



Diciembre 2019
Edición Especial

PSA

QUALIA

Revista de estudiantes de Psicología

XXVI
COLOQUIO
DE ESTUDIANTES
DE PSICOLOGÍA
2019 PUCP



Asociación Pensar, Sentir, Actuar

Miembros/as: Andrea Garcés, Dánika Palacios, Joseph Medrano, Lorena Gamarra, Martha Manrique, Fernando Alva, Gustavo Valdivia, Alejandra Bacigalupo, Leyla Pacheco, Jasmin Ríos y Franco Luyo

Portal web: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/portalpsa/>
E-mail: psa.pensarsentiractuar@gmail.com
Instagram y Facebook: Pensar, Sentir, Actuar

Diseño de la portada: Diego Alonso Pérez Guzmán

Esta publicación ha sido posible gracias a la organización del XXVI Coloquio de Estudiantes de Psicología por parte de:

Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Centro Federado de Estudiantes de Psicología PUCP

Miembros/as: Rafaella de la Puente (*Presidencia*), Natalia Figueroa (*Secretaría de Asuntos Académicos*), Karol Carbajal (*Secretaría de Economía*), Nicole Lozano (*Secretaría de Comunicaciones*), Valeria Sánchez (*Secretaría de RSU*).

Comisión de docentes

Miembros/as: María Raguz, María Angélica Pease, Noelia Rodríguez, Rosa María Cueto, Agustín Espinosa, Priscilla Pecho, Stefano De La Torre, Adriana Fernández

Lima, Perú, diciembre 2019

**MEMORIA DEL XXVI COLOQUIO DE
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA PUCP 2019**

**“Una psicología ante los retos del contexto
peruano: Diversidad y Exclusión Social, Violencia
y Educación”**

12, 13, 14 Y 15 DE NOVIEMBRE

Índice

Presentación.....	1
Apertura	
Obra de teatro “Peter Pan, pero...”	2
Director: Tirso Causillas	
Reseña hecha por Alejandra Bacigalupo	
Mesa Inaugural	
Palabras de Inauguración	
Rafaella de la Puente.....	4
Presidenta de la Mesa Directiva (Cepsicol Federado)	
Natalia Figueira.....	4
Secretaria de Asuntos Académicos (Cepsicol Federado)	
Dra. María Raguz.....	5
Decana de la Facultad de Psicología	
Mesa Magistral	
Niños del Milenio: Roles de la psicología ante el contexto actual.....	7
Dr. Santiago Cueto	
Investigador principal de GRADE	
Preguntas del público.....	26
Mesa de estudiantes: Poblaciones en situación de vulnerabilidad	
Configuraciones materno filiales en madres migrantes de niños con cáncer de tumor sólido.....	33
Mayra Muro	
Maternidad en estudiantes de universitarias de la PUCP: una aproximación desde la Responsabilidad Social Universitaria.....	39
Mayra Sánchez, Milagros Virhuez y Cristina Rojas	
Actitudes frente al proceso de revelación y aceptación de los padres hacia la orientación sexual de sus hijas lesbianas y bisexuales.....	43
Karol Carbajal, Nicole Lozano, Juan Esteban Olivares, Vanessa León y Brumel Yépez	
Experiencias del proceso de adaptación sociocultural de jóvenes venezolanos pertenecientes a una iglesia de Lima.....	49
Alexandra García, Giuliana Cerrón, Maricarmen Poma y Rubí García	
Reflexión final.....	54
Mg. Maribel Goncalves	
Preguntas del público.....	58
Diálogo ético: Retos éticos del trabajo y la investigación con personas con discapacidad	
Presentación	62
Dr. Enrique Delgado	
Ponencias	
Lic. Juan Jesús Villamonte.....	63
Mg. Sato Tamashiro.....	65
Lic. Katherine Britto.....	68
Lic. Américo Pillman.....	71
Diálogo con el público.....	75
Mesa de estudiantes: Diversidad y exclusión social	
Crecimiento Post-traumático luego de salir del clóset: el rol del estrés y la crianza.....	88
Claudia Zavala	

El rol de la pornografía en la narrativa de la construcción de guiones sexuales en la adolescencia de tres adultos tempranos homosexuales de Lima Metropolitana.....	94
Carla Huapaya, Ximena Sarango, Fiorella Cueva, David Paucar y Eimy Casapía	
Experiencia subjetiva en el proceso de transición de hombres trans en Lima Metropolitana.....	100
Maria Grazia Peña, Claudia Granda, Bruno Martínez, Allison de la Haza y Sebastián Cáceres	
Reflexión final.....	106
Lic. Priscilla Pecho	
Preguntas del público.....	111
Mesa de estudiantes: Educación	
Sentido de Autoeficacia docente en la enseñanza de niños con TEA.....	114
Ruth Arrese, Andrea Borasino, Lorena Gamarra, Martha Manrique y Dánika Palacios	
Percepciones de sexualidad y educación sexual en madres con hijas en niñez intermedia de un colegio alternativo.....	120
Marie Saldaña, Astrid Noya y Esteban Arias	
Actitudes de la comunidad LGTBIQ+ hacia el clima universitario de la PUCP.....	125
Sara Casafranca, Aitana Huamán, Paola Poma y Alexandra Sotomayor	
Reflexión final.....	130
Mg. Cecilia Ferreyra	
Preguntas del público.....	133
Proyecto: Ser adolescente en el Perú - PUCP y UNICEF	
Ponencias.....	136
Dra. María Angélica Pease	
Lic. Estefanía Urbano	
Mg. Stefano de la Torre- Bueno	
Preguntas del público.....	153
Mesa de estudiantes: Violencia	
Configuraciones Relacionales de mujeres cisgénero violentadas por sus parejas.....	155
Luna Dannon Pasquale	
“Aulas diversas” diseño de un taller para la prevención de la violencia homofóbica en un colegio público de La Molina.....	164
Rosa Pari, Rodrigo Pérez, Rosa Pingo, Ana Prado, María Fernanda Sandoval y Kiara Rengifo	
Experiencia subjetiva de las estudiantes mujeres en la carrera de Ingeniería de Minas: una aproximación desde la violencia simbólica.....	168
Daniela Bullón, Walter Pequeño, Milagros Virhuez, Harumi Gonzales y Fernando Reyes	
Reflexión final.....	172
Lic. Priscilla Pecho	
Preguntas del público.....	179
Acompañando a personas trans y sus familias: Una aproximación transdisciplinaria	
Presentación.....	183
Mg. Adriana Fernández	
Unicxs	
Mph. Alfonso Silva Santisteban.....	183
Lic. Franceska León Morris.....	187
PsicoGrupos	

Mg. Sophia Gómez.....	193
Mg. Susana Villalobos.....	198
Preguntas del público.....	204
Mesa de clausura	
Palabras de clausura Cepsicol Federado.....	210
Natalia Figueroa	
Mesa Magistral: Desafíos a futuro: la psicología en la Diversidad y Exclusión Social, Violencia y Educación	
Mg. Carmen Wurst.....	211
Mg. Darío Ugarte.....	217
Mg. Tesania Velázquez.....	226
Palabras de clausura.....	231
Dra. María Raguz	
Decana de la facultad de Psicología	

Presentación

Pensar, Sentir, Actuar (PSA) surgió del deseo de un grupo de estudiantes de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), de tener un medio a través del cual se pueda reflexionar, producir y difundir conocimiento en torno a la Psicología. Dentro de la mencionada facultad, se han priorizado cuatro problemáticas existentes en el Perú (Desarrollo Integral, Exclusión e Inclusión, Salud y Violencia), para que guíen al alumnado a tener presente su responsabilidad social en cualquiera de las perspectivas psicológicas que tome. Así, PSA decidió tomar también esas cuatro problemáticas como sus ejes temáticos.

Esta revista, Qualia, es el primer producto de la asociación y este número en particular es el primero. Así, se decidió realizar una edición especial que recoge a modo de memoria el XXVI Coloquio de estudiantes de Psicología, el cual fue organizado por la Facultad de Psicología y el Centro Federado de Estudiantes de Psicología. Dentro de este, se reconoce el rol que tuvo la comisión de Secretaría de Asuntos Académicos, a cargo de Natalia Figueroa, como principal organizadora de este evento. También se agradece a los profesores que formaron parte de la comisión del Coloquio, quienes se encargaron de revisar y aprobar los trabajos presentados en el evento, para asegurar la calidad de ellos.

