltiples modalidades. La Ley N°19.580 reconoce y aborda varios tipos de VBG, como la física, psicológica, sexual, patrimonial, obstétrica, laboral, femicida, doméstica y económica, entre otras (Uruguay, 2018). Sin embargo, existe una forma de VBG que aún no está contemplada en la legislación uruguaya: la violencia espiritual, que implica la destrucción de creencias culturales o religiosas mediante castigos, ridiculizaciones o imposiciones de sistemas de creencias ajenas (Consejo de Europa, 2005). Es importante destacar que la noción

“género” no es sinónimo de “mujer”, ya que el género corresponde a las características atribuidas a mujeres y hombres, que varían según las culturas, mientras que “mujer” se refiere a las características anatómicas que diferencian a los sexos; sin embargo, la confusión entre ambos términos surge por la utilización de “género” para referirse a las situaciones de subordinación y discriminación que experimentan las mujeres (Facio & Frías, 2005). En este contexto, la violencia contra la mujer alude a los comportamientos de los hombres hacia las mujeres, arraigados en costumbres, institucionalizados por leyes y sistemas estatales, y transmitidos de generación en generación. Esta violencia afecta a mujeres de todas las nacionalidades, creencias, clases, razas y grupos étnicos, por lo que la magnitud de la VBG es alarmante. La Organización Mundial de la Salud (OMS) la considera una causa significativa de muerte e incapacidad entre las mujeres de todas las edades a nivel mundial, equiparable a la del cáncer en términos de su impacto (OMS, citado por Gómez-Fernández et al., 2015).

En cuanto a las estadísticas recopiladas en Uruguay, el Ministerio del Interior (MI) reportó que durante 2023 se registraron 23 casos de femicidio, de los cuales un 70% ocurrieron en residencias. Además, se presentaron un total de 43.245 denuncias por violencia doméstica y “delitos asociados” –situaciones que se enmarcan en un contexto de violencia de género bajo otras figuras delictivas–, lo que significa que, en promedio, hubo aproximadamente 118 denuncias diarias. La cifra representa un incremento respecto de 2022, año en el que hubo 41.207, y de 2021, cuando el resultado final fue de 39.822. La mayoría de las víctimas denunciadas son mujeres (72%), mientras que la mayor parte de los indagados son varones (78%). Por otra parte, en 2023 se concretaron 3.277 conexiones y reconexiones de tobilleras electrónicas. Esto marca un aumento considerable si se compara con las cifras de 2022 (2.811) y 2021 (2.585). Casi todos los ofensores son varones (97%) y apenas 3% son mujeres. De acuerdo con la información publicada, en 2023 hubo 56 homicidios a mujeres, lo que marca un incremento en comparación con 2022 (48) y 2021 (40). La mayoría de estos crímenes (39%) fueron en contexto de violencia doméstica, es decir, femicidios. En tanto, 25% califican como homicidios “no domésticos”, 23% continúan siendo investigados, y 13% fueron en el marco de un copamiento o una rapiña. Según el registro del MI –que difiere del conteo de la sociedad civil, por utilizar diferentes criterios–, en 2023 se registraron 23 femicidios. En 70% de los casos, se trató de femicidios íntimos, es decir, cometidos por la pareja, expareja o un familiar de la mujer asesinada. Este informe, en particular, no especifica sobre las tentativas. El MI también reportó que el año pasado hubo 3.328 denuncias de delitos sexuales, una categoría

que incluye abuso sexual en sus tres tipificaciones: abuso sexual, abuso sexual especialmente agravado y abuso sexual sin contacto corporal, violación y atentado violento al pudor. También en este caso la gran mayoría de las víctimas son mujeres (82%) (Ministerio del Interior, 2024). Estas cifras son alarmantes y evidencian la urgente necesidad de abordar la VBG de manera integral, implementando políticas y acciones efectivas para prevenirla y combatirla en todas sus formas. El desafío de abordar la VBG implica enfrentarse a un problema arraigado en las estructuras sociales y culturales. Esta manifestación de desigualdad, legitimada por normas y expectativas de género, se manifiesta de diversas maneras en la vida cotidiana, afectando principalmente a mujeres y niñas en todo el mundo. La perpetuación de esta violencia, tal como lo conceptualiza Harris (1983) se sostiene en la socialización diferencial de género, donde se promueven roles y estereotipos que legitiman la dominación masculina y la subordinación femenina, sostenidos por un proceso de enculturación de carácter patriarcal.

Psicología de las Emociones: Educación Emocional

Para Goleman (1996), la Educación Emocional es un concepto amplio, que incluye la habilidad para motivarse y persistir a pesar de las frustraciones, regular los estados de ánimo, desarrollar la empatía y gestionar todas las emociones de que disponemos las personas (p. 9). Por ello, desde esta perspectiva, se considera la inteligencia emocional una de las habilidades de la vida que deberían formar parte del sistema educativo desde edades muy tempranas. Postula que la Educación Emocional se trata en primer lugar de disponer de vocabulario para nombrar las emociones, de este modo poder reconocerlas y comprenderlas, pero también se trata de desarrollar habilidades para gestionarlas eficazmente. Destaca cómo éstas contribuyen al éxito en diversas áreas de la vida, desde las relaciones interpersonales hasta el desempeño académico y laboral (p.10).

Rafael Bisquerra, (2007) además de coincidir con las nociones de Goleman, sostiene que la Educación Emocional no sólo se limita a la adquisición de conocimientos, sino que busca formar individuos capaces de enfrentar desafíos emocionales y sociales y aborda cómo estas competencias mejoran el clima académico e inciden en la prevención de conductas problemáticas, enfatizando la necesidad de integrar la educación emocional en el currículo educativo. Podemos decir entonces que el objetivo principal de la Educación Emocional es alcanzar el equilibrio emocional, considerando la importancia del control del comportamiento y del pensamiento como también de los impulsos fisiológicos, haciendo referencia al autocontrol. Algunas estrategias para gestionar las emociones son: relajación, reestructuración cognitiva, el

ejercicio físico, los placeres, las diversiones, el éxito o ayudar a otros (Bisquerra, 2007). Desarrollar la inteligencia emocional, en hombres como en mujeres, permite cuestionar y desafiar los roles de género tradicionales que legitiman la violencia, fomentando empatía, respeto y la equidad en las relaciones interpersonales, jugando un papel crucial en la prevención primaria de la VBG al promover la resolución pacífica de conflictos, el desarrollo de habilidades de comunicación asertiva y la promoción de relaciones saludables y no violentas, contribuyendo a la creación de entornos sociales más seguros y respetuosos (Arnaiz, 2003). En este sentido, la Educación Emocional capacita a los jóvenes para comprender, expresar y regular sus emociones de manera saludable, lo que no solo fortalece su bienestar psicológico, sino que también fomenta relaciones interpersonales libres de violencia (Bisquerra, 2007).

Al darle una nueva lectura a lo realizado y proponer un análisis crítico acerca de su implementación la Educación Emocional emerge como un campo crucial para abordar y prevenir la VBG. Este trabajo aspira a contribuir de manera teórico-práctica a futuras intervenciones, destacando la importancia de integrar la Educación Emocional en el campo de la educación como parte integral de la formación de adolescentes y para contribuir en la prevención de la VBG.

Reconstrucción Histórica

Experiencia 1: Intervención con Adultos Sindicalizados

Mi primera incursión en la extensión universitaria se centró en la VBG, se llevó a cabo durante el Ciclo Integral, en el año 2022 y tuvo lugar en el Sindicato de la Industria del Medicamento y Afines (SIMA). El objetivo principal de esta práctica fue enriquecer el proceso formativo, especialmente en los campos de conocimiento desde la intersección entre Género y Salud, mediante un análisis detallado de las masculinidades y su relación con la violencia de género, particularmente la violencia doméstica, durante la pandemia de Covid-19 en Uruguay (Masculinidades, Salud, VBG y Covid19 [SIFP], 2022). El foco de este abordaje se centra en la intersección entre el Género y múltiples factores, entre ellos, la Salud. El concepto de interseccionalidad fue acuñado en 1989 por la abogada afro estadounidense Kimberlé Crenshaw, en el marco de la discusión de un caso concreto legal, con el objetivo de hacer evidente la invisibilidad jurídica de las múltiples dimensiones de opresión experimentadas por las trabajadoras negras de la compañía estadounidense General Motors. La autora define la interseccionalidad como “el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta

privilegio en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales” (Crenshaw, 1989).

Podemos animarnos a verlo con mayor claridad a través de un ejemplo: ¿Es la experiencia de dos mujeres musulmanas, idéntica solo porque comparten la misma religión? Seguramente no. La vida de una mujer musulmana que vive en una sociedad occidental secular puede ser muy diferente de la de otra que reside en un país de mayoría musulmana con leyes y costumbres más conservadoras. Mientras que una puede tener acceso a educación, empleo y libertades individuales, la otra puede enfrentarse a restricciones en sus derechos, incluyendo limitaciones en su movilidad, educación y participación en la vida pública. La interseccionalidad, en suma, pone de manifiesto cómo las diferentes categorías sociales generan opresiones y privilegios muy dispares al entrecruzarse (Crenshaw, 1989). Entonces ¿Cómo pretender alcanzar la justicia y equidad social si no se tiene en cuenta todo ese entrecruzamiento de opresiones?

Este enfoque interseccional integró los aportes de la Psicología de la Salud y los estudios de género centrados en masculinidades con el fin de comprender la perpetuación o transformación de los modelos patriarcales de conducta, su impacto en el cuidado personal y del entorno. Se identificaron áreas clave para análisis e intervención, como la gestión de la ansiedad, el control de los impulsos, la relación con el trabajo como elemento identitario y los mecanismos de afrontamiento de la frustración. Esta iniciativa se enmarca en un proyecto de cooperación entre el SIMA y la Facultad de Psicología, específicamente desde el Programa Género, sexualidad y salud reproductiva del Instituto de Psicología de la Salud, y se relaciona con el proyecto CSEAM ID148. Para su realización, se emplearon metodologías de investigación-acción participativa para recopilar información relevante y sensible que pudiera contribuir a la formulación de estrategias basadas en evidencia para prevenir y reducir la violencia doméstica de género. Se trabajó en la elaboración de un protocolo de actuación para identificar la demanda, evaluar los niveles de urgencia y diseñar estrategias de intervención adecuadas y se buscó generar conocimiento sobre políticas públicas e iniciativas de Organizaciones de la Sociedad Civil en el trabajo con las masculinidades. Este proyecto buscó contribuir a la formación de estudiantes de psicología como futuros profesionales, mediante la introducción de dispositivos de intervención centrados en la prevención de la VBG y la promoción de la salud, en pos de fortalecer las acciones dirigidas a promover relaciones no violentas desde una perspectiva de género, como parte de la estrategia para prevenir la violencia. Para poder visualizar un marco contextual, es pertinente presentar al SIMA como un sindicato fundado y constituido en 1961, y actualmente opera en su sede ubicada sobre la calle Martin C Martínez en el barrio Cordón de Montevideo. Es una organización que representa a los trabajadores y trabajadoras de laboratorios, casas comerciales e industriales dedicadas a la fabricación o

comercialización de materias primas, especialidades farmacéuticas y productos relacionados. Dentro de sus objetivos principales se destaca el fomentar la unidad y solidaridad entre todos los trabajadores y trabajadoras, trabajar por la dignificación del gremio, brindar asesoramiento y proteger los intereses de sus afiliados y afiliadas en su calidad de trabajadores, y colaborar con otras organizaciones gremiales de trabajadores, tanto a nivel nacional como internacional, en defensa de los intereses comunes. (SIMA, s.f). El inicio coincide con el momento en el cual se reanudan las actividades presenciales luego de dos años de virtualidad, lo que se tradujo en un encuentro con varios desafíos: en primer lugar, reencontrarnos en las aulas, organizarnos como grupo, compatibilizar agendas, conjugar las exigencias de la vuelta a la presencialidad, en síntesis, salir del ámbito doméstico y la virtualidad para encontrar espacios, ahora públicos, donde formarnos acorde a nuestros intereses. El tiempo transcurre y comenzar a preparar nuestro cronograma de actividades se presenta como tarea inminente. La actividad en territorio se desarrollaría en una organización sindical que ha estado especialmente activa durante la pandemia, y las ansiedades se hacen presentes comiéndose el poco tiempo extra que tenemos para preparar la tarea, produciendo efectos adversos en la organización como equipo y en la comunicación. Después de varios intentos, logramos organizar y amalgamar las ideas para darles un formato que refleje la conjunción tanto de los objetivos de la práctica, como de la potencia de lo que queremos transmitir, y combinando en esto una presentación dinámica. Se decidió diseñar una propuesta de encuentros en formato de talleres, que incentivaran la participación del público objetivo, a la vez que tuvieran una debida justificación y selección de contenido. Se trabajó en el desarrollo y ejecución de cuatro talleres que abordaran a través de diferentes dinámicas, el acoso sexual y laboral, la diversidad sexual, y el acoso por diversidad sexual y de género. El siguiente desafío era conocer a las personas a quienes iría dirigido el taller, así como también, el espacio designado para ello, que sería el salón de su sindicato. En la búsqueda de estrategias que propiciaran la participación y reflexión sobre el problema a trabajar, optamos por iniciar el primer encuentro con una descripción de algunos contenidos teóricos y seleccionamos una canción popular de la murga uruguaya “La Gran Muñeca” (2018), titulada “Si no hay libertad, tampoco hay amor”. La dinámica consistió en solicitarles identificar en el texto escrito de la canción, conductas y/o acciones que pudieran indicar formas de acoso utilizando la técnica del semáforo, indicando con rojo, amarillo o verde, según su percepción de gravedad. Luego, se realizó una puesta en común. En ese momento devino lo impensado: nos encontramos con el relato de una experiencia generadora de un impacto tan inesperado como desconocido, donde nuestros cuerpos y miradas tuvieron que sostenerse y sostenerla en el contar de su dolor, en una escucha colectiva, respetuosa y activa, nueva pero segura. Nos

preguntamos en ese momento y posteriormente reflexionamos de la mano de los planteos de Scholnik (1999) “¿Es posible adjudicarnos, en ese momento, un rol de observadores neutrales, desafectados?”. En este suceso, la realidad nos tomó por asalto.