Este coloquio tuvo tres temáticas centrales que entran en diálogo con los ejes priorizados por la Facultad de Psicología y por PSA: Diversidad y Exclusión social, Violencia y Educación. Estos tres ejes guiaron la exposición de investigaciones e intervenciones llevadas a cabo por estudiantes y profesores/as, así como la presentación de un diálogo ético tan relevante para el trabajo desde la Psicología. En el presente número, se recogen estos productos mediante la transcripción directa de ponencias y diálogos, así como mediante la elaboración de sumillas de las presentaciones de trabajos de investigación o intervención.

El espacio del Coloquio, organizado todos los años, abre la puerta a la reflexión sobre temas de suma importancia para la realidad nacional. Del mismo modo, desde PSA se busca que Qualia sea una plataforma que contribuya a la discusión de estos y otros temas relevantes a través de la visibilización de la producción académica en Psicología. Por ello, además de recoger los trabajos y aportes realizados en el Coloquio, tenemos como objetivo presentar, en números futuros, las investigaciones producidas por los/as estudiantes de Psicología en los diversos cursos de su formación académica con el asesoramiento de sus respectivos/as profesores/as.

Finalmente, desde PSA esperamos que la revista y en particular esta edición especial sea de interés y utilidad para alumnos/as, docentes y demás interesados/as. Además, los/as invitamos a la reflexión crítica a partir de los trabajos presentados y la discusión generada en este XXVI Coloquio de estudiantes de Psicología.

Apertura: Reseña de la obra “Peter Pan, pero...”

Alejandra Bacigalupo



Cuando vi por primera vez la película animada de *Peter Pan* de Disney y su secuela *Peter Pan en Regreso a País de Nunca Jamás* tuve una fascinación por su personaje. Luego, al ver la película *live-action* dirigida por P. J. Hogan (2003), pude enamorarme aún más de los/as demás personajes tanto como ya lo estaba del Peter Pan animado.

A medida que iba creciendo, siempre he estado rodeada de referencias a Peter Pan, ya sea si era mencionado en algunos libros o si lo veía en series como la de la cadena ABC, *Once Upon a Time*, en donde Peter Pan hace el papel de villano. Pero no fue hasta que vi *Descubriendo el país de Nunca Jamás*, película dirigida por Marc Forster (2004), que me interesé lo suficiente para leer sobre el autor de la obra que inspiró una de mis películas favoritas desde mi niñez. Por ello, al ser una fan de la obra del autor J. M. Barrie, me sentí muy feliz cuando supe que iban a hacer una adaptación de ella. Tenía altas expectativas, puesto a que la obra prometía hablar de temas como los roles de género encontrados en la obra original, lo cual era algo que nunca antes me había detenido a pensar.

Debido a que el director de la obra, Tirso Causillas, decidió que se siguiera la teoría brechtiana, lo que buscaba era que los/as espectadores/as pudieran tener una reflexión objetiva sobre la obra. Así, desde que el público entró al auditorio, los actores y las actrices ya estaban dentro de sus personajes, usando una de las técnicas de tal teoría, que consistía en interactuar directamente con la audiencia para crear un distanciamiento emocional con los/las personajes. Mi primera impresión de esto fue de sorpresa, ya que nunca había asistido a esta clase de obra, lo que me confundió un rato sobre lo que estaba pasando. Así que, cuando empezó la obra, los actores y las actrices siguieron escenificando las técnicas

brechtianas. La primera parte de la obra fue una especie de diálogo entre las actrices principales, quienes interpretaban a Wendy y Peter. Ambas estaban sentadas en una mesa frente al público, rompiendo la cuarta pared completamente, mientras contaban sus vivencias al crecer, especialmente las experiencias que estaban ligadas con la religión y cómo fueron educadas. Posteriormente, los demás personajes entraron a escena, lo cual creó un ambiente un poco caótico pero muy entretenido. Una de las anécdotas más memorables de esa parte de la obra es el personaje de Wendy explicando cómo el aplastar un pepinillo representaba que estaban aplastando el falocentrismo y lo único que pude pensar fue: ¡MUERTE AL PATRIARCADO!

Después de ello, la verdadera adaptación de la obra comenzó. En la primera escena, los padres de Wendy, George y Michael se estaban yendo a su reunión y estaban dejando a cargo a Wendy. Cuando llegó la parte en donde aparecía Peter Pan, fue muy parecida a su primer encuentro en la obra original y hasta usaron la frase de “una niña vale más que veinte niños”. Esto me hizo pensar en que Peter dijo aquello para manipular a Wendy, más que para realmente hacerle un halago. Luego vinieron más escenas en las que reí un montón y otras en las que tuve que reflexionar sobre cómo la obra tenía unos muy marcados roles de género, que en el pasado no me habían molestado; pero, ya que estaban siendo expuestos directamente en la obra, no podía ignorarlos. También se tocaron temas como el racismo, gracias a la adaptación hecha para esta obra.

Otro punto que me agradó mucho fue que también hicieran a Garfio mujer. Cuando contó su historia de cómo había tenido que luchar mucho más para ser Capitán por el hecho de ser mujer, no pude evitar pensar que sería un muy buen personaje feminista. Lo que más me impactó de su presentación es que dejó varios comentarios para reflexionar, uno de ellos hacía referencia a si Peter Pan era verdaderamente un héroe, ya que le había cortado la mano y se la había dado de comer a un cocodrilo. Esto hizo colación en mí, debido a que, en la obra, Peter mantiene prisionera a Campanita y solo la saca cuando necesita algo de ella. Pero en los últimos momentos de la obra, escena en la cual Campanita está agonizando, Peter comienza a llorar como acto de arrepentimiento. En seguida, esa escena se transformó en un homenaje para Zuleymi, la niña trans que fue asesinada, y otras personas víctimas de la transfobia y la violencia de género.

En resumen, la obra fue una nueva experiencia muy bonita y enriquecedora, me fui con varias reflexiones sobre cómo las historias con las que nos criamos pueden afectar la forma que pensamos y las cosas que puede que tengamos normalizadas.

¡Muchas felicitaciones a todas las personas que fueron parte del equipo de esta linda obra!

Mesa Inaugural

Rafaella de la Puente: (...) Gratitud de mis compañeros y compañeras, así como la mía, por su asistencia a la inauguración del 26avo Coloquio de Estudiantes de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. A continuación, escucharemos las palabras de Natalia Figueroa, secretaria de asuntos académicos de la mesa directiva del Cepsicol federado. Antes de ello, queríamos agradecerle como mesa directiva, todo el esfuerzo que ha puesto para que este evento salga adelante. La recibimos con fuertes aplausos

(Aplausos)

Natalia Figueroa: Buenas tardes con todos y todas. Mi nombre es Natalia Figueroa y soy Secretaria de Asuntos Académicos del Cepsicol Federado. A nombre del Centro Federado de Estudiantes de Psicología, quiero agradecerles por estar presentes el día de hoy.

Como cada año, los ejes del Coloquio son escogidos a partir de problemáticas relevantes y urgentes de atender en el país. Sobre todo, estas son problemáticas que las y los psicólogos y futuros psicólogos, tenemos especial responsabilidad para incidir y transformar la realidad social. Es por ello que este año el Coloquio parte de tres ejes: Diversidad y Exclusión Social, Violencia y Educación.

¿Por qué Diversidad y Exclusión Social? El Perú es un país caracterizado por las diversidades en general, tales como diversidad cultural, etnicidad y sexual. Sin embargo, ha tenido una convivencia tensa con estas, incluso negándolas e invisibilizándolas por largo tiempo y generando así situaciones de exclusión. Entendiendo la exclusión social como un problema multidimensional, que involucra aspectos económicos, sociales, políticos y culturales, es posible evidenciar que dichos procesos se mantienen hasta la actualidad. Es así que, hasta el día de hoy, existe discriminación por etnia y racismo a comunidades indígenas, por diversidad sexual y de género a la comunidad LGTBIQ+, y hacia las y los migrantes, tanto peruanos como extranjeros. Y estos son sólo algunos ejemplos de exclusión social en el Perú.

¿Por qué Violencia? Porque vivimos en un país machista en el que, en lo que va del año, se han registrado 141 feminicidios. Un país donde se culpa a la víctima y se justifica al agresor, y donde la víctima no recibe justicia. Más aún, vivimos en una cultura donde estas prácticas son normalizadas. Además, hay grupos fundamentalistas que se oponen a propuestas con enfoque de género, llegando incluso a debatir la inclusión de la palabra “género” en el currículo de educación básica. Así como la violencia de género, en el Perú hay violencias de todo tipo, a las que también debemos atender. Es por todo ello que partimos de la problemática de violencia, con el objetivo de visibilizarla y brindar a los y las estudiantes un espacio en el cual discutir y reflexionar en torno a esta problemática.

¿Por qué Educación? Porque, en este contexto, resulta necesario buscar soluciones a estas problemáticas, siendo una de ellas a través de la educación. Dentro de la educación formal, uno de los espacios más importantes de intervención es la escuela, ya que es un importante agente socializador en la infancia y adolescencia. Al hablar de la escuela es importante considerar la cultura en la que se encuentra, puesto que esta es un reflejo de la cultura dominante. Esto ocurre en las escuelas peruanas y se traduce en violencia escolar. En este tipo de violencia, los agentes involucrados están en diversos niveles, desde las autoridades, los y las docentes y estudiantes. Desde la Psicología, es importante aportar desde la investigación e intervención en temas de educación, tanto dentro de la escuela como fuera de ella, puesto que es una herramienta importante de cambio. Si bien no es la única, permite construir una sociedad más respetuosa, consciente, inclusiva y reducir la discriminación y violencia.

Entonces, al trabajar con temas de Diversidad y Exclusión Social, Violencia y Educación, consideramos indispensable que se tenga como eje transversal la Responsabilidad Social Universitaria. Esto ya que el enfoque de RSU implica la preocupación por la realidad social y la intervención responsable y ética en la misma; es decir, no se trata de sólo investigar o intervenir, sino de transformar la realidad social y ser responsables con todas las personas involucradas. En este punto, quiero resaltar que es por esta razón que este año no solo hemos recibido investigaciones, sino también propuestas de intervención de estudiantes de Psicología. Finalmente, es importante resaltar el rol político de la Psicología ante las problemáticas sociales, siendo nosotros y nosotras, psicólogos y futuros psicólogos, importantes agentes de cambio. Espero que este Coloquio pueda ser para todos y todas ustedes un espacio de aprendizaje y reflexión, en el que puedan participar de manera activa, y así, se lleven con ustedes aprendizajes importantes y significativos. Muchas gracias.

(Aplausos)

Rafaella de la Puente: A continuación, escucharemos las palabras de la decana de Psicología, María Raguz, la cual nos ha brindado como decana de facultad y a nivel personal mucho apoyo para que este evento salga de la mejor manera. Extendemos nuestra gratitud hacia ella y la invitamos a dar sus palabras. La recibimos con aplausos.

(Aplausos)

Decana María Raguz: Es para mí un honor inaugurar este 26avo Coloquio de Estudiantes de Psicología, como decían ayer, una Psicología ante los retos del contexto peruano, diversidad y exclusión social, violencia y educación. Creo no equivocarme al decir

que he estado en la mayoría, si no en todos los 25 coloquios que han precedido, y les puedo decir que cada vez son mejores. Son encuentros muchos mejores, porque, como la Psicología en el país, han evolucionado. De encuentros donde las, los, les estudiantes y también docentes exponían sus trabajos...Trabajos de una Psicología que aspiraba a ser internacional y universal, a trabajos que poco a poco dejaban de mirar solo hacia afuera y obligaban a mirarse el ombligo, a mirar a las realidades del país, a los problemas del Perú, de la región y del mundo. Cada vez con más fuerza, con más complejidad, con más profundidad, para generar evidencia y soluciones verificadas desde una Psicología como ciencia.

Hoy, Psicología PUCP forma psicólogos, psicólogas, psicólogues competentes en diagnosticar, investigar, intervenir y evaluar en torno a la salud y el bienestar, el desarrollo, la no violencia y la inclusión. Hoy en noviembre del 2019, este Coloquio se aboca a enfrentar los retos de la diversidad, la exclusión social, la violencia y la educación en el Perú. Tres días de encuentro visibilizarán los mejores esfuerzos de investigación, intervención, reflexión y aporte de nuestras, nuestros y nuestros estudiantes de Psicología. Esperemos los disfruten, aprendan mucho, compartan mucho y sigan adelante en este trabajo de contribuir a un mundo mejor desde nuestra especificidad que es la Psicología. Bienvenidos todos, todas, todes...Gracias a Cepsicol, gracias a todos los que han trabajado y apoyado en realizar esto, como su decana soy por inaugurado el 26avo Coloquio de Estudiantes de Psicología.

(Aplausos)

Mesa Magistral

Niños del Milenio: Roles de la psicología ante el contexto actual

Dr. Santiago Cueto

Moderadora: A continuación, tenemos a Santiago Cueto, que es licenciado en Psicología Educacional por la Pontificia Universidad Católica del Perú y doctor en Psicología Educacional en la universidad de Indiana, Estados Unidos. Ha sido investigador visitante de la universidad de California en Davis y en la universidad de Oxford. Actualmente, es director ejecutivo e investigador principal de GRADE, desde donde es representante por el Perú del estudio internacional Niños del Milenio. Adicionalmente, es miembro del Consejo Nacional de Educación y profesor principal del departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Fue miembro del Consejo Técnico del Instituto Nacional para la evaluación de la educación INE de México y presidente de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana CIEP. Sus principales áreas de interés son educación y desarrollo humano, en particular en contextos de pobreza. En el 2018, fue condecorado por el Ministerio de Educación con las palmas magisteriales en el grado de Amauta. Bueno, a continuación, va a presentar su trabajo de investigación Niños del Milenio: Roles de la Psicología ante el contexto actual.

(Aplausos)

Santiago Cueto: Bueno, muchísimas gracias por invitarme, me da mucho gusto estar aquí, saludo a la decana que fue mi profesora, era muy jovencita, (risas) no, mentira. Y creo que primera vez que me invitan y me da muchísimo gusto compartir con ustedes. Además, les agradezco porque me han obligado a pensar y vamos a ver qué piensan ustedes de lo que le voy a presentar en los próximos minutos. Este es el tema que me pidieron y Niños del Milenio es un estudio pocas veces visto, yo diría nunca visto en el Perú, por una serie de características que les voy a ir contando. El nombre internacional es Young Live, o sea que Niños del Milenio como verán es una traducción libre. Analiza el estudio, en términos generales, la pobreza infantil, pero ustedes van a ver pobreza entendida interdisciplinaria y multidimensional.

Entonces, lo que hemos hecho desde el año 2002 es seguir a 12 000 niños en 4 países en vías de desarrollo: Perú, Etiopía, India y Vietnam. Claro, India es continente casi en sí mismo, en realidad empezamos con un estado que era Bangladesh. En el transcurso de estos años, desde el 2002, ahora son 12 estados. Todos esos países han cambiado por supuesto radicalmente, pero también son muy diferentes entre sí. Entonces, Etiopía, es un país de

ingresos bajos; Vietnam, es un país emergente digamos, pero con un régimen comunista en la política y al mismo tiempo con mucha inversión privada; e India, es un país en el cual, si ustedes visitan, lo que más llama la atención, por supuesto, es de India la inequidad en muchos sentidos, empezando por la diferencia de castas y la igualdad de género, pues es un tema que ha salido antes y podemos hablar de eso después, pero yo me voy a concentrar sobre todo en Perú.

Lo implementamos desde GRADE, donde trabajo, porque, como se ha dicho y muy bien, yo me mantengo siempre en la Católica, con al menos un curso, asesorando algunas tesis y es algo que me produce mucha satisfacción. Y hemos tenido un financiamiento de la cooperación británica que es DIFIT, de Holanda, y actualmente de una fundación que se llama ... Foundation porque, y de esto podemos hablar de ahí si quieren, es muy complicado conseguir fondos de investigación y en este tipo de temas. Ya no somos prioridad internacional. Perú ya no es un país de ingresos bajos, es un país de ingresos medios altos y entonces la cooperación internacional en gran medida ayuda a países mucho más pobres del Sudeste Asiático y del sur de Sahara y de África. Ahí la agencia que debería haber entrado es la agencia nacional Concytec, pero el Concytec ha concebido la ciencia como las ciencias duras y las ciencias productivas y, entonces, Ciencias Sociales, Psicología, Educación y todo esto no ha entrado dentro de su paraguas. Pero hemos estado haciendo un poco de lobby, en el buen sentido, y la presidenta del Concytec se ha comprometido a crear un nuevo fondo de investigación para las Ciencias Sociales a partir del próximo año. Ojalá que el futuro sea un poco más amable con ustedes en los próximos años y veamos si hay novedades.