“A mí me pasó... pero yo no me daba cuenta (...) era con mi marido, yo no me daba cuenta. Estuve veinticinco años y no me daba cuenta que no me dejaba trabajar... me dejaba la plata exactamente justa, si no, me hacía ir al almacén de la madre, lo apuntaba y él después pagaba... Una persona que estaba MUY bien económicamente, pero mis hijos se atendían en el hospital, en la época en que el hospital estaba HORRIBLE. Yo salía a las tres, cuatro de la mañana con los cuatro gurises, uno a upa, otro colgado porque todavía no caminaba, uno así y otro así, y ahí me daba exactamente la plata del ómnibus. Un día perdí una moneda y tuve que caminar del Hospital Pereira Rosell a la Terminal de Río Branco (treinta y cuatro cuadras) con esos cuatro gurises, porque ahí sí tenía el pase libre en la empresa de ómnibus de la que era Gerente él... Primero sufrí agresión física... de pegarme, y lo hizo dos veces hasta que lo denuncié, ahí se le acabó la bobada... pero después seguía y yo no me daba cuenta... me llamaba por la mañana para pedirme disculpas y me hacía salir del trabajo.... por eso perdí tantos años de trabajo, que me llevó a tener ahora una jubilación recontra mínima y pienso... “la pucha!” ...

Es pertinente detenernos en su reiterada frase “yo no me daba cuenta”. ¿De qué no se daba cuenta? La protagonista, Ana, nos dejaba claro haberse dado cuenta de algo. Un antes y un después, una actualización de su modo de pensar y de actuar, una transformación de su subjetividad. Ana es una mujer añosa, que ha sufrido y experimentado las transformaciones de la sociedad del último siglo y los impactos en la subjetividad que el avance de los movimientos de mujeres ha tenido en nuestro país. En la historia, la institución familiar, mantuvo su orden en función de una forma particular de contrato o pacto sexual que legitimó las relaciones entre hombres y mujeres “naturalizando” la subordinación de estas últimas. El relato espontáneo de Ana da cuenta de esta subordinación y del impacto perceptivo-cognitivo que la posición de sujeto subalterno implica; así, insiste en varias ocasiones con la expresión de que “no se daba cuenta”. Esta inferiorización histórico-social no natural ha tenido dos rasgos entrelazados por donde se fue produciendo el entramado de la subordinación: la dependencia económica y la heteronomía erótica de las mujeres (A. M. Fernández, 1993). La violencia económica es difícil de identificar, suele enmascarse en la organización económica del hogar, las consecuencias a largo plazo sí se vuelven notorias limitando la proyección del futuro, confiscando la libertad,

configurándose como una de las principales barreras para salir de la relación abusiva. Nos lleva a pensar entonces en Gallego (2017) cuando retoma a Kate Millet y sus ideas sobre las relaciones de poder que se desarrollan en el ámbito privado y que funcionan como sustento de las estructuras de dominación en el ámbito público. (Kate Millet en Gallego, 2017)

Ana “se da cuenta”, en ese darse cuenta podemos encontrar dos tiempos diferentes; uno largo y tenebroso, del ocultamiento y la violencia; otro más reciente y poderoso, de la posibilidad de enunciar su historia, que desborda los márgenes al sentirse convocada por una canción que habla de otras, habla de ella, habla de todas. Coincidimos con A.M. Fernández (1993) en su análisis de que los “acuerdos” que regían las relaciones entre varones y mujeres comienzan a ser difíciles de aceptar para gran número de mujeres. La subordinación va perdiendo naturalidad. Esta transformación social, en la que se ve envuelta Ana, impacta produciendo unas nuevas configuraciones subjetivas; nuevas prácticas sociales y nuevas prácticas de sí, en un camino doloroso pero inevitable.

Marcela Lagarde, antropóloga y feminista mexicana, ha realizado importantes contribuciones al análisis de la condición de la mujer en la sociedad, incluyendo su papel como madre y esposa. Lagarde (2006) propone la noción de "cautiverio de mujeres" para describir las restricciones y opresiones a las que las mujeres son sometidas en sociedades patriarcales. En el contexto de madre y esposa, la autora argumenta que las mujeres frecuentemente enfrentan una serie de expectativas y roles predeterminados que las limitan y subordinan. La construcción social de estos roles como exclusivos y centrales para las mujeres las confina a esferas específicas de la vida doméstica y familiar, excluyéndolas de la participación plena en otros ámbitos sociales y políticos (Lagarde, 2006). Esta noción pone de relieve cómo estas expectativas y roles pueden convertirse en formas de opresión que limitan la autonomía y la libertad de las mujeres, relegándolas a una posición de subordinación dentro del ámbito familiar y la sociedad en general y destaca cómo la maternidad y el matrimonio pueden ser utilizados como instrumentos de control y dominación sobre las mujeres, perpetuando así las estructuras de poder patriarcales. Lagarde (2006) llama la atención sobre la necesidad de desafiar y transformar estas construcciones sociales de la maternidad y el matrimonio, promoviendo una visión más amplia y equitativa de las mujeres como sujetos autónomos y con derechos plenos en todas las esferas de la vida. Su trabajo invita a reflexionar sobre cómo se pueden crear condiciones sociales que permitan a las mujeres ejercer su agencia y autonomía, liberándolas del cautiverio impuesto por las normas de género patriarcales.

Ana dice: *“La violencia psicológica, sin duda... duele más que todo.... es horrible, te sentís nada. Bueno... me acuerdo de una vez que fuimos a comprar una mesada para la cocina de casa y al entrar a la tienda él me dijo que me vaya para afuera, que de ninguna manera yo iba a elegir la mesada. Eso duele mucho más... la humillación, el hacerme sentir que era una cosa. No podía ni decidir cómo quería que fuera la mesada de mi casa”.*

Según Alizade (2003) la violencia física constituye una forma de desestabilizar la autoestima, la autonomía y autoconfianza en las mujeres, pero no la única ni siempre la más efectiva. Será a través de las condiciones de invisibilidad y capilaridad de la violencia moral que el esposo y padre de los hijos de Ana reproduce y sostiene las desigualdades basadas en género. Las acciones descritas en su relato que llevan a la ridiculización y menosprecio de Ana, constituyen formas de subordinación y opresión, aceptadas y validadas socialmente debido a su naturaleza invisible e imperceptible (Segato, 2003). El pedirle perdón es parte del círculo de la violencia (Walker, 1979) que se reitera sin fin y constituye parte esencial de la violencia psicológica. A. M. Fernández (1993) plantea que la jerarquía de género constituye gran parte de nuestros discursos, configura el uso y no uso de la palabra; las mujeres, protagonistas de una larga historia de exilios en relación con la palabra, hemos estado sometidas a que nos digan cómo somos, cómo debemos ser, cómo sentimos. ¿Cómo podemos pensar a Ana en el lugar de las que callan? Por un lado, haciendo uso de su jerarquía social, el marido no la deja elegir, por otro, Ana, en un doble callar, no solo se quedó sin elegir, sino que tampoco pudo utilizar la palabra para ir en contra de eso. Debió pasar mucho tiempo para que su palabra pudiera ser enunciada y escuchada.

“Mismo con los hijos, él tomaba, un día le puso una cuchilla a mi hijo más chico en el cuello y él, al otro día, me dijo que no, que no se acordaba.... Después tuve un caso muy feo, muy feo con una hija de 3 años, que... sufrió violación.... por parte de un primo... ella tenía 3 años y el primo 16.... me prohibió hacer una denuncia porque era de la familia, me dijo... fuimos a un psicólogo con la niña, porque la niña empezó a orinarse de vuelta, bueno mil cosas y él le dijo a la psicóloga que... que era muy chica y se iba a olvidar de eso, y la psicóloga le dijo “jamás, eso no se lo va a olvidar nunca. Tenía a mis hijos... no me podía ir. No tenía a donde llevarlos conmigo y si me iba los dejaba solos con él...eso no podía suceder. Hasta mi madre me decía que tenía que quedarme, que cómo iba a dejar a mi familia... Esperé hasta que mi hijo más chico fuera mayor de edad y cuando cumplió los 19 me fui.... Pero...Es una culpa horrible – (se angustia y sigue relatando entre lágrimas) - mi hijo, que ahora tiene 23

años... tiene Leucemia. Hace un año y medio ya que estamos de tratamiento en tratamiento. Me recomendaron... fui con una psicóloga a hacerme biodescodificación.... me dijeron que la enfermedad se había gestado en mi útero.... Horrible.... Nunca me lo voy a perdonar.... “

Siguiendo la línea sobre el exilio de la palabra, Butler (2007) plantea cómo lo femenino ha quedado homologado a la naturaleza, debiendo subordinarse a una cultura que proporciona su significación. La forma de pacto sexual que hemos venido mencionando, ha sostenido y se ha sostenido desde diversos mitos sociales: la pasividad erótica femenina, la mujer-madre y el amor romántico de ese universo de significaciones que legitimaba las desigualdades entre los géneros (Fernández, 1993). Significaciones que, gobernadas por ciertas normas, se dan a través de un procedimiento regulado de repetición. Estas normas, articuladas sobre matrices de jerarquía de género que crean y reproducen discursos, conforman gran parte de la identidad de las mujeres específicamente (Butler, 2007), así como la identidad de Ana y las adjudicadas maneras de deber ser. Pero estas significaciones no sólo limitan, repitiéndose tal como lo hace la mamá de la protagonista al decirle que debe quedarse con su familia, también propician, por medio de la reflexión y problematización de lo establecido, nuevas alternativas que incentivan a la no permanencia de esas repeticiones (Butler, 2007); al haber podido irse de su casa, aun cargando con el peso de la culpa, Ana da cuenta de su capacidad de acción, inherente a ella más allá de su construcción cultural. Así entonces, Ana encuentra mayor autonomía, mayor grado de libertad; pero en este tránsito, en esta transformación subjetiva, lleva consigo sentimientos de culpa. Costo psíquico de la transformación, por haberse dado dentro de grandes resistencias, enfrentamientos cotidianos y desaprobaciones de su propia familia, exesposo, madre e hijos, además de la cultural.

En esta experiencia fuimos abordados por la conmoción y movilización tanto de la participante como de su relato, ante lo cual, lejos de ser neutrales, debimos abstenernos. Abstenernos, porque las movilizaciones pulsionales emergen inevitablemente y el deseo se hizo presente (Schkolnik, 1999), en una necesidad imperiosa de compartir esta experiencia, trabajar y empatizar con ella en pos de generar y expandir juntos/as el conocimiento. La irrupción de la realidad nos recuerda la importancia de no apegarnos al saber disciplinar como el saber inanimado de los textos a la hora de planificar un taller; pues hay disrupción en el devenir de este último y dejarla suceder propició un ambiente habilitador de la palabra, en un enunciar de la vivencia de Ana que sobrepasó los bordes que enmarcan lo privado. Suscribimos las palabras de Germaine Greer (2000): "Lo personal sigue siendo político. La feminista del nuevo milenio no puede dejar de ser consciente que la opresión se ejerce en y a través de sus

relaciones más íntimas, empezando por la más íntima de todas: la relación con el propio cuerpo". Insistimos en lo indispensable de considerar la perspectiva de género en la formación en todas las disciplinas, en tanto estas producen significaciones colectivas, nociones, que configuran organizadores de sentido tanto para varones, legitimando conductas, como para mujeres, avalando la culpa. Pensamos con Viñar (2019) que "el combate por la equidad de género ilumina y contagia otros combates libertarios", también intradisciplinarios.