Bueno, entonces ¿qué es niños del milenio? Es un estudio que quiere entender las causas, consecuencias, correlato de la pobreza infantil en este sentido multidimensional y evaluar de qué manera las políticas públicas afectan el bienestar de niños, niñas y jóvenes. Empezamos, les voy a contar cuando tenían un año y la última vez que los visitamos tenían quince la cohorte menor, y el otro grupo empezamos en ocho y la última vez que los visitamos tenían veintidós. Ya varios eran padres de familia, ya había algunas jóvenes que tenían tres hijos. Pero DIFIT, la cooperación británica, no solo pidió que tengamos *papers* y artículos publicados, sino que también tuviéramos un impacto en políticas públicas. Y esta es una parte compleja y estábamos tratando de llegar con nuestros resultados a ministerios, la mesa de concertación de lucha contra la pobreza, gobiernos regionales, etc. Y de hecho hacemos esto constantemente, diálogos, nosotros les decimos lo que hemos encontrado y el ente o ministerio nos dice miren lo que nosotros estamos haciendo y cómo podemos conversar sobre puntos en común.

Lo que significa la investigación para ellos y al revés, ellos vienen a veces y nos dicen y ¿por qué no investigan este tema sobre el cual hay poca información? nosotros tenemos que generarla y, para que el Ministerio de Economía (para que vean como funciona un poco

el país) nos dé dinero, se necesitan estudios que justifiquen que la inversión que ellos van a hacer es costo efectivo. Es decir que, por cada sol que se invierte, se está ganando en habilidades de los estudiantes o mejor salud o más posibilidades de conseguir trabajo, etc. Entonces, es académico y es impacto en política lo que pide un poco la cooperación, y eso es lo que estamos haciendo. Y no solamente con agencias nacionales, sino a veces también internacionales. Este es el diseño, empezamos con lo que llamamos la cohorte menor, cuando tenía un año en 2002, los de la cohorte mayor tenían ocho años, y luego los hemos seguido en cinco rondas de encuestas a los mismos niños. Estos estaban en veinte distritos del país, ahora para encontrar a estos ya jóvenes, tenemos que ir...no recuerdo, pero son más de cien distritos que están en el país. Uno de los fenómenos más importantes del Perú en los últimos años es la migración. Entonces, a ellos los hemos seguido al año cinco, ocho, doce y quince, y a la cohorte mayor a los ocho, doce, quince, diecinueve y veintidós.

Lo simpático de este diseño es que ustedes pueden comparar como están los niños de ocho años el 2002 versus los niños de ocho años del 2009, igual con los de doce, igual con los de quince. Y, en líneas generales, para darles una visión sucinta, lo que nosotros encontramos es que los niños de la cohorte mayor están mejor, vamos a decir, más educados, con mayores habilidades, con menor desnutrición crónica, con mejores niveles de ingresos para la familia. Si ustedes se ponen a pensar, ocho años en 2002, estos niños habían nacido el 94, ustedes no habían nacido en ese momento, pero en el 94 veníamos de la recesión, estaba terminando Sendero, era un momento mucho más duro que el que vivieron estos niños desde que nacieron el 2001, que era una época que ya habíamos vuelto a la democracia y empezaba el crecimiento económico. De todas maneras, lo que hemos visto en estos años, y esto es un tema del cual me van a escuchar hablar varias veces, es una reducción espectacular de la pobreza. Y la pobreza está asociada, yo pienso, a casi cualquier fenómeno que ustedes quieran mirar desde la Psicología o que pueda afectar en todo caso potencialmente.

Entonces, a principios de la década pasada, estábamos casi como en el 60% de la población en pobreza y ahora está como en la tercera parte. Es una reducción espectacular. Pero no solamente hemos hecho estudios de encuestas de hogares, que hemos ido a buscarlos a sus casas, así como detectives casi, sino también hemos hecho rondas cualitativas y, entonces, hemos visitado a una sub muestra, porque por supuesto son, en el Perú, como 750 y aquí son la cohorte menor, y la cohorte mayor son un poco más de 2000. Este estudio cualitativo son solo 50, pero es lo que necesitan hacer ustedes para lograr mayor profundidad. Entonces, el tipo de metodología que habrán visto ustedes en los trabajos de revistas, observaciones, pero también una serie de otras metodologías adaptadas a los niños que ustedes pueden ver en la página web. Dicho sea de paso, gran parte de esto lo pueden

bajar gratis, hay un texto muy simpático sobre metodologías cualitativas de Patricia Ames, que es profesora aquí, y Vanesa Rojas, que está en la web.

Bueno, también hemos ido a las escuelas para ver cómo aprenden y tenemos una encuesta en primaria para un subgrupo y otra encuesta en secundaria. La de primaria ya fue publicada y la de secundaria ya viene ahora. La buena noticia, me enteré la semana pasada es que, ahora dije yo, va a haber plata para dos rondas más, o sea que ya tengo trabajo para continuar con esta intervención, y entonces ya está, como diría mi madre, esto se convierte ya, este estudio en un flujo orientado digamos, un estudio de seguimiento que empezó en el 2002 y que va a llegar hasta el 2024 en el cual se juntan psicólogos, educadores, economistas, antropólogos, sociólogos, médicos, epidemiólogos para analizar una gran cantidad de temas de interés.

Bueno, aquí les quiero decir solo un tema muy importante, que hablamos de rigor en un estudio, una de las varas por la que los van a juzgar mucho es cuántos sujetos han perdido ustedes en el estudio longitudinal. Yo lo que les puedo decir es que de los 2052, luego de 5 rondas hasta el 2016, se había perdido 8.2 de la muestra y de la cohorte mayor se había perdido 14.1. Estos son números muy bajos si los comparan con estudios internacionales, pero aun así siempre hay que hacer un análisis de sesgo porque la pregunta es ¿en qué medida este 8.2 es diferente del 91.8 que se está quedando en la muestra? para ver si los resultados están sesgados. Es decir, los que se han ido son los más pobres, los más rurales, se han ido más mujeres o lo que fuera. Bueno, algunos han muerto y hay otros que se han negado, que son cuestionarios largos la verdad, no se les encontró, viven en el exterior... siempre hay voluntarios que quieren entrevistarlos en el exterior, pero es un poco caro, nunca lo hemos hecho. Hay uno que vive en Japón y una trabajadora dijo yo voy a Japón.

El modelo teórico que yo he tratado, ya lo que les voy a contar es un poco mi agenda de investigación, qué cosa he hecho yo con el conjunto de datos que tienen en Niños del milenio que es bastante amplio. Yo lo que he asumido desde el principio es un modelo que se basa en la investigación sobre eficacia escolar, no general, y entonces lo primero que hay que estimar son cuáles son los recursos educativos que están disponibles, sobre todo en la escuela. Y por recursos educativos me refiero a cosas como infraestructura, la calidad de los docentes, los materiales pedagógicos, etc. Los economistas hablarían más de insumos, a mí me gusta hablar de recursos educativos. Estos recursos educativos son usados o no en el aula en ciertos procesos pedagógicos que tienen acciones, un poco como lo que estamos teniendo nosotros en el aula, bueno aquí, y que se podrían tener en cualquier aula, que tienen que ver con, por ejemplo, qué tanto se reta a los estudiantes a que piensen o cuánto tiempo pasan aprendiendo o qué porcentaje de los textos y los materiales son utilizados. Y estos recursos van a resultar en ciertos resultados. Los típicos, los que más hemos visto acá, tienen que ver con vocabulario de lectura y matemática. También hemos visto edad de deserción,

pero por supuesto hay otros que yo no he visto con mucho detenimiento, pero que se podrían analizar, como autoestima, habilidades sociales, expectativas y cosas así.

Yo lo que he hecho es considerar que estos dos de aquí forman en términos muy generales las oportunidades educativas de las personas. Si ustedes vieran la literatura, hay algunos modelos, sobre todo de economistas diría yo, que dicen “como yo no sé muy bien cuál es la mixtura de recursos y de procesos pedagógicos que se necesitan, lo que vamos a hacer es darles a los docentes incentivos para que produzcan altos resultados educativos”. Esto se intentó en el Perú por un ministro economista que hizo las cosas muy bien en general, pero con lo cual yo discrepo en esto, porque si ustedes van a las escuelas y les dicen “sabes qué docente, te voy a dar dinero por el puntaje que obtengan tus estudiantes en lenguaje y matemática”, puede ser que estos puntajes mejoren, pero se producen todo tipo de perversiones... puede ser sacarle la vuelta al sistema, como reducir el currículo de estas áreas, pero en verdad lo que queremos nosotros es un currículo amplio en el que se desarrolle habilidades ciudadanas y voy a volver sobre esto después. O a los que tienen un poco de bajo rendimiento les dicen el día del examen “¿por qué no te vas dar una vuelta por ahí?, ándate al parque”, porque se tolera un cierto porcentaje de inasistencia para dar el premio. O docentes que están por ahí y se dan vueltas con los estudiantes y empiezan a soplar a pesar de que no está permitido.

Entonces, este sistema, en el cual los incentivos para la educación están basados en los resultados, a mí me parece que va a llevar de todos modos a sesgos y perversiones y yo prefiero pensar en sistemas en los cuales ustedes hacen todo lo posible por generar equidad y calidad con los recursos y procesos pedagógicos, y eso naturalmente debería llevarlos a los resultados. Entonces, yo me he concentrado en estudiar eso en términos generales, pero siempre en un determinado contexto, porque no es lo mismo si ustedes están hablando de una comunidad indígena, si están hablando de una comunidad urbana en zonas de altas pobrezas o aislado en la frontera o si están hablando de estudiantes con discapacidad como una escuela segregada, etc. Entonces, hay que tomar en cuenta el contexto. Esto no es un modelo completo, por supuesto, de educación... podríamos pensar aquí a nivel nacional y las normas y lo que existe, pero yo me he concentrado en básicamente esta parte de aquí y en entender qué cosa es lo que ocurre en las escuelas, y cómo estos procesos en el fondo son inequitativos. Y aquí voy un poco a un modelo también muy sencillo que yo he venido trabajando y he tratado de entender un poco más, en el cual ustedes dicen... hay ciertas características de los individuos y sus familias como, por ejemplo, el sexo, el nivel de pobreza, si son indígenas, si tienen discapacidad, si viven en una zona rural, etc., que ya sabemos desde hace mucho que se relaciona con resultados educativos de los estudiantes.

Si ustedes vieran la literatura, lo que van a encontrar en general es que los estudiantes más ricos obtienen mejores resultados. Y a veces la gente se confunde un poco, porque dice

"los estudiantes de instituciones educativas privadas obtienen mejores puntajes", que no siempre tienen, pero digamos en secundaria han tenido mejores puntajes. Entonces, dicen "bueno, entonces, los estudiantes de escuelas privadas son mejores". Pero hay un tema ahí, que ustedes habrán analizado en sus clases de métodos, que es el de autoselección, por el cual hay que separar el efecto de la calidad de la escuela del efecto de las características de los estudiantes. Entonces, nosotros sabemos que existe esta relación y para ponerlo en términos muy sencillos, más rico, más urbano o castellano hablante, mejores resultados, pero esta relación puede ser una realidad mediada por las oportunidades educativas, que tiene que ver con lo que yo les estaba contando aquí, oportunidades en este sentido.

Entonces, yo he tratado de entender de qué formas específicas el sistema educativo reproduce o no injusticias que existen en otros aspectos de la sociedad y, por lo tanto, sugerir formas específicas en las cuales el sistema podría ser un sistema más justo. Mi conclusión general es que los niños y niñas, después de quince años haciendo este tipo de estudios de análisis y otros, porque Niños del milenio no es mi única ocupación, pero esa ha sido mi principal la gran parte de estos años... los niños y niñas que provienen de familias que son pobres, viven en zonas rurales, son de familia indígena, tienen madres con menos que secundaria completa, muestran alguna discapacidad, o más de una de las anteriores... porque una persona no es solamente, o sea usualmente en la regresión o en los análisis ponemos hombre y mujer, discapacidad y no discapacidad. Pero, ¿qué pasa si una persona tiene discapacidad, vive en zona rural y es pobre? La pendiente es totalmente cuesta arriba para una persona que en teoría reúne estas tres características.

Bueno, entonces, cualquiera de estas o más de una de estas, tiene menores oportunidades educativas en el sentido que he venido explicando y, por lo tanto, que tienen menores resultados. Se nota también diferencias por género, no quiero soslayarlas, pero van vinculadas a roles sociales esperados y voy hablando de esto. Lo que quiero decir es que, para hablar de género, entre hombres y mujeres en particular (porque no hay estudios más complejos sobre género que se podrían hacer) es que el acceso de hombres y mujeres es muy similar y en muchos casos los puntajes en las pruebas muestran brechas, a menudo a favor de las mujeres en la lectura, y a favor de los hombres en matemáticas, pero las brechas son menores que las que ustedes observan por pobreza o por urbano, rural, o por otras variables.

El reto principal para temas de género es el que tú decías hace un rato: ¿cuáles son los roles esperados? Y a veces hacemos un juego en mi casa con mi hija y empezamos a ver comerciales y tratamos de identificar alguno que no tenga un estereotipo machista brutal, vulgar, no sé cómo llamarlo. Busquen ustedes algún comercial, por ejemplo, en la televisión que hable de estos productos de detergente para lavar la ropa que no tenga a una mujer feliz lavando la ropa y todos estos son mensajes educativos muy fuertes que, por supuesto, Chery,

especialista en esto y tal vez quiera comentar, pero son no solo mensajes machistas, sino en muchos casos también racistas, porque las personas que aparecen ahí generalmente son de un solo tipo. En fin, esto hace que el sistema educativo peruano sea injusto y contradictorio con la democracia que queremos promover. Y este es un mensaje por supuesto que lo plantearon, yo no quisiera ser tan radical, pero lo plantearon los neo marxistas de alguna manera para los sistemas educativos en el mundo, cuando dicen que los sistemas educativos están hechos para preservar el *status quo* y las relaciones de poder, etc. Yo no quisiera ir tan lejos, pero si quisiera decir que el sistema también ha sido tremadamente injusto y voy a entrar a detalles para contarles por qué. La investigación en Psicología, y en general, puede dar a entender formas específicas en que esta injusticia puede ser abordada. Y ahí puedo hacer dos cosas: o me voy o les cuento un poco más, ¿qué les parece?

Público: un poquito más...

Santiago Cueto: lesuento...gracias. Tenemos tiempo...La inequidad en desarrollo se puede notar desde antes que los niños inicien la primaria. Este asunto es una de las cosas que se pueden hacer con un estudio longitudinal y que a mí me resulta muy impactante. Miren, aquí, nosotros administramos las pruebas de vocabulario, imágenes de Peabody. Ustedes saben, el Peabody, porque han llevado el curso, es una prueba que algunos los usan como un proxy de inteligencia general o en todo caso en muchas pruebas de inteligencia se usa su test de vocabulario. Incluso si no quieren comprar ese argumento, el vocabulario es un arma, un elemento, una herramienta fundamental para el desarrollo de las personas, en múltiples aspectos, y nos ha ido muy bien con esa prueba porque es un gran predictor.

Entonces, nosotros creamos un grupo de los menos vulnerables y los más vulnerables que se determina según la etnidad, educación materna y el índice de riqueza, y entonces los niños indígenas con madres poco educadas y con menor riqueza en el 2002, o sea al año de vida, tuvieron 13% de respuestas correctas. En cambio, los del grupo opuesto, o sea, castellano hablante, con madres más educadas y más ricos, tuvieron 37%. Aquí una brecha de 24 puntos porcentuales y esta brecha que se observa a los 5 años, aquí depende un poco de la apreciación. No puedes decir de 24 puntos se ha reducido a 15 en el tiempo, el asunto es que no se llega a cerrar el sistema educativo, no logra cerrar estas brechas. Esto nos habla de la importancia por supuesto de la intervención en los primeros años de vida y de una intervención que se debería mantener después. Nosotros hicimos este ejercicio, a ver si lo logro explicar, los terciles, o sea un tercio, por el nivel socioeconómico de los niños al año de edad, y entonces estamos usando su puntaje, digamos de riqueza para resumirlo, al año de edad, para ver cómo les iba a los cinco años de edad, y la predicción es bastante clara. Los más pobres a los cinco años tienen menores puntajes.

Entonces el puntaje del Peabody a los 5 años predice el puntaje de matemática a los 8, predice el puntaje de matemática a los 12 y predice el puntaje en lectura a los 12. Y si tú tienes estas tres escaleras, los que salieron más alto a los 5 años, salieron más altos siempre. A los 12 años, los que salieron segundos, a los 5 años salieron segundos, a los 8 y a los 12 años, y los que salieron más bajo, salieron más bajo también a los 8 y a los 12 años. A eso en la literatura se le conoce como el efecto Mateo... ¿quién se acuerda de la Biblia... ¿alguien se acuerda de la Biblia? ...el efecto Mateo es, al que más tiene, más se le dará. Y esto lo que implica es que el que más aprende en un momento determinado, en este caso a los 5 años medido por el Peabody, más aprenderá después. Entonces, de nuevo esto resalta y esto ha sido observado en múltiples contextos, casi una ley de la naturaleza humana este efecto Mateo. Es muy fuerte y muy preocupante, y a lo que lleva justamente es a la intervención en los primeros años, priorizando los grupos que uno sabe, y ya sabemos, son los grupos que le he mencionado, son los que van a salir bajos, en los cuales uno debería intervenir para que entren a la escuela con mayores oportunidades de aprender, asimilar lo que venga con ellos y desarrollarse como ellos quieran.