Experiencia 2: Intervención con Adolescentes en Centro Juvenil

Es pertinente comenzar este recorrido no precisamente desde el momento en que se convirtió en mi experiencia, sino hacerlo desde el momento en que la Facultad de Psicología y la Asociación Civil "La Pascua" convergieron sus caminos. Esta relación comienza como parte del fortalecimiento de las redes vinculadas a la comunidad del Municipio E. dentro del nodo de Educación y Salud, "La Pascua" participó durante los años 2020 y 2021 de ciclos de Talleres bajo el nombre de "Intercambio de estrategias para identificar y prevenir situaciones de violencia de género en adolescentes" y "Fortalecimiento y cuidado de los equipos en territorio". Los mismos fueron organizados por el Equipo de Igualdad de Género del Municipio E y por el Instituto de Psicología de la Salud de la Facultad de Psicología - UdelaR. Dichos talleres surgen sobre la necesidad de contar con herramientas para abordar situaciones de violencia que atravesaban a los equipos y se evidenciaban en el cotidiano en diversas formas conflictivas entre los niños, niñas y adolescentes, y la comunidad en el retorno a la presencialidad. Durante la pandemia se realizaron dos proyectos de extensión, el primero, "Acciones en el Medio en atención a pandemia COVID19: distanciamiento social y contención emocional" y por otro lado "Fortalecimiento de estrategias de cuidado, detección y atención de situaciones de violencia basada en género y generaciones en contexto de pandemia COVID-19", pudiendo dar cuenta de las demandas que surgían de localidades alrededor buscando trabajar con la población más joven temas referidos a salud y género (CSEAM, 2021-2023). El equipo de igualdad de género busca crear espacios para promover análisis con perspectiva de género impulsando proyectos sobre equidad y mejora de oportunidades para hombres como mujeres. El equipo trabaja con múltiples centros de educación no formal de la zona para promover prácticas positivas a través de talleres y actividades con la comunidad de sensibilización (Municipio E, s./f.). A finales del 2021 se comienzan a elaborar acuerdos entre estudiantes, el equipo docente de Facultad de Psicología y la Asociación Civil "La Pascua", derivando en la elaboración de proyectos, entre ellas los titulados "Comunidad, Entornos Digitales y Salud" y "Fortalecimiento de la Salud Mental Adolescente a través del Vínculo con

Animales Rescatados". Estas propuestas buscan fortalecer las acciones realizadas en territorio con grupos de extrema vulnerabilidad, relevar necesidades y características específicas, siendo un abordaje integral desde la mirada de la Psicología de la Salud, y dichos ejes están transversalizados por las perspectivas de Derechos Humanos y Género. En el 2023, se llevó a cabo la práctica de graduación en el Centro Juvenil de La Pascua, dirigida a jóvenes de entre 12 y 18 años, con el objetivo de realizar y colectivizar herramientas que aboguen a favor de la prevención de la VBG. La introducción de la Educación Emocional, como área novedosa y desafío epistemológico significativo, resultó sorprendente. Esta inclusión requería adquirir conocimientos teóricos y también entrenamiento en el uso de técnicas específicas. Sin embargo, no todo partía desde el mismo nivel de desconocimiento, ya que la práctica Integral había proporcionado un entrenamiento importante en la realización de talleres sobre violencia de género. Surge la pregunta: ¿Es posible transferir los conocimientos previos a las nuevas tareas que se deben emprender? Mis experiencias habían sido con niños, adultos sindicalizados y personas de la tercera edad. El trabajo con adolescentes constituía un desafío pendiente en mi formación, por eso decidí comprometerme con esta práctica, como una oportunidad para abordar esa carencia. Ahora me enfrentaba a un contexto institucionalmente opuesto a los ya conocidos y transitados: un servicio de educación no formal en un Centro Juvenil con adolescentes que provenían de una zona específica, el noroeste de Carrasco, lo cual añadía un matiz particular a la dinámica del trabajo. Para entender dicha particularidad es necesario ponernos en contexto. Según datos del Plan Cuenca Carrasco (2011), el contexto socioeconómico y cultural de la zona reveló que uno de cada cuatro hogares y una de cada tres personas se encuentran en situación de pobreza. El 41% de la población reside en hogares con más de cinco integrantes, y la mitad no ha completado la educación primaria. En cuanto al empleo, el 38% de los trabajadores realiza tareas informales y semiformales, destacándose ocupaciones como jardineros, constructores y empleadas domésticas. Las estrategias de supervivencia tienen un fuerte impacto ambiental en los hogares y en el sistema hídrico de la cuenca, incluyendo la extracción de turba, madera, barro, y la recolección y clasificación de residuos sólidos urbanos (Intendencia de Montevideo, 2011). La zona carece de saneamiento, y cuenta a su vez con acceso limitado a agua potable y electricidad, asimismo, la mayoría de las viviendas están construidas con bloques y techos de planchas y se observan asentamientos irregulares caracterizados por la proximidad residencial, con una notoria yuxtaposición de viviendas, dejando espacios mínimos para la circulación. Dada la alta densidad habitacional, existe una demanda significativa de lugares de esparcimiento, así como de infraestructuras públicas, como saneamiento, veredas, alumbrado y señalización. El Centro

Juvenil se orienta a proporcionar actividades educativas y recreativas destinadas a adolescentes de 12 a 18 años. Su objetivo es promover el desarrollo integral, en un ambiente seguro donde fomentar la socialización, brindar apoyo pedagógico y capacitar a los jóvenes para su futura inserción laboral. Entre las actividades ofrecidas se incluyen iniciativas de participación ciudadana, expresiones artísticas, eventos deportivos y programas de formación en salud (INAU, 2022). Resulta importante entonces, ahondar en el concepto de adolescencia, reconocida como una fase trascendental en el desarrollo humano, se analiza desde la perspectiva de derechos establecida por la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989). Este enfoque destaca la autonomía y participación activa de los/as adolescentes en decisiones que influyen en su desarrollo, propiciando un ambiente donde sus derechos son reconocidos y respetados. Es así que, INAU desarrolla su programa PROPIA con el objetivo de promover y garantizar el cumplimiento del derecho a participar, trabajando no sólo con los/as adolescentes sino con sus familiares y centros educativos para promover el rol del adulto como habilitador de estos espacios (INAU, 2012). Por su parte, Unicef (2017) entiende la adolescencia como una segunda oportunidad para desarrollar hábitos y patrones de comportamientos sanos debido a la maleabilidad del cerebro en esta etapa; advierten que para ello no es suficiente el trabajo a nivel individual sino que es necesario desarrollar redes de sostén adecuados con los referentes principales, como familiares, centros educativos y la comunidad en la que vive (Unicef, 2017). Así, esta etapa vital que es la adolescencia es clave en el proceso madurativo, ratificando la importancia de fortalecer habilidades sociales, emocionales y cognitivas de manera conjunta; considerando la relevancia de la Psicología de la Salud como paradigma integrador.

Actividades Realizadas en Centro Juvenil

El trayecto del equipo de psicología en el Centro Juvenil La Pascua transcurrió en dos momentos: el trabajo de observación participante por parte de las estudiantes de graduación y la implementación de dos proyectos con integración de estudiantes del ciclo integral. En nuestra llegada a La Pascua aguardamos en el patio a Leticia Cuba, coordinadora del Centro Juvenil, mientras que algunos educadores y educadoras nos saludaban y daban la bienvenida. Tras la bienvenida por parte de Leticia, se presentan también Julián y Sabrina quienes desarrollaban actividades en la policlínica de La Cruz De Carrasco (contigua a La Pascua) en calidad de residente y practicante de Psicología respectivamente. Minutos más tarde reunieron

a los chicos para la actividad central del día, en la cual nos presentamos estudiantes y docente supervisora de la práctica, los adolescentes jugaron a adivinar nuestras edades, en un intento de romper el hielo. Luego se presentaron los jóvenes, lo cual se volvió difícil de escuchar debido al ruido y los murmullos constantes del lugar mientras algunos grupos se reían, charlaban entre ellos, usaban el celular, se golpeaban y golpeaban las mesas. El ambiente estaba siendo abrumador, los jóvenes más ruidosos se llevaban toda la atención de los educadores, quienes intentaban que hicieran silencio para poder escucharnos, sin éxito. Ante esto nuestros sentimientos estaban siendo encontrados; incomodidad, agobio, ganas de irnos, desconcierto, pero también empatía y movilización, era un combo muy intenso de sensaciones, difícil de procesar en el momento. En cuanto a la relación educadores - jóvenes, notamos que estaba establecido un vínculo de confianza, pero que por momentos esa confianza sobrepasaba los límites del respeto. En un intercambio posterior con Leticia concluimos que eran pocos educadores para la cantidad de jóvenes y las demandas que se despliegan en el grupo, por lo que el equipo técnico se siente frustrado al no poder brindar la atención y contención que ellos sienten que deberían. La coordinadora nos comenta sobre la identificación de cierta pasividad en las jóvenes frente a la euforia de algunos varones, propiciando lo que en un futuro podría derivar en Violencia de Género y cuán presente está en la mayoría de las familias de los jóvenes que asisten a la Pascua. Acordamos, que nuestras intervenciones estarán dirigidas a entablar vínculos de confianza desde la escucha a todos quienes quieran y necesiten acercarse, para esto planteamos desplegar estrategias que nos permitan descubrir y descifrar sobre estos jóvenes ¿qué sienten? ¿qué piensan? ¿qué les interesa? para no suponer, sino poder ir más allá de lo que nosotros y la Pascua suponemos. Comenzamos a pensar estrategias que nos aproximen a sus intereses, poniendo como base trabajar con los sentidos y metáforas ya instaurados en ellos como grupo, en la Pascua misma, ya que la observación participante, como la plantean Valles (1999) y Guber (2001) permitiría acercarnos lo suficiente para establecer vínculos de confianza, al mismo tiempo que mantener una distancia adecuada para el análisis, posibilitando la comprensión de las lógicas grupales.

La creación de un espacio de co-coordinación constituyó un punto significativo en nuestra labor, marcando un antes y un después en la gestión y cooperación interinstitucional. Este espacio fue gestionado por Leticia y la docente supervisora de la práctica, y contó con la participación activa de diversos actores, como el médico de familia, residente y practicante de la policlínica barrial, Juan, el psicólogo del Centro Juvenil y las estudiantes de Psicología, además de la participación de dos jóvenes del Centro Juvenil que fue clave para potenciar aún

más los logros alcanzados, consolidando este espacio como una verdadera usina de cooperación interdisciplinaria. La inclusión de un profesional psicólogo referente de la institución fue esencial para cumplir con los acuerdos institucionales y facilitar el desarrollo de las tareas asignadas. La mesa de coordinación, que operó semanalmente durante más de dos meses, no solo facilitó la integración de distintos actores, sino que también promovió una colaboración efectiva ya que no solo funcionó como un espacio de diálogo, sino también como un mecanismo eficiente para la gestión conjunta de actividades y la toma de decisiones informadas. Coordinar esfuerzos permitió abordar de manera integral las necesidades y problemáticas identificadas, logrando una sinergia que fue crucial para el éxito de los objetivos. La inclusión de actores de diversos campos, como la medicina, la psicología y la educación, subraya la importancia de un enfoque interdisciplinario en la atención y apoyo comunitario, destacando la cooperación por su impacto positivo, fortaleciendo la capacidad de respuesta de la institución y sentando las bases para futuras iniciativas de colaboración interinstitucional.

Cronograma de actividades

Mayo - Julio 2023	Observación Participante
15/08/2023	Jornada de apertura e integración
24/08/2023	Fiesta de la nostalgia
14/09/2023	La Línea / Situación Límite
21/09/2023	<i>Si Yo Fuera Juan</i> - Visita a Facultad de Psicología
28/09/2023	Pasemos, Rebobinemos / Métodos Anticonceptivos
5/10/2023	Cronograma de un Mapadre
12/10/2023	¿Cómo me sentiría si...? / Yo soy...