Ahora, la pregunta es ¿por qué? Y aquí hay un par de estudios, estoy poniendo algunas referencias, gran parte de esto ustedes se lo pueden bajar de la página web... Servicios como Cuna Más, que antes se llama Wawa Wasi, no son percibidos para dar servicios integrales, sino principalmente como guarderías. Entonces, el Cuna más es un programa comunitario muy interesante, es el más grande, pero de todos modos es chico. Me parece que está con 100 000 familias. Funciona en las comunidades más pobres y urbanas, con madre poco educadas, pero le dan ocho niños o a veces un poco más, y se tiene que ocupar de ellos desde los seis meses hasta los tres años, así son sus niños. Entonces, cualquiera que haya tenido un grupo de menores de esta edad y una sola persona ¿qué cosa es lo que hacen? Rápidamente las madres tratan de darle de comer y mandarlos a dormir lo más que puedan, porque lidiar, persisto, con ocho simultáneamente se vuelve un tema. Y son madres que reciben una capacitación, pero no tanto.

Ahora, dentro de este estudio en unos años habría que ver cómo ha seguido el programa. De hecho, ahora tienen un programa que no es solamente cuidado diurno, sino que es también de visitas a las familias, para que las familias mismas trabajen, estimulen, eduquen e interactúen de manera más beneficiosa con sus niños. Hay un programa en Jamaica que se ha hecho mundialmente famoso, porque era así de visitas a las familias y encontraron que tenía un impacto en el desarrollo de los niños 20 años después. Esta intervención, trabajando con los padres y madres para que sean mejores padres y madres tuvo un impacto 20 años después. Entonces (les puedo dar la referencia después si quieren), este programa en Jamaica se ha convertido un modelo en el mundo y Cuna Más está haciendo el programa de visitas, sobre todo en zonas rurales. Este es otro estudio que hicimos en

Pronoei, los estudiantes que pasan por Pronoei no logran mejores resultados que los que no van a inicial en los primeros años.

Entonces ¿alguien conoce Pronoei? Son programas no escolarizados de educación inicial. Son programas a cargo de las madres de la comunidad, pero en este caso estoy hablando de 3 a 5 años. Ese otro es de 6 meses a 3 años. Son programas muy interesantes que se crearon en los años 70, sobre todo pensando en cómo hacemos para darle educación inicial a más personas. Dijeron “como no podemos llegar”, y esta es la lógica que muchas veces funciona el Estado peruano históricamente, no le quiero echar la culpa a nadie, pero para que entiendan un poco la forma en que se percibe, que no han puesto la equidad como una prioridad, como el Estado peruano dice: “como no tengo la plata para llegar a todos las familias, las comunidades, para darles educación inicial como se debiera, con una institución, con una profesora que tiene título, etc., las comunidades más alejadas, donde hay menos niños, vamos a hacer que las familias pongan el local, que las madres de la misma comunidad actúen como promotoras, nosotros les vamos a dar un entrenamiento, 4 días de clase a la semana, horarios más cortos...”

Entonces, ese esfuerzo bien intencionado, yo no quiero censurarlos, pero este esfuerzo bien intencionado de darle a los más pobres educación inicial, termina dándoles una educación que se sabe desde el principio es de menor calidad a los más pobres. Exactamente lo contrario que ustedes quisieran hacer si tuvieran equidad en la mente. Yo no estoy diciendo necesariamente hay que eliminar los Pronoei, porque me parece valioso que haya gente de la comunidad educando a los niños, pero habría que reforzarlos para que, desde el principio, los sistemas diseñados para los más pobres no sean de menor calidad. Tenemos que revertir esta lógica. Los resultados educativos se asocian con una distribución inequitativa de recursos, ese es mi segundo mensaje, que va un poco en la línea de lo anterior. Si ustedes tienen resultados inequitativos y una sociedad inequitativa, tienen varias posibilidades. Una es darle a todos lo mismo, si le dan a todos lo mismo, lo que van a hacer es más o menos mantener las diferencias socioeconómicas centradas.

Si ustedes quisieran realmente revertir la inequidad, tendrían que darle más, invertir más, darles mejores programas a los más pobres, a los indígenas, a todos aquellos que ustedes saben que están por debajo. Y esta no ha sido la lógica. Contrario a la lógica, ha sido darle acceso, que esto es muy importante, cosa que no había hace 60 años, darles acceso a las escuelas, pero acceso a escuelas de menor calidad. Bueno, aquí yo estoy diciendo acceso y recursos, acceso es muy amplio en general, salvo por los estudiantes con discapacidad. Hicimos un estudio en Niños del milenio, estudiantes con baja agudeza visual, tienen más bajo rendimiento en matemáticas. Esto nos pareció interesante porque son niños de 8 años y fuimos a medirles la vista en escuelas públicas. Y ustedes encuentran más o menos entre 5 y 10% de chicos que van a la escuela, le hacen un test de despistaje visual y encuentran que

no ven bien, pero nadie de su familia se había dado cuenta, ellos mismos no tenían una clara conciencia, porque no tienen con qué comparar.

Ahora, lo más alucinante para nosotros fue que hicimos una intervención, les dijimos “oiga, su hijo, su hija no ve bien, necesita ir al oculista. Aquí hay un oculista gratis, usted puede ir porque queda en la comunidad, etc.”. Y volvíamos algún tiempo después y algunas de las familias, no habían hecho ni siquiera este esfuerzo por llevarlo y decían “no, sí lo voy a hacer, se me ha pasado”. No quiero decir ni que son familias flojas, ni que no se interesan por sus hijos, habría que ver cada una de estas historias, lo que quiero decir es que modificar realidades que de antemano uno podría pensar que son muy sencillas como “no ve bien, llévelo al oculista, es gratis”, no resulta siendo tan sencilla de modificar. Fíjense ustedes, esa es una de las cosas que aprendemos en este discurso. Ahora, por qué salieron más bajos en matemáticas y no en lectura, es algo que nosotros especulamos mucho. Pensamos a veces que puede ser porque la lectura se aprende en múltiples ambientes y las matemáticas solo en la escuela, no sé, es un tema de discusión.

Este estudio no es de Niños del milenio, pero lo he puesto porque yo me he pasado años hablando de inequidad y la verdad es que el grupo con el que se notan tal vez más brutalmente las inequidades son las personas y estudiantes con discapacidad, en general varios tipos de discapacidad, y estudiantes con discapacidad es menos probable que existan en la escuela o educación superior. Entre 13 y 18 años nosotros calculamos que el 48% no van a una institución educativa, que es mucho más bajo del resto de la población. Y si van es probable que tengan docentes en EBR pocos preparados, o sea no saben qué hacer con ellos, los tienen segregados y tienen que enfrentar una cultura que los discrimina y culpa. Lo de segregados, es una palabra fea yo sé, pero en este caso segregados significa: como tiene discapacidad, no puede estar con el resto, lo vamos a separar, ¿qué significa lo vamos a separar?, es separar... ¿a dónde los vamos a mandar? a los CEBE, Centro de Educación Básica Especial. Y muchos padres y madres de familia piden que sus hijos vayan al CEBE, porque si los llevo al EBR, Educación Básica Regular, lo van a “bulear”, lo van a insultar. Pero, el mundo se está moviendo en esta cultura de inclusión, ahora ya solamente el hecho de que vayan a CEBES y que sean educados, aunque sea de una manera segregada, es un logro. Cuando yo era chico, un niño o una niña nacía con Síndrome de Down y se esperaba que viva poco. La medicina ha avanzado y no se pensaba que se les podía educar y hoy día, ustedes pueden ir a ver Hamlet en La Plaza de Larcomar... ¿cuántos han ido a ver? levanten la mano. Poquitos, impresionante. Son 6 o 7 actores y se presentan al inicio y dicen cada uno “yo tengo Síndrome de Down”, menos una que dice “yo tengo discapacidad intelectual leve”. Insisto eso sería algo impensable hace solamente algunos años, pero es parte del movimiento que tiene que ver con la diversidad, que era uno de los temas que se estaba mencionando al inicio.

Nosotros en este estudio fuimos a dos regiones del país, le preguntamos a la gente ¿y usted por qué cree que este niño nació con discapacidad? Y muchas respuestas son porque la mamá es una loca, porque tomó cerveza, fumó o en fin una serie de explicaciones que no tienen nada que ver con la aparición del Síndrome de Down. Un par de cuadros al respecto para mostrarles que incluso aquí la educación tiene que ver, a ver si me explico bien. Las madres, jefes del hogar, madres o padres que tienen primaria incompleta o menos, primaria completa, secundaria incompleta o secundaria completa o más, los que no asisten a una institución educativa en la línea verde fíjese que va bajando. Mientras mayor es el nivel educativo de la madre o del padre, o sea, mientras mayor el nivel educativo del jefe de hogar, bueno una denominación poco complicada, pero, en fin, de los padres, mientras mayor la educación, más probable que vayan a la escuela. Y estos son los que van al CEBE.

En cambio, en las familias menos educadas, es más probable que no asistan a la escuela. Les preguntamos también, bueno en realidad esto viene de una encuesta nacional, ¿por qué es que no asisten a una institución educativa? Y bien interesante la respuesta me parece, porque la primera es “su discapacidad se lo impide”. Esto es algo que tiene que ver con la cultura, como les he estado diciendo antes, por lo mismo que hubiéramos pensado que Hamlet era imposible que la pongan estudiantes con discapacidad...Todas las cosas que nos están haciendo romper techo y expectativa de lo que tenemos. Las familias de alguna forma están diciendo también como que nosotros no podemos, “falta dinero para pagar sus estudios” es la segunda, que me parece un poco alucinante. Uno no pensaría esto en EBR, pero lo que ellos están pensando es que tienen que poner dinero para que tengan un acompañante para que vayan al colegio, que es responsabilidad de la familia y si nosotros vemos la educación como un derecho, no es un asunto de la familia, si no es un asunto social solidario. Hay inequidades en recursos también, docentes con menores habilidades.

Para los que les interesa la educación, este es un concepto que se ha desarrollado en los últimos 25, 30 años... el *pedagogical content knowledge*, son asignados a zonas con estudiantes de mayor pobreza, o sea, es el mundo al revés de nuevo. ¿qué cosa es el *pedagogical content knowledge*? Conocimiento pedagógico de contenido supongo. La idea es que los docentes tienen que saber su materia, matemática o comunicación o lo que sea, tienen que conocer el currículo que van a enseñar, pero también deberían tener un conocimiento sobre cómo enseñarlo y cómo interactuarlo con los estudiantes. Y entonces, existen algunos instrumentos para ver quiénes son los que tienen más habilidades para ponerse en los zapatos de los estudiantes. Y lo que nosotros encontramos es que mientras más rico, mayor nivel socioeconómico del grupo de estudiantes con los que trabajaban, mayores las habilidades de los docentes. Esto no es una mente maquiavélica del ministerio que ha dicho “vamos a hundir a los más pobres”, esto tiene que ver con un poco con lo que decía del efecto Mateo, al que más tiene más se le dará.

Entonces, si ustedes están en contextos urbanos de riqueza, es más probable que tengan mejores profesores, etc. Otro estudio dice las instituciones educativas altamente segregadas por educación materna y esto tiene un impacto en el rendimiento. Yo les hablé de segregación hace un ratito hablando de discapacidad. En este caso, estoy usando el mismo concepto, pero para hablar de otra cosa. Para graficarlo puedo pensar en Asia y en las playas de Asia, me refiero al balneario sur de Lima, donde va un cierto grupo de personas con un cierto nivel adquisitivo y no quieren que sus hijos se junten con el resto o sus familias o ellos mismos. O colegios privados donde, de nuevo, quieren que haya un grupo bastante homogéneo que no se junte, mezcle o interactúe con personas de otros grupos. Y esto lo medimos en este estudio por el nivel educativo de las madres, no tenemos un sistema de educación público lo suficientemente fuerte como para atraer a la gente de diferentes grupos. Algun amigo decía ¿qué tan mala puede ser la educación pública que la gente no lo quiere ni gratis? Y lo que tenemos es un sistema segregado que tiene impacto en el desarrollo de habilidades de los chicos, pero también lo que queremos construir como sociedad, una sociedad más solidaria, más integrada. El otro día estaba con mi hija por la calle y se estaban peleando dos personas, una señora de un distrito afluente, ella le estaba gritando por la calle al otro "serrano".

Y es un tipo de cosas que uno se queda ya un poco alucinado en esta época pero que lamentablemente todavía ocurre y yo creo que tenemos este tipo de problemas que los psicólogos podemos tratar de abordar. Y hay grandes diferencias entre los recursos disponibles entre escuelas urbanas y rurales. Este es un ejemplo del estudio que hicimos. Entonces, si ustedes miran colegios privados que en general son urbanos y públicos urbanos, y los comparan con rural español o rural educación intercultural bilingüe, o sea este es español - indígena, en agua empiezan a notar que es casi total aquí, aquí la mitad. Teléfono que aquí es casi inexistente en los dos rurales. Bueno, auditorio, laboratorio, patio para deportes, psicólogo o personal auxiliar es donde hay grandes diferencias.

Entonces, uno tiene que levantar una ceja por lo menos, y pensar qué mal hemos hecho las cosas como Estado, como país, en el cual de nuevo la calidad de los servicios y los recursos, para volver a mi esquema anterior, estaba muy asociado con el nivel de pobreza de las personas. Y hemos usado, para esconderlo, muchas veces un argumento de eficiencia, para que entiendan también que yo insisto no es maldad de funcionarios históricamente. Yo hablando con un funcionario una vez me decía que tenía una opción, podía darle internet, no me acuerdo las cifras exactas, pero era algo así como 50 niños en zonas de frontera. Y por el mismo dinero le puedo dar internet a 5000 niños en zonas urbanas ¿qué hago? la lógica en el Perú ha ido siempre por, entre comillas, la eficiencia. La eficiencia ha ido siempre a generar mayores inequidades. Tenemos que darle la vuelta a este sistema. Yo pongo acá unos ejemplos...JEC, ¿saben lo que es JEC? ¿qué es JEC?

Público: Los premios por jornada escolar completa

Santiago Cueto: Muy bien. Son colegios que permiten más horas de clase de secundaria, que tienen docentes para enseñar inglés, computación y este tipo de cosas, pero no son todos. Esto porque la plata no alcanza para todos. Las emblemáticas, han ido a ver el Alfonso Ugarte, por ejemplo, el Alfonso Ugarte es la muerte. Tiene auditorio, laboratorio, etc. Está súper pintado y súper bien. Los COAR ni hablar. Los COAR son colegios de alto rendimiento donde se elige a los que han tenido mejor rendimiento ¿conocen COAR en Lima? Muy bien en Huampani, Chaclacayo, y ahí se invierte más o menos 10 veces más por estudiante, porque son internados, que en una escuela regular. Ahora, dense ustedes una vuelta, ayer yo estuve en una escuela en una zona alta de San Juan de Lurigancho, o dense una vuelta por las escuelas públicas, en Huaycán, y yo, la verdad es que todos los días me levanto pensando ¿y en qué momento los estudiantes se van a levantar como en Chile?, como en cualquier otro lado.

Me sigo diciendo ¿por qué el Estado, si yo voy a escuela pública, me pone una escuela que está que se cae a pedazos y todo está roto, y a este que está en San Isidro o que está en Huampani, les dan una escuela? ¿por qué? Y realmente la única explicación es la inercia en políticas educativas, pero lo que estoy diciendo con alguna urgencia es que había que romper, si no queremos caer en problemas después. Pero si lo que queremos es reforzar la democracia, entonces tenemos que acabar con este tipo de discriminaciones. Este es un índice, tampoco es mío por si acaso, de Javier Murillo, que apareció en una revista que está en la página web, que se le llama Reise, pero si ustedes quieren ver la página web sobre estudios de eficacia escolar, se llama Reinase.net, y el hizo un análisis, no les voy a explicar cada uno, de los índices de segregación en América Latina.

Y acá están los promedios, usó algunos datos de la UNESCO, y si ustedes ven el Perú en cualquiera de las formas en que los calculen, el Perú está por encima de los promedios en segregación. Esos números, 59 por ejemplo, casi un porcentaje chico que ustedes tenían que mover a otra escuela para tener un sistema perfectamente equiparado. Si ustedes miran Chile, ahora que está de moda, Chile está, miren aquí, por ejemplo, 66 en Perú y ellos están en 64, un poco por debajo. 50, 48, 60, 58. O sea los niveles de inequidad de Chile, son todavía menores que los de Perú. Este tipo de cosas son los que me hace pensar a mí de nuevo que Perú es una especie de olla a presión que los psicólogos tenemos que tratar de liberar con otros profesionales de una manera suave y pacífica y constructiva. Pero pueden mirar este artículo para verlo. Los resultados negativos se asocian con inequidades en los procesos pedagógicos también.