19/10/2023	Espacios que habitamos y no habitamos
26/10/2023	La Pascua es... / Presentación video de Congreso
15/11/2023	¿Qué nos llevamos y qué transformamos?
23/11/2023	Violencia en los noviazgos / ¿Bandera roja o bandera verde?
30/11/2023	Encuentro en Parque Rivera - Derechos NNA

Jornada de apertura e integración

La jornada se enmarcó en la celebración del mes de la juventud, destinando el día para actividades de integración y recreación dando así apertura al trabajo activo con adolescentes propiciando el trabajo cooperativo. Tomando las ideas de Brown (1995) y las características de los juegos cooperativos: confianza, comunicación y participación nos basamos en estos juegos ya que en ellos la búsqueda de un objetivo común se vuelve protagonista, siendo antagónicos a los juegos competitivos, donde hay un ganador y uno o más perdedores. Fue una instancia que propició reflexionar con los jóvenes sobre su rol en la sociedad y la forma de involucrarse para contribuir con ella; dando lugar al análisis de que, si bien la competencia es necesaria, no debe ser una conducta esencial o única, por lo cual fue pertinente relacionarlo con los valores de La Pascua como promotora de derechos de infancias y adolescencias felices. Se trabajó con una modalidad de circuitos simultáneos, con actividades que se pudieran realizar tanto en espacio exterior como interior, previendo posibles inclemencias climáticas. Fue operativo dividir al grupo en cuatro equipos, donde cada uno comience en uno de los circuitos para al terminar el tiempo estipulado roten, asegurando que cada equipo pase por todas las estaciones. Los adolescentes lograron participar en cada uno de los juegos propuestos, pese a dificultades que se dieron al comienzo, emergiendo resistencias frente a la exposición que podría generar las propuestas¹, por ejemplo, integrar un equipo con otro con quien no tenían tanta afinidad o no era de sus vínculos más cercanos. A medida que se desarrollaron las actividades lúdicas, algunos de los adolescentes que se manifestaban de forma más pasiva u observadora, fueron

¹ Para ver propuestas, dirigirse a Anexos

explorando y acercándose a participar. Lo fueron logrando cuando identificaban ciertas posibilidades de disfrute, o las condiciones que le generaban seguridad para participar, permitiendo realizar aportes a partir de sus conocimientos y experiencias. Es pertinente destacar que se observó otro de los objetivos planteados: tomar contacto con las formas de integración, ya que algunos adolescentes participaron favorablemente de maneras no habituales, atravesando barreras de timidez o vergüenza, integrándose con otros compañeros que hasta el momento no lo habían hecho. También emergieron situaciones conflictivas, otro punto con el que queríamos empezar a contactar en las adolescencias con las que trabajamos. Ver cómo suceden, por qué, y cuáles son los recursos que se ponen en práctica para su resolución, de dónde provienen los recursos y a qué lógicas de socialización responden. Se visibilizó algunas formas que habitualmente se despliegan ante los conflictos en el escenario de las adolescencias y en particular en este contexto, lógicas que emergen del “afuera”, amenazas de agresiones, perfiles mediadores ante el pasaje al acto frente a no respetar algunos códigos, no tolerar el límite, reaccionar. Desde el Centro Juvenil trabajan buscando incidir en las formas de vincularse para resolver conflictos utilizando recursos de diálogo, escucha y tolerancia por formas de pensar/sentir diferente, lidiando con la fuerza de las lógicas donde está presente la alerta y la reacción instauradas en el contexto. A partir de algunas reflexiones y comentarios espontáneos que emergieron sobre el final del encuentro, coincidimos en dar lugar a continuar una línea de trabajo que nos permita ir conociendo las adolescencias, con sus singularidades, sistema de valores, intereses, y formas de vinculación, de modo tal que podamos repensar y redefinir las formas de trabajar para ir generando cercanías en los procesos. Consideramos esta instancia muy enriquecedora tanto para nosotros. para el equipo del Centro juvenil y los adolescentes, ya que permitió observar: particularidades de la dinámica vincular, de los perfiles individuales y varios emergentes que se evidenciaron en el colectivo, desde el momento de armar los equipos para iniciar las dinámicas, hasta el final del desarrollo de la jornada.

Fiesta de la nostalgia

Los adolescentes se mostraron muy entusiasmados en poder realizar este evento, y para hacerlo primero se plantearon qué cosas querían para ese día, por unanimidad las prioridades fueron, además de comida y bebida, un Dj y decoración, con el fin de “ser buenos anfitriones”, ya que estarían invitados otros dos centros juveniles de la zona: “Lamista” y “Bella Italia”. Un par de semanas antes de la fiesta el Centro Juvenil se puso manos a la obra y decidió llevar adelante una venta de tortas fritas en el barrio, con el fin de recaudar el dinero necesario para la fiesta. Se organizaron puestos de trabajo con tareas divididas, de modo que la producción

podiera ser más rápida y eficaz. En el primer puesto se elaboraba la masa, en el segundo se estiraba y en el tercero se realizaba la cocción, para que un cuarto grupo se encargara de salir a venderlas. Desde el comienzo fue notable el interés común que permitió preparar el espacio y generar las condiciones adecuadas para la actividad, con muy buena disposición y despliegue de recursos, tanto materiales como humanos, lo que permitió que la venta fuera un éxito y que la motivación de los adolescentes fuera cada vez mayor. La fiesta se realizaría en el salón de usos múltiples (SUM) de la cooperativa de viviendas del barrio, siendo ésta la primera vez que la cooperativa abría sus puertas a La Pascua; esto significó el encuentro e intercambio de dos contextos que, aunque cercanos, aún eran ajenos uno del otro, en un intercambio sinérgico e integrador. El día del evento, el salón se encontraba decorado con artículos pertinentes a la temática: guirnaldas, carteles, cortinas, etc. todos hechos por los adolescentes. La escena al ingresar a la fiesta, mostraba a los jóvenes ocupando cada espacio de las paredes del lugar, apoyándose contra ellas y evitando habitar el espacio de forma distendida, que fue cambiando conforme pasaba el tiempo. Se realizaron actividades de intercambio y presentación entre los tres centros, con total participación por parte de los jóvenes. Entre estas propuestas se destacó disfrazar a un integrante de cada grupo de la manera más “nostálgica”, con ropa y accesorios que estaban a disposición, para luego desfilan o hacer una performance mostrando el atuendo. La fiesta transcurrió de forma muy alegre, con integración de los centros juveniles bien lograda, destacando la organización de educadores y funcionarios, quienes se ubicaron para prevenir y/o intervenir desde dentro y fuera de las actividades, cual dispositivo panóptico (Foucault, 1980) que permitiera atender cualquier situación que pudiera surgir. Fue una jornada donde la integración y el disfrute estuvo logrado con entusiasmo y compromiso de los adolescentes de La Pascua como anfitriones, y de las demás instituciones como invitados.

La Línea / Situación Límite

Transcurriendo el segundo semestre con la integración de estudiantes del Ciclo Integral a la práctica, desarrollamos dos talleres: “La Línea” y “Situación Límite”. El objetivo del primer taller fue trabajar sobre la empatía e identificación a través de semejanzas y diferencias para lo cual debían formar dos grupos y colocarse a ambos lados de una línea que plasmamos en el piso. Luego, se les realizaba una serie de preguntas que para responderlas no podían usar la palabra, sino que debían acercarse a la línea si la respuesta era afirmativa o mantener sus lugares si la respuesta era negativa. Este acercamiento y alejamiento desplegó lógicas que permitieron a los/as adolescentes reconocer similitudes y diferencias en sus experiencias y

emociones, creando, como plantea Brown (2012) un sentido de pertenencia y conexión interpersonal sobre el reconocimiento mutuo, a la vez que reconoce la identidad individual. La actividad “Situación Límite” tenía como objetivo introducir a los/as adolescentes a la toma de decisiones, la identificación de valores, creencias, y conflictos en las relaciones sexo-afectivas. Para ello se les presentó una serie de situaciones con opciones para que indicaran individualmente en una hoja qué decisión tomarían frente a cada situación y luego en grupo pudieran intercambiar y reflexionar sobre el porqué de las decisiones. Durante la puesta en común algunos mencionaron que les resultó difícil elegir una sola opción, mientras que otros resaltaban lo contrario. En dicho intercambio pudimos observar cómo algunos repensaban y cambiaban su respuesta, elegían más de una, o analizaron cada respuesta antes de definir.

Proyecto “Si Yo Fuera Juan”

El proyecto "Si yo fuera Juan" corresponde a una intervención en Educación Sexual Integral y formación socioemocional dirigida a adolescentes que fue desarrollada en base a evidencias científicas por la Prof. María Lohan y su equipo de Queens University of Belfast de Irlanda del Norte (QUB, IN) con el nombre “If I were Jack”, contando con el apoyo de socios gubernamentales de países del Reino Unido. El proyecto se implementa en la curricula de Educación Sexual Integral de los países del Reino Unido e Irlanda, y se está adaptando para su implementación en países de América Latina y El Caribe. En Uruguay, la adaptación de este proyecto se llevó a cabo desde el del Programa Género, Sexualidad y Salud Reproductiva del Instituto de Psicología de la Salud de la Facultad de Psicología, en colaboración con el equipo de investigación de la QUB, IN. El equipo de investigación en Uruguay se encuentra bajo la coordinación de la Prof. Dra. Alejandra López Gómez. Los integrantes son: el Prof. Agdo. Dr. Pablo López, la Profa. Adj. Magister Sabrina Rossi, las Asistentes Licenciada Soledad Ramos, Magister Lía De Rosa, y la Licenciada en Sociología Manuela Costa. Su implementación, que comenzó en 2020, se estructuró en tres fases. La primera se dedicó a evaluar la aceptabilidad de la intervención y el ajuste cultural para su aplicación en entornos educativos tanto formales como informales (2020-2021). Esta evaluación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, realizando 14 grupos focales con adolescentes, padres, madres, profesionales de la salud y profesores de enseñanza media. Durante la segunda fase (2021-2022), se desarrollaron los instrumentos de intervención para Uruguay: video interactivo, materiales instructivos para su implementación en centros educativos formales y no formales, así como recursos para familias (padres, madres y adultos de referencia) La tercera fase implica la implementación piloto de la

intervención en centros educativos públicos y su posterior evaluación con el fin de facilitar su integración y uso en el sistema educativo uruguayo, dirigido a adolescentes (2022-2024). El proyecto tiene como objetivo promover el derecho de los adolescentes a tener una vida sexual protegida y placentera, incentivar además una sexualidad saludable y prevenir embarazos no planificados entre adolescentes (López A. et al 2023). Se busca involucrar activamente a los varones, desde una perspectiva que promueva la sensibilidad y el cambio en las normas de género socialmente estipuladas, potenciando las habilidades emocionales, cognitivas y sociales para la toma de decisiones informadas. A través del proyecto, los adolescentes reflexionan sobre sus valores, creencias, y opinión, puestos en escena de un embarazo no intencional u otras escenas estresantes. Tal como expresan Lohan et al (2022) la evidencia sugiere que la política debe seguir promoviendo la participación de hombres y adolescentes en la planificación familiar, de manera que promueva la igualdad de género, comprendiendo la importancia de brindarle un espacio a los adolescentes seguro y libre de juicios. Los objetivos de este proyecto se orientan a brindar información de calidad sobre las relaciones sexuales y los embarazos, fomentando la importancia del consentimiento, la comunicación de valores, ideas y sentimientos de forma respetuosa, reflexionando sobre estereotipos de género, actitudes (familiares, culturales, religiosos) sobre las acciones existentes para prevenir embarazos no intencionales, e informar sobre centros y servicios de salud disponibles. Comenzamos con la introducción al proyecto, ahondando con los adolescentes en el tema del embarazo no intencional en esta etapa vital, y presentamos el tráiler del video interactivo del proyecto, como oportunidad para tomar contacto con el contenido y valorar algunas de las causas y consecuencias de un embarazo para los personajes, de acuerdo a los lineamientos y pasos a seguir, planteados por López, A. et al (2023) en la guía para la implementación del proyecto. Presentamos también las reglas básicas de funcionamiento que ayudan a asegurar que quienes participen se sientan cómodos a la hora de intercambiar y debatir sobre los distintos temas que se presentan, los cuales pueden resultar sensibles, para esto nos basamos en el sistema CREAR sugerido por López A. et al (2023).

-Conservar nuestras historias personales para nuestra intimidad, vamos a trabajar sobre las relaciones en general.

-Respetar los aportes de las/os demás compañeras/os, no hay opiniones correctas o incorrectas.

-Escuchar con atención el punto de vista de las/os compañeros. -
Aportar y participar en las actividades siempre y cuando te sientas cómoda/o como para hacerlo.

-Reserva: lo que se dice en el salón se queda en el salón (es decir que no hablamos de lo que los demás compartieron fuera del salón de Encuentros). (p.16)

En un siguiente encuentro, avanzamos a una instancia muy esperada tanto por los/as adolescentes como por el equipo de Psicología, los jóvenes visitaron el edificio central de la Facultad de Psicología - UdelaR para proceder con la visualización del video interactivo “Si Yo Fuera Juan” en la sala de navegación de la institución. La actividad se desarrolló de manera relajada con pocas dificultades técnicas y de la mano de eso, resulta como aspecto a destacar el ambiente sereno en el que trabajaron. Varios de ellos al terminar esperaron afuera de la biblioteca habitando el patio mientras que otros permanecieron adentro escuchando música en las computadoras. Una vez finalizada esa parte, realizamos una visita guiada por el edificio, conversando con los/as adolescentes sobre el día a día de la universidad, culminando con un plenario de reflexiones sobre lo realizado. En primer lugar, los adolescentes destacaron que el video fue de su agrado, “estuvo bueno”, “interesante” fueron algunas de sus impresiones, a la vez, varios coincidieron en que “el video tenía muchas preguntas”. Reflexionando sobre la situación que atravesaban Juan y Ema (embarazo no intencional), resaltó la opinión unánime de que si bien la situación amerita una discusión entre la pareja, la decisión final la tiene Ema. Posterior a este encuentro, el equipo desarrolló una serie de talleres orientados desde la Guía de implementación del proyecto (López et al, 2023) para lo cual resultó un facilitador que dicha guía se trata de un material orientativo que debe ser usado con flexibilidad y creatividad (López et al, 2023). Propiciamos que los/as adolescentes configuraran sus significaciones sobre ser madres/padres, las emociones que sentirían en esa situación y también pudieran reflexionar sobre los cuidados en conjunto a otros deseos de vida como estudiar o trabajar. El primer taller presentado en la Guía se denomina “Pausemos, Adelantemos, Rebobinemos” donde el objetivo es dialogar y reflexionar sobre la historia de Juan y Ema, las consecuencias que un embarazo podría tener en sus vidas en el presente y en el futuro, y las acciones que podrían tomar. En esta oportunidad el equipo elaboró afiches con las preguntas guía e intercambiamos en grupos reducidos para facilitar el diálogo. Durante el intercambio los/as adolescentes mostraron (en su amplia mayoría) conocer los diferentes pasos a seguir y emociones que alguien puede vivir frente a un embarazo no intencional, reflexionamos sobre eso, y se les

proporcionó información acerca de los lugares a los que pueden acudir en busca de asesoramiento y atención, así como también destacamos la importancia de dirigirse hacia un adulto referente de confianza como sostén para tomar decisiones difíciles. Cuando miramos el video, consideramos los puntos positivos y negativos para Juan, y ahora era momento de reflexionar sobre los aspectos positivos y negativos para Ema, en este caso debatimos sobre las opciones existentes y a través de una lluvia de ideas fueron compartiendo sus opiniones, entendiendo que ninguna respuesta sería universalmente correcta o válida, sino que dependía de las circunstancias y valoraciones personales. Por último compartimos información sobre la legislación uruguaya, Ley N° 18.967 (2012) de Interrupción Voluntaria del Embarazo, con el fin de dar cuenta que la misma ampara la legalidad de la interrupción voluntaria del embarazo si tiene lugar hasta la semana 12 de gestación o luego de ese plazo en caso de violación (14 semanas), por razones graves de salud, riesgo de vida o malformación fetal incompatible con la vida extrauterina (sin plazos), destacando que la decisión final sobre la continuidad o interrupción de un embarazo, será tomada por la mujer (López et al, 2023). Decidimos trabajar en conjunto con el médico de familia de la policlínica de ASSE de La Cruz de Carrasco, en la presentación de los métodos anticonceptivos que tienen disponibles en el centro de salud. Tal como plantean Lohan y López (2023), aunque la Educación Integral de la Sexualidad (EIS) puede abordar temas como la abstinencia y la espera hasta que la persona se sienta emocionalmente preparada para iniciar relaciones sexuales, uno de sus principales objetivos es dar información sobre preservativos y anticonceptivos con el fin de reducir el riesgo de embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual, por lo cual decidimos presentarles opciones de uso masculino y femenino, como los preservativos para que los jóvenes pudieran reflexionar sobre la corresponsabilidad en asegurar el uso de métodos anticonceptivos para desarrollar una vida sexual segura, tanto para prevenir embarazos como Infecciones de Transmisión Sexual. A través de demostraciones aprendieron la colocación correcta y cómo descartar dichos productos luego de un único uso. El proyecto “Si Yo Fuera Juan” finalizó con la presentación de la actividad “Si tuviese que cuidar un bebé...” sugerida en la Guía para la implementación (López, A et al, 2023) En esta dinámica se presentó el cronograma típico de un bebé de seis meses y su madre/padre/adulto referente, con el objetivo de que lo pudieran comparar su día a día habitual, y que consideraran el posible impacto que tendría criar a un bebé en su vida actual y sus objetivos a futuro. Allí expresaron que sería muy agotador realizar un día de cuidados, permitiendo también conversar sobre la importancia de poder ser asistido por familiares, parejas etc. Este formato resultó ser un modo innovador y

realista para que los/as adolescentes pudieran reflexionar más sobre el sentir y las posibilidades de trabajar y/o estudiar a la vez de cuidar a un bebé.

Proyecto de Educación Emocional y Desarrollo Personal para Adolescentes: Yo Soy

Autor/a de Mi Futuro

Diversos autores coinciden en definir a la adolescencia como una etapa crucial en el desarrollo humano, marcada por cambios físicos, cognitivos y emocionales, por ejemplo, la OMS al definirla expone que:

(...) es el período de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Se trata de una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambios. (...) Esta fase de crecimiento y desarrollo viene condicionada por diversos procesos biológicos. El comienzo de la pubertad marca el pasaje de la niñez a la adolescencia” (OMS., s.f)

Flechner (2008) la define como “un momento crítico de desarrollo humano y al mismo tiempo expresión de un trabajo psíquico que se encuentra al servicio de este desarrollo en el que el adolescente puede llegar a sentirse extranjero de sí mismo” (p.122). Scholnik (1999), considera que esta etapa está atravesada por cambios de la estructura psicológica tales como: el descubrimiento de la propia identidad, ambivalencia respecto a la autopercepción como adulto o niño que se expresa en gran inseguridad en sí mismo, inconscientemente muestra distintas máscaras para protegerse, por ejemplo, en forma de agresividad, rebeldía, aislamiento (verbal o del comportamiento). Se refugia en un grupo de pertenencia para obtener seguridad personal y fortaleza ante la amenaza de pares y adultos. A decir de Zamora (2013) es en esta etapa vital cuando comienza a gestarse el proyecto de vida personal mientras el adolescente se construye a sí mismo y para que esto suceda, van a ser clave los referentes en los que se apoye, así como también las herramientas de las que disponga. Consiste en “un momento clave tanto de la construcción individual y de sus procesos internos como también de un ser que está dentro de una sociedad en la que busca tener un lugar en el mundo” (Zamora, 2013, p.59). Se entiende entonces, que intervenir oportunamente en esta etapa puede contribuir a los procesos de construcción subjetiva. En este contexto, la inclusión de programas de Educación Emocional se presenta como una herramienta esencial para el bienestar integral adolescente,

ya que no solo responde a la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales, sino que también incide en el bienestar psicológico, la prevención de conductas problemáticas y el éxito académico (Bisquerra, 2007) proporcionando las herramientas necesarias para afrontar los desafíos y situaciones presentes en esta etapa de la vida, y a posterior (Goleman, 1995). Ahora bien, el objetivo de este proyecto fue promover el desarrollo de habilidades socio-emocionales como la empatía, comunicación efectiva, escucha activa, asertividad y regulación emocional, fortaleciendo la autoconciencia y autoconocimiento emocional, evitando conductas disruptivas, impulsividad y toma de decisiones precipitadas, para mejorar el bienestar emocional y la salud mental de los adolescentes. La metodología uso talleres de sensibilización y lúdico-expresivos, para fomentar la cohesión y confianza entre los adolescentes, donde se trabajaron habilidades específicas como la identificación de emociones y la comunicación asertiva, role playing para la representación de situaciones cotidianas que permitan practicar las habilidades aprendidas, y espacios de diálogo para promover el intercambio de experiencias y sentimientos. También se emplearon recursos multimedia, como videos, películas o canciones, para discutir y reflexionar sobre temáticas emocionales.

Talleres realizados

Promediando el semestre pasamos a trabajar con Educación Emocional y enlazamos con los proyectos de desarrollo personal. Estos talleres fueron elaborados por estudiantes con el objetivo de desarrollar habilidades emocionales y promover el crecimiento personal. El primer taller se organizó en dos etapas: una cuyo objetivo fue comenzar a identificar y nombrar qué emociones sentirían si ellos fueran partícipes de ciertos escenarios; y otra con el objetivo de habilitarles a reflexionar sobre sus identidades. La primera dinámica consistió en presentarle a los jóvenes una serie de situaciones y les pedimos que nos describieran qué sintieron al ubicarse como protagonistas en cada una de ellas. Al finalizar habilitamos un espacio para intercambiar opiniones, expresar los diferentes sentires y emociones que les surgían a partir de las situaciones planteadas, identificando así similitudes, diferencias y puntos de vista diversos frente a una misma situación. A continuación, las situaciones sobre las que trabajamos:

- Si yo le miento a mi amigo y él se entera por otro amigo, ¿cómo se sentiría? Y ¿cómo me sentiría con el amigo que le contó?
- ¿Cómo me sentiría si mis amigos siempre piensan que mis ideas son aburridas?
- ¿Como me sentiría si mi madre/padre se enoja conmigo por algo que yo pienso que es tonto?

- ¿Cómo me sentiría si mi pareja me cancela los planes para verse con sus amigos?
- ¿Cómo me sentiría si mi madre o padre me felicitaran por afrontar algo que me daba miedo?
- ¿Cómo me sentiría si veo a mi amigo triste por algo que pasó en su casa? ¿Y si fuera por algo que hice yo?
- Si yo me peleo con mi amigo, y se acerca a mi casa para disculparse, ¿cómo me sentiría?

La segunda etapa consistió en brindarles la posibilidad de que expresaran mediante la escritura en papelógrafos, con la premisa “Yo soy”, lo primero que los identifique. Frente a esto, algunos se mostraron muy activos en escribir respondiendo la frase disparadora, otros demostraron algunas dificultades para expresarlo, aunque con un poco de incentivo e intercambios podían concluir la actividad. Algunas ideas que surgieron fueron: “Yo soy jugador de fútbol”, “Yo soy tranquilo”, “Yo soy escritor”, “Yo soy un hijo”, “Yo soy heterosexual”, “Yo soy mujer”. Cada frase que era escrita, alentaba intercambios de opiniones entre los jóvenes y nosotros, generando la posibilidad de interesarnos y cuestionarnos sobre lo que el otro opinaba.

En el segundo taller la temática reposó sobre la idea de poder habilitar que los/as adolescentes se pudieran ubicar geográficamente, con el objetivo de identificar los lugares que habitan, y cómo lo hacen, así como también los que no habitan o transitan, y poder compartir qué recursos relevantes para sus proyecciones a futuro, conocen. La dinámica elegida fue la realización de una cartografía del barrio mostrando las calles principales², y delimitaciones de La Cruz de Carrasco, y para guiar la propuesta decidimos comenzar por la ubicación de La Pascua, posteriormente los diferentes centros de estudios, lugares en los cuales realizar actividades físicas o encuentros comunes dentro del barrio. También se abordó la ubicación de espacios por fuera del barrio, con el fin de que pudieran pensarse también, más allá de lo habitual. Esta actividad resultó tener participación sumamente activa, intercambiaron ideas sobre La Pascua como punto de referencia barrial y principal lugar de encuentro para ellos. Junto a la posibilidad de también pensar en los espacios por los que no pasamos, los que no habitamos, aquellos que nos generan miedo, y por qué nos sucede esto.

² Para ver registro de cartografías, dirigirse a Anexos

El tercer taller tuvo como objetivo seguir recorriendo el camino de resignificar los espacios habitados y los recursos conocidos, y constó de dos partes: Primero presentamos un momento de preguntas para dar significado a La Pascua y al barrio La Cruz de Carrasco y en una segunda instancia compartimos el video preparado para el Congreso Latinoamericano de Psicología de la Salud, ALAPSA 2023 que se llevaría a cabo al día siguiente de la realización de este taller. Las preguntas realizadas fueron:

- ¿Qué significa la Pascua para ustedes?
- ¿Qué pasaría si La Pascua no estuviera?
- ¿Qué quiero hacer al egresar de La Pascua?
- ¿Qué significa vivir en La Cruz de Carrasco?

Los jóvenes significaban La Pascua como un lugar de encuentro, un lugar donde podían practicar deportes, realizar recorridos pedagógicos, y actividades. La conversación fue guiándose por ellos y sus resonancias, intercambiando sobre elementos que quisieran cambiar del centro. La mayoría coincidiendo que querían talleres de actividades nuevas, orientado en su mayoría a oficios tales como peluquería, cocina, robótica. Algunos expresaron interés sobre estudios en la Universidad y varios sumaron preguntas sobre ello. Al ahondar un poco más sobre el barrio se abordó sobre espacios que encontramos fuera de la Pascua también como puntos de encuentro. Un joven destacó que antes había una plaza donde podían encontrarse y pasar el rato pero que hoy en día “no hay nada, sólo basura”, debido al descuido de los vecinos. Analizamos acerca de la situación de descuido y abandono de esa plaza, y se planteó colectivamente la idea de poder restaurar dicho espacio para que pudiera ser nuevamente un punto de encuentro y distensión para ellos, y para el barrio en general, alentando al cuidado del mismo. Pasar a la presentación del video mostró un antes y después en los jóvenes. Algo a destacar es la marcada pertenencia al barrio que demuestran y defienden. Ante declaraciones de algunos niños y otros adolescentes sobre el estado de inseguridad del barrio y la alerta por los disparos recurrentes durante la noche, varios se alarmaron sobre las quejas desafiando a “que se vayan del barrio si no les gusta”. Reconocen de manera individual que hay lugares por los que no transitan por miedo, pero también sostienen que “todos los barrios tienen líos” naturalizando la situación de miedo e inseguridad barrial.

El cuarto taller tuvo como objetivo trabajar sobre la mudanza de La Pascua, tema de interés recurrente. La dinámica consistió en presentarles hojas A4, cada una con una letra, de

forma que juntándolas se pudiese completar “La Pascua”, con el objetivo de que expresaran lo que querrían para la nueva ubicación y que cosas no les gustaría perder. Las preguntas fueron:

- ¿Qué nos gustaría que se mantenga en el nuevo lugar?
- ¿Qué actividades queremos?
- ¿Qué talleres queremos?
- ¿Qué nos gustaría que cambie?
- ¿Qué significa La Pascua?

Algunas de las resonancias que surgieron fue que estaban de acuerdo con que se llevarían a los educadores, entendiendo que, si ellos no se movían con La Pascua, sería una “traición”. Volvieron a expresar interés por tener talleres con nuevas temáticas: gastronomía, peluquería, danza. Expresaban el mismo interés en los deportes. El taller facilitó un espacio de expresión, habilitando una escucha que permitió alojar lo permanente en el cambio, así como resignificar la mudanza como una posibilidad de transformación. Fue una oportunidad para trabajar las emociones, la resistencia al cambio y comprender que el Centro Juvenil no iba a desaparecer, aunque iba a cambiar.

En el quinto taller nos enfocamos en abordar "Violencias en los Noviazgos", al igual que las temáticas anteriores, esta surge desde una construcción de la demanda expresada en las necesidades/problemáticas identificadas en el Centro Juvenil en conjunto con el equipo de la práctica. Nos llevó a reflexionar ¿Qué entendemos por noviazgo?. Según Xóchitl et al. (2013), el noviazgo se define como una relación entre dos personas que se sienten mutuamente atraídas y experimentan sentimientos de amor que se corresponden al ser recíprocos. A través de esta relación, los individuos tienen la oportunidad de conocerse, compartir tiempo, tratarse con afecto y expresar sus emociones. Desde una perspectiva social, el noviazgo se percibe como una etapa idealizada de la relación de pareja, donde todo parece idílico y lleno de pasión. Como señalan Xóchitl et al. (2013), existe una creencia arraigada en la sociedad de que el noviazgo es un período de intensidad emocional, alegría y romanticismo, lo que podríamos definir popularmente como una etapa donde “todo es color de rosas”, sin embargo, esta idealización del noviazgo adolescente conlleva una serie de expectativas sobre la relación, idealizándola, a diferencia de las dinámicas de dependencia y situaciones de violencia que suelen acontecer. Es crucial reconocer que la violencia puede manifestarse en diferentes formas dentro del noviazgo adolescente, desde el control excesivo hasta la agresión física o

emocional. Por esto, se presentó como tarea necesaria, reflexionar sobre la idealización del noviazgo adolescente y reconocer la importancia de abordar las dinámicas de poder y violencia que pueden surgir en estas relaciones. La comprensión de estas realidades es fundamental para promover relaciones afectivas saludables y prevenir la VBG desde una edad temprana. En una de nuestras intervenciones, utilizamos la canción "Nunca más a mi lado" de la banda No Te Va Gustar, acompañada de una exposición teatral donde se mostraron e interpretaron frases como "me ama", "pero no te deja salir con lo que quieres", "pero me cuida", "pero cada dos minutos te escribe para ver dónde estás", entre otras. El equipo de estudiantes de la práctica participó vistiendo de negro, con los ojos vendados, simbolizando el proceso de "quitarnos las vendas", buscado visibilizar actitudes normalizadas que pueden ser indicadores de violencia en los noviazgos, para resaltar la importancia de identificar dichas alertas. Se llevó a cabo una puesta en escena de situaciones de conflicto o tensión en los noviazgos, entregando banderas rojas y verdes para que votaran la peligrosidad o no de las situaciones, inspirado en tendencias en redes sociales de "red flags" y "green flags". Luego, dialogamos, analizando sus elecciones, elaborando cuáles podían ser señaladas como indicadores de alerta enfatizando en los por qué. Se repartieron pegatinas y folletos con información sobre sitios a los que podrían acudir para obtener más información. En estas dinámicas referidas a la Violencia en los Noviazgos, pudimos generar un espacio donde se pudo expresar cada opinión sobre las situaciones que planteamos. Fue un intercambio que permitió reflexionar en conjunto con el equipo del Centro Juvenil y las/os adolescentes, sobre creencias populares en relaciones de pareja. Por último, les entregamos unas grullas que contenían una nota de agradecimiento por el trabajo realizado.

En el sexto encuentro, nos reunimos en el Parque Rivera junto a otros 5 Centros Juveniles de la zona, para conmemorar una Feria por los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. El equipo de psicología tuvo un stand relacionado con la Violencia en los Noviazgos, donde expusimos tarjetas con diferentes situaciones para sensibilizar y reflexionar sobre indicadores de violencia en los noviazgos. Hubo un intercambio enriquecedor a través de la participación de adolescentes de todos los centros juveniles. También fue una instancia diferente, no sólo por su modalidad y lugar, sino por oficiar como el cierre de una etapa como estudiante, por demás rica y potenciadora, por ende, como el inicio de otras.

Reflexiones Finales

Habiendo transitado ambas prácticas, y posteriormente esta sistematización que me permitió mirar en retrospectiva y repensar críticamente las experiencias, identifico que la importancia de abordar la prevención de la VBG radica en la comprensión de que los cimientos de las desigualdades y los comportamientos violentos se establecen desde las primeras etapas de la vida y que si bien una intervención efectiva podría comenzar en la infancia, entiendo que implica no solo educar a los niños y niñas sobre la igualdad de género y el respeto mutuo, sino también desafiar activamente los roles de género tradicionales, pensar en las infancias es solo el comienzo del viaje hacia la prevención de la VBG. La adolescencia emerge como una etapa crítica donde las dinámicas de poder y las identidades de género se vuelven más complejas y fluidas, enfrentando una creciente presión para conformarse a las normas de género dominantes, y predisposición a experimentar una mayor vulnerabilidad a la violencia en sus relaciones vinculares (Scholnik, 1999) y es por eso que considero que en esta etapa las intervenciones deben intensificarse, centrándose en la promoción de la comunicación saludable y el respeto mutuo en las relaciones, así como también la identificación de las propias emociones y su gestión, abordando temas sensibles como la presión de los pares y/o referentes, la sexualidad y la autoestima, y brindar a los jóvenes las herramientas necesarias para reconocer y repudiar la violencia de género en todas sus formas, pero también en la adultez la prevención de la VBG debe seguir siendo una prioridad, ya que es un momento crucial para consolidar y reforzar las lecciones aprendidas durante la infancia y la adolescencia, o en caso de no haber existido dichas lecciones, poder desaprender lo aprendido para poder incorporar nuevas perspectivas. Además, es importante abordar las causas estructurales de la VBG, como la desigualdad económica y el acceso desigual al poder y los recursos. Este trabajo pretende dar cuenta de que los talleres enfocados en la prevención de VBG brindados para adultos y adolescentes, desde la intersección del corpus teórico de la Psicología de la Salud y la Perspectiva de Género, con el lente de la Educación Emocional, permitieron abrir un espacio de escucha mutua y expresión en el que todos quienes participaron pudieron tomar contacto con los sentires, poniendo en palabra las emociones que transitaban. Desde la experiencia en el SIMA, los talleres configuraron un espacio no sólo de construcción de conocimientos colectivos en pos de la prevención de la VBG y promoción de Derechos Humanos, sino también de respeto, confianza y sostén, a la vez que de alivio, como queda evidenciado en el relato compartido por Ana, una historia de vida que bajo otras condiciones, posiblemente no hubiera sido puesta en palabras. En la experiencia del Centro juvenil, las intervenciones dieron

lugar a la posibilidad de fomentar vínculos saludables a través de la Educación Emocional y promover el desarrollo personal y de ciudadanía, incentivando a los adolescentes a buscar oportunidades fuera del barrio, de proyectarse hacia un futuro más beneficioso. En este sentido ayudándoles a pensarse fuera de las imposiciones sociales e impulsarlos a reflexionar en relación a aquello que les gustaría hacer como futuro laboral. Pudimos desarrollar instancias de escucha activa, de acompañamiento, pero sobre todo, de validación de los sentires/pensares. La experiencia nos permitió explorar las actitudes ante los derechos sexuales y reproductivos a través del proyecto "Si yo fuera Juan", reflexionando sobre valores, creencias, y estereotipos de género, brindando información de calidad sobre las relaciones sexuales y los embarazos fomentando la importancia del consentimiento y de la comunicación respetuosa. Los resultados obtenidos no solo se traducen en acciones concretas, sino que también se convierten en productos de investigación y de elaboración de artículos que al presentarse en Jornadas y Congresos Internacionales, promueven la profundización y retroalimentación de los responsables del territorio y de quienes participamos de las experiencias, permitiendo así ajustar objetivos según los intereses identificados en la población, y guiar la introducción de nuevos contenidos y estrategias para fomentar la participación.

Retomando una de las interrogantes fundamentales que impulsaron este trabajo, reflexiono sobre cómo las experiencias vividas han influido en mi aprendizaje en Psicología, especialmente al considerar la integración de la Perspectiva de Género, Salud y Educación Emocional; en un contexto social donde predomina la violencia como modo de resolución de conflictos y/o de comunicación, la intersección entre estos corpus teóricos ha demostrado operar como un marco referencial fundamental para incentivar formas de ser/estar y vincularse, contrarias a las regidas por la violencia, incentivando a la conformación de espacios de sostén, donde la vida duela un poco menos, donde sean habilitados movimientos creativos, por tanto, transformadores, tal como se buscó hacer en los talleres; tal como también, nos demostraron saber hacer muy bien las instituciones participantes. Para lograr estos espacios, resulta fundamental el trabajo en red, donde la interdisciplina emerge como un pilar fundamental para abordar este complejo fenómeno en todas sus dimensiones y etapas, reuniendo a expertos y profesionales de diversos campos, desde la salud hasta la educación, pasando por el activismo comunitario y el ámbito gubernamental, esta colaboración se convierte en un entramado vital que fortalece nuestras respuestas y estrategias. Más allá de dificultades, la eficacia operativa del trabajo en red ofrece la oportunidad de fomentar un sentido de responsabilidad compartida en la lucha contra la VBG. Este conjunto de reflexiones me lleva a considerar la segunda

interrogante y contemplar el impacto a nivel profesional de este aprendizaje experiencial, adentrándome en las profundidades éticas del quehacer profesional. Las experiencias me demostraron que es a través de prácticas instituyentes y un compromiso ético, que se abren portales hacia la existencia de otras formas y otros mundos posibles; transitarlas me permitió elaborar artículos académicos que fueron presentados en congresos internacionales, lo que además de significar un reto de aprendizaje, fue a la vez un desafío personal ya que significó someterme al juicio de otros pares - no pares, considerando que varios integrantes de los mecanismos de arbitraje propios de cada congreso, fueron autores que estudié a lo largo de mi formación profesional. Habitar la Facultad de Psicología me permitió conectar con el SIMA y La Pascua como comunidades que se convirtieron en telares donde gesté y desarrollé mi propia autonomía, siendo el encuentro con el otro el hilo que tejó la trama de la transformación, de la identidad hacia lo novedoso, donde el respeto por nuestra propia autonomía y la del otro adquiere una magnitud aún mayor, especialmente cuando se toman decisiones trascendentales en torno al cuidado y bienestar integral. Esta complejidad resalta la importancia de abordar como profesionales, las experiencias individuales con sensibilidad, reconociendo la subjetividad inherente a la condición humana. Puesto que lo que no se nombra anida en el silencio y opera como dispositivo de poder, ha sido un desafío profesional poner volumen a lo silenciado, aquello que nos impide permanecer indiferentes ante los infinitos devenires del ser humano.

Experimenté la importancia de dejar que el camino nos lleve de viaje, que nos enseñe nuevas formas, nuevos paisajes, nuevos lugares y nuevas sensaciones; para poder entender que el miedo a lo desconocido es solo una parte más del recorrido, que en este viaje se trata de incluir, de ver que lo que se manifiesta tiene un mensaje y lo que no, también, conscientes de que observando, con compromiso ético, lo que estaba desordenado puede reordenarse, y aquello que se reordena trae consigo transformaciones que, aunque muchas veces puedan parecer sutiles y pequeña, es a la vez poderosa y contundente. Porque lo excluido se incluye, lo escondido se revela y lo temido se abraza, a través de la mirada, del contacto, de los movimientos colectivos, los que invitan a poder ver y creer que podemos ser lo que queramos, que tenemos infinitas posibilidades de expresarnos, y que esto trae consigo una expansión que nos hace crecer e integrarnos. En la vida toda, en la profesión, en los vínculos y en cada movimiento que desplegamos.

Agradecimientos

En el camino de esta travesía, me encuentro profundamente agradecida por el incansable apoyo de aquellos que han sido pilares fundamentales en este viaje de crecimiento y aprendizaje.

A mis padres y a mi familia, cuyo amor incondicional y esfuerzo han sido la base sobre la cual se ha construido cada paso de este camino. Su constante aliento y confianza en mí han sido el motor que me impulsó a perseverar incluso en los momentos más difíciles. Siendo el faro que me alumbró para mostrarme que cualquier horizonte al que quisiera llegar, era posible.

A mis amigos: a los de siempre, y a los que se fueron sumando en el camino. Quienes han estado a mi lado en cada etapa de este recorrido, compartiendo sentires y experiencias inolvidables. Brindándome nuevas perspectivas, experiencias gratificantes y un apoyo incondicional. Su presencia ha sido un regalo invaluable que me enriqueció de formas inimaginables.

A mis referentes en la carrera, cuya sabiduría, dedicación y pasión por el conocimiento han sido una inspiración constante. Sus enseñanzas y guía han moldeado mi forma de pensar, ayudándome a crecer profesional y personalmente.

A mi tutora, por su paciencia, orientación y sabios consejos a lo largo de este proceso. Por la confianza. Por ser sostén incondicional y por enseñarme con amor sobre lo académico, pero sobre todo, por enseñarme de la vida.

En definitiva, a todos aquellos que de una u otra manera han dejado una huella imborrable en este viaje, mi más profundo agradecimiento. Este logro no habría sido posible sin su generosidad, amor y apoyo incondicional.

Que este éxito sea también un reflejo de la gratitud que siento hacia cada uno de ustedes.

Referencias Bibliográficas

Alizade, M. (2003). Género y función familia. Contribuciones teórico-clínicas. Revista de Psicoanálisis, 60(3), 727-739.

Arnáiz, P. (2003): Educación inclusiva: Una escuela para todo. Málaga, Aljibe.

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XX1, 10(), 61-82.

Brown, B. (2012). Daring Greatly: How the Courage to Be Vulnerable Transforms the Way We Live, Love, Parent, and Lead. Avery.

Brown, G. (1995). Jogos cooperativos: teoria e prática. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal.

Burin, M.; Meler, I. (2010). Varones: género y subjetividad masculina (2° ed.). Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.

Butler, J. (2007). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. Paidós.

Cano, A. y Castro, D. (2013). Análisis de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular. Informe final de investigación del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores. Manuscrito inédito. Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo.

Carril, E. (2014). Violencia doméstica. Diálogos entre Estado, Academia y Sociedad Civil. Cuadernos de género y salud.

Consejo de Europa. (2005). Informe del grupo de especialistas sobre la lucha contra la violencia contra las mujeres. Consejo de Europa.
<https://www.coe.int/es/web/genderequality/violence-against-women>

Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: McGraw

Crenshaw, K.. (1998) Demarginalising the intersection of race and sex. A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago legal forum, 14, pp. 538-554.

Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., y Fraga, S. (2007). La educación inicial: perspectivas, desafíos y acciones. Montevideo: Psicolibros Universitario.

Facio, A. Fries, L. (2005). Feminismo, Género y Patriarcado. Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires. Recuperado en:
http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/06/feminismo-genero-y-patriarcado

Fernández, A. M. (1993). La mujer de la ilusión; Pactos y contratos entre hombres y mujeres. En: La mujer de la ilusión; pactos y contratos entre hombres y mujeres (pp. 270-p)

Foucault, M. (1980). El ojo del poder. Jeremías Bentham. El Panóptico. Barcelona: Ed. La Piqueta.

Gallego, B. (2017) “Fallece Kate Millet, la mujer que hizo que lo personal fuera político”. Recuperado en:
<https://www.publico.es/sociedad/kate-millet-fallece-kate-millet-mujer-hizo-personal-fuera-politico.html>

García, E. M. (2017). La(s) menopausia(s). Simbologías y sintomatologías culturales. FEMERIS: Revista Multidisciplinar De Estudios De Género, 2(2), 223-231.
<https://doi.org/10.20318/femeris.2017.3768>

García, S. (2020). La teoría crítica feminista como correctivo epistémico en psicología. Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas, 4(1), 117-150.
<https://doi.org/10.17979/arief.2019.4.1.4843>

Goleman, D. (1996). Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairós

González, M. (1999), “Talleres: sentimiento, pensamiento y acción”, en Novedades Educativas, núm. 102, Bs As: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 21.

Greer, G. (2000). La mujer completa. Ed. Kairós, Barcelona.

Guber, R. (2001). La etnografía: Método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial.

Gómez, E. (2002). Equidad, género y salud: retos para la acción. Revista Panamericana de Salud Pública, 11, 454-461.
<https://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v11n5-6/10734.pdf>

Gómez-Fernández, M. A., Goberna-Tricas, J., y Payà-Sánchez, M. (2015). Las matronas y la detección de la violencia en el embarazo. Matronas Prof., 16(4), 124-130.

Harris, M.(1983): Introducción a la Antropología general. Madrid, Alianza.

INAU, (2012). Apuntes para promover la participación infantil y adolescente - PROPIA

Intendencia de Montevideo, (2011). INFORME DE EVALUACIÓN. Proyecto Cuenca Arroyo Carrasco. Percepciones, resultados y perspectivas. Recuperado en: <https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/evaluacion1.pdf>

Jara, O (2011) Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Programa de Apoyo a la Sistematización –CEAAL.

Jordana, E (2013). La escritura como experiencia de transformación. Recuperado de: https://www.losguardo.net/public/archivo/num11/articoli/2013_11_ester_jordana_foucault_escritura_experiencia_transformacion.pdf

Lagarde, M., (1996) Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, Ed. horas y HORAS, España,, pp. 13-38. https://catedraunescohdh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHymediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf

Lamas, M (2013) El género: la construcción de la diferencia sexual. Ed MA Porrúa. <https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/El%20genero.%20La%20construccion%20cultural%20de%20la%20diferencia%20sexual.pdf>

Ley Orgánica de la Universidad de la República (1958) Recuperado en: https://www.litoralnorte.udelar.edu.uy/images/recursos/Normativa_Documentos/ley_org%C3%A1nica_de_la_universidad_de_la_rep%C3%ABlica.pdf

Lagarde, M. (2006). Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas. UNAM.

Lohan, M et al (2022) Effects of gender-transformative relationships and sexuality education to reduce adolescent pregnancy (the JACK trial): a cluster-randomised

Lohan, M., López, A (2023) Educación integral de la sexualidad: Un análisis general de las evidencias disponibles a nivel internacional. UNFPA, Uruguay.

López et al (2023) “Si yo fuera Juan”: una herramienta en educación integral de la sexualidad para la prevención del embarazo en adolescentes. Uruguay

Macri, M., Sosa, A., (2009) Salud pública y determinantes de la salud. En Benia, W. (coord).Temas de Salud Pública. Tomo 2. (47-63) Montevideo: Oficina del Libro FEFMUR.

Menéndez, E (1998) Modelo Médico Hegemónico: Reproducción técnica y cultural. Natura Medicatrix: Revista médica para el estudio y difusión de las medicinas alternativas, No. 51 (Octubre), 1998, 17-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4989316>

Ministerio del Interior. (2022). Presentación datos sobre violencia doméstica y de género. https://www.minterior.gub.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=9469

Morales Calatayud, F., Piña López J. (1995): La psicología y la salud al final del siglo XX: aproximación crítica desde la psicología como disciplina y profesión. Revista Psicología y Salud, Universidad Veracruzana, Vol. 6, diciembre

Rebellato, J. L. (2009). Conciencia de clase como proceso. En A. Brenes, M. Burgueño, A. Casas, y E. Pérez (Comps.), José Luis Rebellato. Intelectual Radical (pp. 73-92). Montevideo: Extensión-eppal-Nordan.

Schkolnik, F. (1999). ¿Neutralidad o abstinencia? RUP. pp.68-81

Segato, R. (2003) Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Buenos Aires, Ed. Prometeo.

Tajer, D. (2007) "Construyendo una agenda de género en las políticas públicas de salud". Argentina, PRIGEPP / FLACSO.

Uruguay (2018, enero 9) Ley N° 19.580. Ley de violencia hacia las mujeres basada en género. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19580-2017>

Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

Viñar, M. (2019). La mujer en el siglo XXI. Algunas preguntas para pensar. En Alkolombre, P. & Ponce de León, E. (comp), Violencias y Subjetividad: Género, Infancias y Sociedad [XIII Diálogo IPA-COWAP] (pp. 75-82). Letra Viva.

Walker, E. (2009). El síndrome de la mujer maltratada. Biblioteca de Psicología. Desclée De Brouwer. Recuperado en: <https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433026095.pdf>

Xóchitl, I; Sánchez, A; Javier, F; (2013): "Relaciones entre estilos de amor y violencia en adolescentes". Psicología desde El

Anexos

Jornada de apertura

CONCURSO DE CANCIONES

Para esta actividad necesitaremos una cesta/bolsa con palabras variadas. Un integrante del grupo en un tiempo determinado debe entonar una parte de una canción, con la palabra que saque. Tan pronto lo haga, el siguiente integrante debe sacar otra palabra para hacer lo mismo. Se debe dar un tiempo breve a los integrantes para que piense la canción.

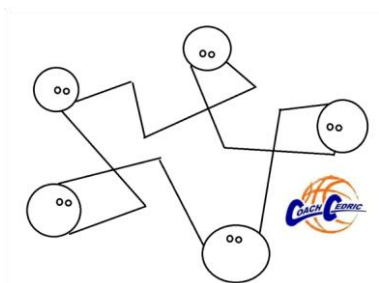
SOPA DE LETRAS

Materiales: Sopa de letras en tela TNT con palabras acorde a los objetivos y/o temática de la jornada. Los participantes deben estar encima de la sopa de letras y sólo con sus manos y pies podrán ir marcando las letras de las palabras que encuentren. Una vez que marcan una o más letras, no pueden quitar la marca/moverse de lugar.

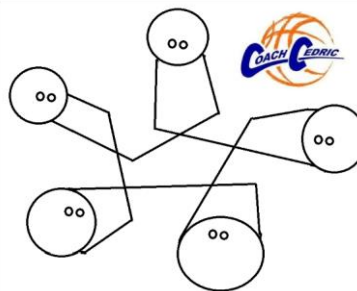
NUDO HUMANO

Los participantes hacen un círculo y extienden sus brazos hacia el centro del círculo. Acto seguido, tendrán que tomarse de la mano más alejada del compañero que tienen al lado. En cuánto estén todos agarrados, tendrán que deshacer el nudo sin soltarse. El juego acaba cuando la conseguido deshacer el nudo sin soltarse y estén otra vez en círculo.

Forma avanzada:



Forma sencilla:



Variantes

Pueden tomarse de cualquiera de las manos de cualquier compañero siempre y cuando no sea del compañero que tienen justo al lado.

COMO CANGREJO

Para esta actividad necesitaremos pelotas (fútbol, básquet, o similares) o globos. Los participantes del equipo deberán formar duplas, ponerse de espaldas y colocar una pelota o globo entre ellos. La idea es que caminen de costado “como cangrejo” desde el punto de partida, hasta el punto de llegada dónde se encontrarán con una cesta (o similar) donde deberán dejar el objeto sin usar las manos. La cantidad de pelotas que deberán dejar en la cesta se definirá próximamente en base a la cantidad de integrantes por equipo, y a su vez, con relación al tiempo que se pautará para los circuitos.

Sistematización de dinámica “Situación Límite”

Total: 14 adolescentes

1. ¿Qué hacías cuando eras niño que te gustaría volver a hacer ahora?

Jugar a lo que quiera	3
No tener responsabilidades	6
Pasar más tiempo con amigos	5

2. ¿Qué es más importante para ti?

Ganar	7
Participar	5
Observar	2

3. Los celos son:

Demostración de amor	3
Egoísmo	0
Una tontería	0
Inseguridad	9
No contesta	1

Observación: Un adolescente eligió dos opciones: Demostración de amor e Inseguridad

4. Tu mejor amigo/a te confiesa que está enamorado/a de tu pareja, tú:

Terminas la amistad	11
Lo hablas con tu pareja y que ella/él decida	0

Hablas con tu amigo/a para comprender sus emociones	0
Propones que el tema sea hablado entre los tres	2

Observación: Un adolescente eligió dos opciones: Terminar amistad y Proponer hablar entre los tres

5. ¿En qué situación estarías dispuesto/a a mentir?

Para no herir los sentimientos de alguien	1
Para evitar un problema grave	11
Nunca está justificado mentir	2
Para cuidar a alguien que quiero	0

6. Si pudieras elegir tomar una pastilla que te concediera lo siguiente, ¿cuál tomarías?

Regresar el tiempo y reparar todos tus errores	6
Puedes avanzar el tiempo a la edad que quieras	1
Un millón de dólares	7

Observación: Un adolescente eligió "regresar en el tiempo" luego lo tachó y eligió un millón de dólares

7. Si te llega una invitación para viajar a la Facultad de Psicología y conocer lo linda que es:

Voy	9
Sabelo, estoy ahí	2
Todas las anteriores	3

Proyecto “Si Yo Fuera Juan”: “Pausemos, adelantemos, rebobinemos#

pausemos...

- ¿Cómo te sentirías en la situación de Juan/Ema?
- ¿Qué dirían tus amigos, padres o referentes en esta situación?
- ¿Cómo piensas que manejó la situación Juan y Ema?
- ¿Quien te parece que debe tomar la decisión final?



adelantemos

¿Cuál te parece que fue la decisión de Juan?

¿Cómo te parece que la decisión de Juan podría haber afectado a...

Su relación

Su familia

El liceo

Su futuro

¿Cómo te parece que les afectaría continuar con el embarazo...

socialmente
emocionalmente
físicamente

económicamente

¿Cómo te parece que les afectaría interrumpir el embarazo...



rebobinemos

Hablemos de lo que podría haber pasado antes

¿Por qué Juan y Ema terminaron en esta situación?

¿Cómo Juan y Ema podrían haber evitado el embarazo?



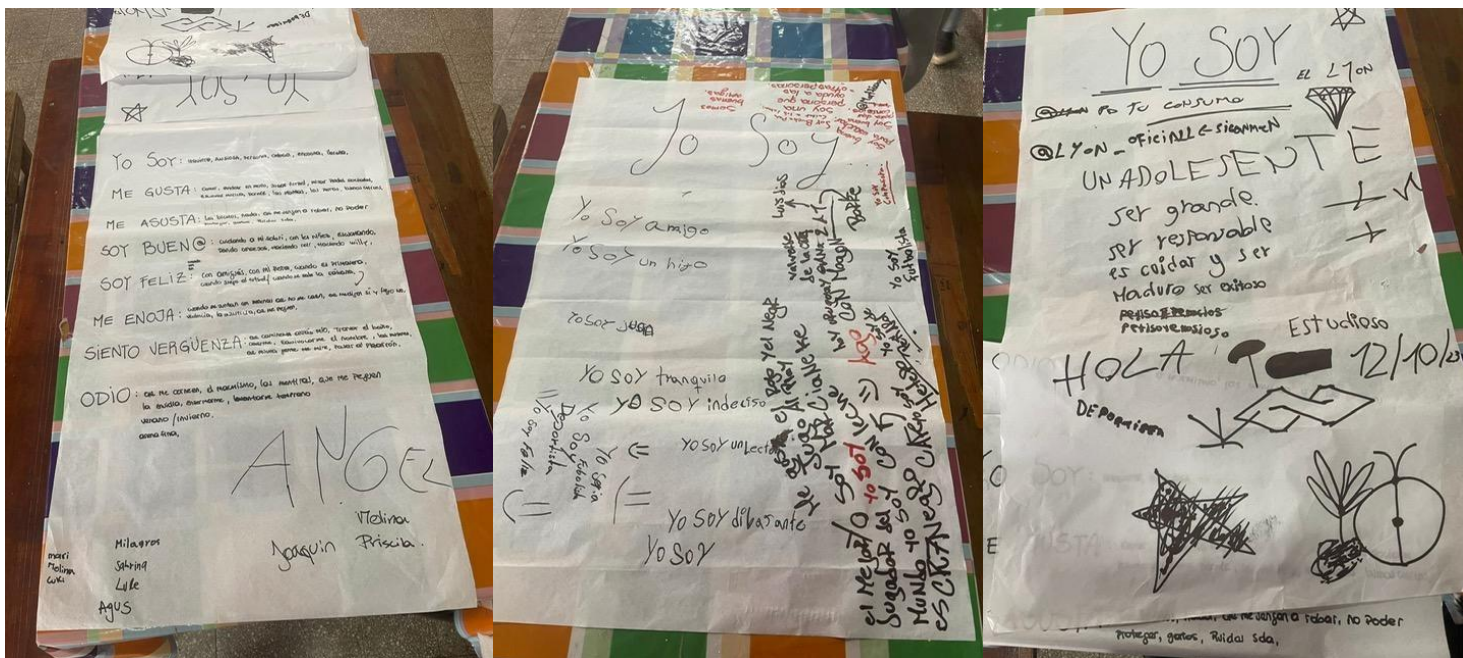


Tabla Cronograma Madre / Padre:

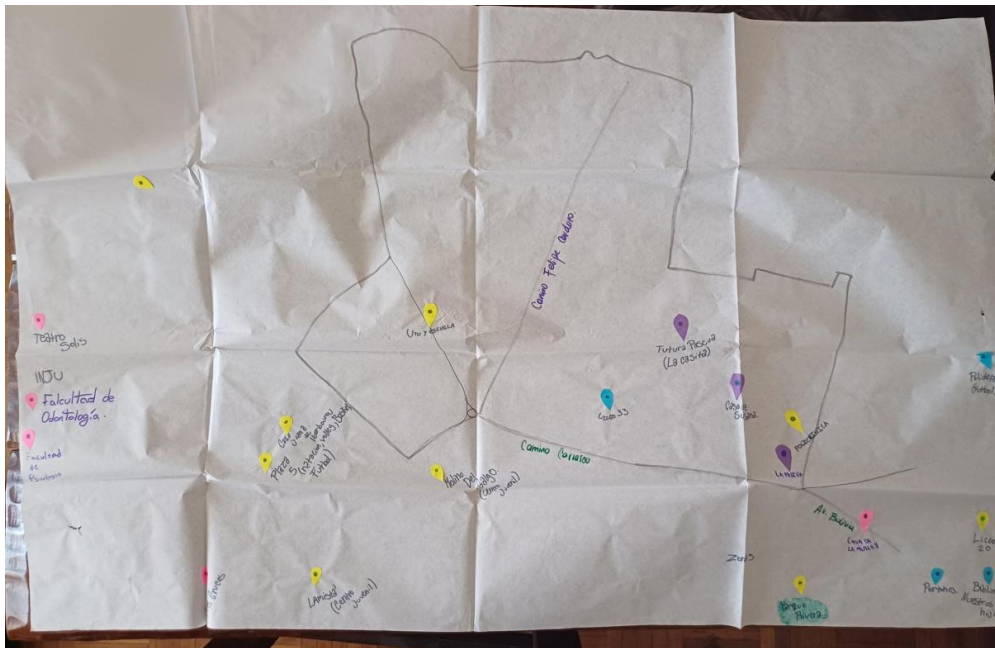
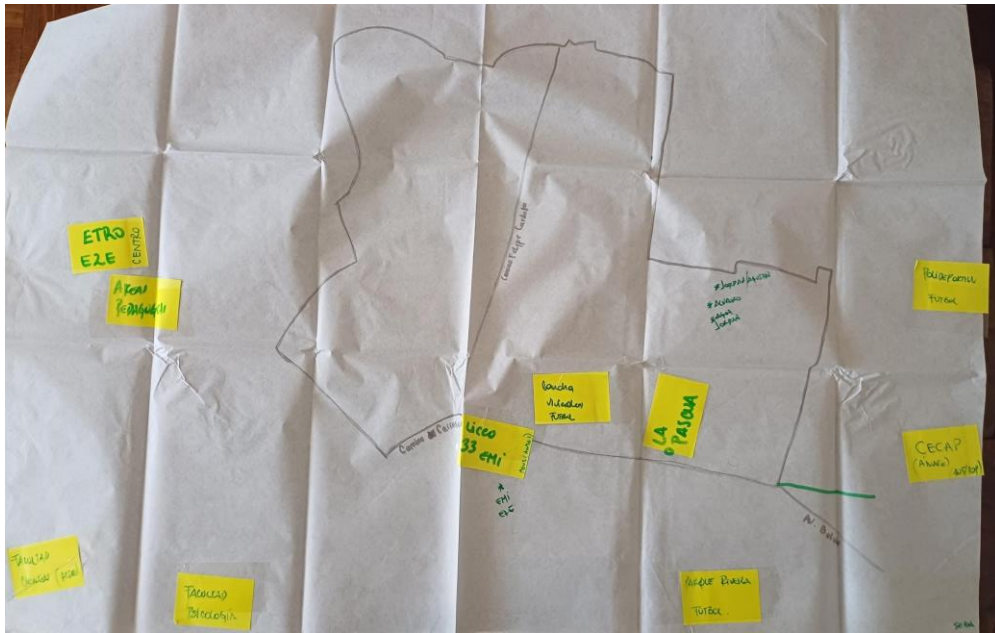
Mi día si tuviera un bebe		Mi día normal	
6:30	El bebé se despertó para comer	6:30	
7:00	Cambiar el pañal, vestirlo	7:00	
7:30	Vestirme, desayunar	7:30	
8:00	Limpiar y guardar los platos	8:00	
8:30	Pasear al bebe hasta que se duerma	8:30	
9:00	Limpiar la casa	9:00	
10:00	El bebe se despierta, dar de comer, cambiar pañal	10:00	
11:00	Ir a la plaza para que juegue	11:00	
12:00	Alimentar al bebe, cambiar pañal, acostarlo para la siesta	12:00	
12:30	Se despierta, calmarlo hasta que se duerma	12:30	
13:00	Almorzar, tareas de la casa	13:00	
13:45	Se despierta, cambiar pañal	13:45	

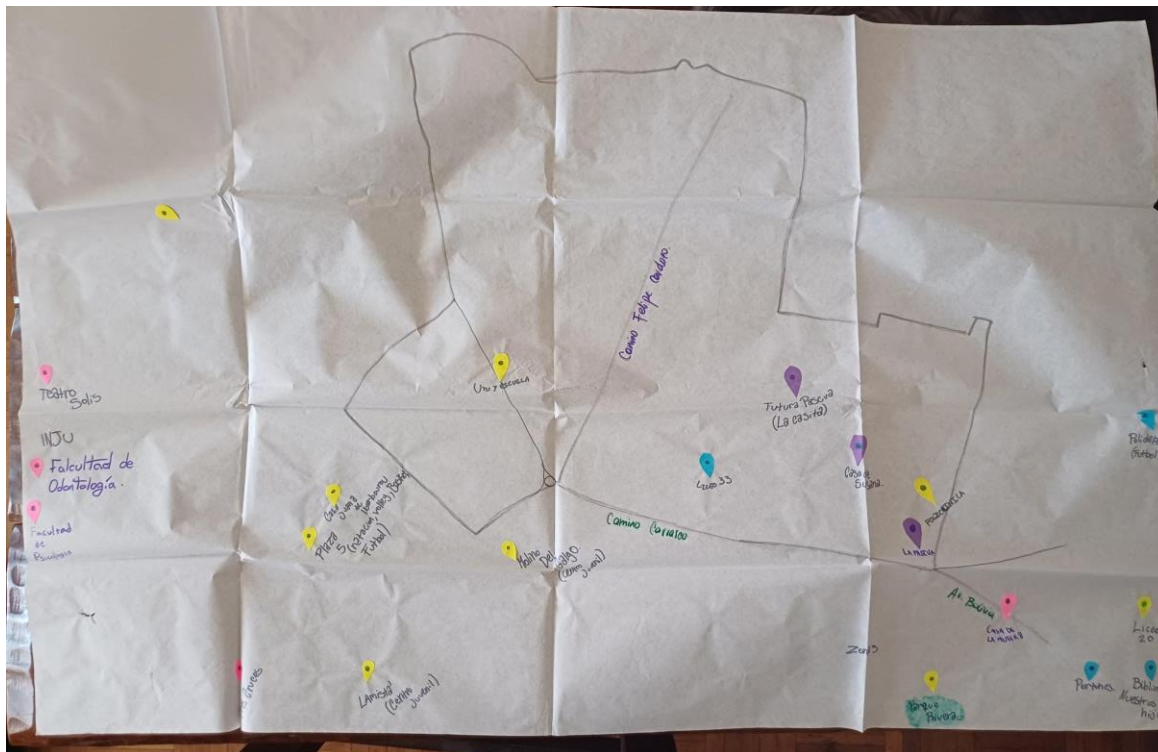
14:00	Jugar sentados en el piso	14:00	
16:00	Alimentarlo, pasear hasta que se duerma	16:00	
18:00	Se despierta, bañarlo	18:00	
19:00	Alimentar al bebe, acostarlo para dormir	19:00	
20:30	Descanso	20:30	
21:30	Cenar, lavar platos, guardar juguetes	21:30	
23:00	Dormir	23:00	
02:00	Se despierta, alimentar, cambiar el pañal.	02:00	

Papelógrafo: "Yo Soy..."



Cartografía los lugares que habitamos y no habitamos:





Letras “LA PASCUA” actividad: lo que permanece y lo que se transforma