Este es otro, hemos hablado de recursos también, algunos podríamos argumentar si son recursos o procesos, pero hablamos de procesos, o sea cómo se usa en los salones de clases estos recursos. Y estudiantes de las familias más pobres. O sea, los que trabajan menos matemática durante el año y los ejercicios que resuelve son de menor demanda cognitiva. Este es un estudio que publicamos hace unos años y lo que hicimos fue al final del año pedirles a unos cuantos estudiantes de cada salón de clase, sus cuadernos y contamos cuantos ejercicios de matemáticas han hecho y los clasificamos de acuerdo a su nivel socioeconómico, el nivel de riqueza de la familia. Al año de edad, o sea estábamos usando el dato de riqueza al año de edad para ver cuántos ejercicios de matemáticas habían hecho 10 años después. Lo que encontramos es una correlación que, no sé qué palabra usar, commueve. Si al año de edad ustedes estaban en el tercio más rico, entonces habían hecho en el cuaderno, alrededor de 1700 ejercicios, y si habían sido una familia más pobre, habrían hecho 670 ejercicios, y en el medio habían hecho esta cantidad de ejercicios. Uno puede decir que, esto me dijo alguna vez alguien, es endógeno, que es una explicación posible, lo que quería decir es que los estudiantes más pobres seguramente son los que menos ejercicios podían hacer. Puede ser, pero también el desperdicio de tiempo, por lo que nosotros hemos observado es mayor en escuelas más pobres.

A veces vamos a escuelas rurales y vemos que el docente no llega el lunes porque vive muy lejos, se tiene que trasladar, o en alguna escuela me contaron que la tradición del jueves deportivo, que era deportivo solo para los docentes para que jueguen vóley. Cuando les faltaba alguien, invitaban a un estudiante, o tradiciones de este tipo que habría que romper. Y esto de poca demanda cognitiva, este es uno de los ejemplos más brutales de lo poco que hacen pensar a veces a los estudiantes en los salones de clase. Un profesor que le dice a sus chicos "vamos a aprender números" y les dice "escriban de 100 mil a 150 mil de 50 en 50". Entonces 100 mil, 100 mil 50, y así, páginas de páginas. Y este es un ejercicio para aprender matemáticas, es totalmente irracional, desde el punto de vista del docente probablemente no, porque le libera tiempo, no voy a hablar con el padre o madre de familia, pueden calificar, pueden darse una vuelta, lo que fuera, pero el estudiante obviamente no va a aprender mucho lo que se pretende con el currículo aquí. Dicen "vamos a aprender geometría" y le dicen "escriba rectángulo" y cortamos aquí, porque sería rectángulo, rectángulo, rectángulo, o lo que es más común, estos existen, pero no son los más comunes, operen, dividan, multipliquen, sumen, resten, de hecho, acá les puso dos x, pero uno estaba bien.

Entonces, no es que los estudiantes peruanos no saben leer y escribir o no saben matemáticas, en realidad es una afirmación inexacta, o sea que significa leer ni escribir, que van por la calle y ven la señal o un anuncio, no lo pueden decodificar ¿qué significa eso? por supuesto que pueden ver el anuncio los que van a la escuela. Los que no pueden leer, es al nivel que se esperaría, tanto el grado de estudio en el que están, que es diferente, es más

complejo. Los estudiantes pueden sumar, multiplicar, dividir, saben, por supuesto, sino ustedes irían al mercado y a la casera le dirían... bueno, ahora tienen el celular, pero verían que el chico sacaba sus papeles, sumaba, restaba y le daba el vuelto perfecto. Sí saben. ¿qué cosa es lo que no saben? Leer un texto, interpretar y llegar a la conclusión de cuáles son las operaciones que tiene que hacer y ejecutarlas en lo posible. Ustedes saben, lo que la gente no sabe es leer textos complejos y solucionar problemas complejos en matemáticas y a eso hay que apuntar. Y mientras sigamos pidiéndoles que escriban rectángulos, rectángulos, no se va a avanzar mucho. Este también me impresionó mucho, es un estudio que ha terminado hace poco, bueno yo dije ya, si no he pasado todos los años mirando que los estudiantes rurales pobres les va mal, bueno tratemos de buscar una buena noticia. ¿A quiénes les va bien? Los que nacen en zonas rurales en familias pobres, no. ¿A quiénes les va mejor a los 15 años? O sea, al año hemos clasificado porque eran rurales y pobres, y a los 15 años vamos a ver cómo les ha ido. Y esta es la otra, es un cuadro de regresión, pero para que valoren sus clases de estadística, de métodos de investigación, no se agarren la cabeza, miren a las mujeres que nacieron en zonas rurales y pobres, les va peor, en las tres áreas. Esto no va con lo que se ve usualmente en las pruebas censales, pero estas chicas que nacieron en este contexto, sí.

A las indígenas les va peor en vocabulario, pero miren la única variable que es consistente y que tiene mayor explicativo para los chicos que nacieron en zonas rurales, insisto, son pobres y les va mejor a los 15 años: son los que migraron, que es una noticia, yo estaba buscando buenas noticias, pero es una noticia desoladora para mí encontrar esto. Claro, tenemos que comprobarlo con otros estudios si seguimos haciendo esto y confirma un poco lo que uno esperaría que la escuela rural multigrado no está logrando el nivel que se espera para el nivel de las tareas que se espera en las escuelas. De hecho, cuando miramos, no les voy a mostrar todos los datos aquí, pero cuando miramos a los que les va mejor son los que migran entre 5 y 8 años que es la época en que empiezan la primaria.

Entonces, esto explica también, seguramente es una de las variables que puede explicar cómo es que a los niños o por qué es que las familias quieren migrar, no están locas, ellas quieren mejoras para sus familiares y para sus hijos. Inequidades en oportunidades, si bien la cohorte menor muestra menores habilidades digitales que la mayor, los que mejores resultados muestran son los que empezaron a usar computadoras a una edad más temprana, más intensamente, lo cual se explica también por nivel socioeconómico. Yo dije también, se habla mucho de esta competencia en el siglo XXI, no podríamos tener si son del siglo XXI, pero las habilidades digitales una de esta. Entonces, hicimos un análisis comparado y ahí están las referencias para los 4 países y los más ricos, urbanos, castellano hablantes, típicas variables les he dicho, acceden a computadoras a más temprana edad, los usan más intensas y esto lleva a mayores habilidades digitales. Inequidad en oportunidades, en muchos casos la

calidad de la escuela a los 11 años se puede predecir a partir de la información socioeconómica como pobreza recogida al año de edad, que es lo que les estaba contando antes, les pusimos este estudio, si la cuna marca las oportunidades y el rendimiento educativo, esto de la cuna en el sentido de haber nacido en una cuna de oro.

En otros temas, ya no necesariamente asociado a rendimiento. Pero el castigo físico lamentablemente sigue presente en las escuelas peruanas, en un estudio de una colega, Vanesa Rojas, que tomó esta cita de una chica en Puno en secundaria: “prefiero que me peguen con palo, las notas son sagradas”. Y lo que estaba contando esta joven es esta opción que le dio una de sus docentes y le dijo a ver dime tú, escoge, te pego con una regla o te bajo la nota. No sé de dónde viene este dilema, esta opción para el docente, pero Vanesa le preguntó “¿y tú qué hiciste?”. La chica le dijo “que me pegue, porque si me baja la nota me meto en problemas con mi mamá, después el certificado sale más bajo, hay problemas para la universidad, no. Que me peguen, no hay problema”. El otro día en un estudio que estamos haciendo en zonas rurales me han contado una que no escuchaba hace tiempo, pero que todavía existe lamentablemente. Los niños habían hecho no sé qué, y el docente les dijo “bueno se arrodillan en chapitas”, que es un castigo que, insisto, yo no he escuchado hace tiempo pero que existe todavía este tipo de cosas. Bueno, bienestar subjetivo y experiencia de violencia. Aquí hemos entrado un poco más a los temas de género y esa es la parte cualitativa.

Y aquí hay un par de estudios que ustedes pueden mirar, pero aquí hay algunos dibujos de los niños, este dice el papá está castigando a su hija con la correa porque ella no cocinó, ella no lo hizo porque tenía tarea que hacer y se puso a jugar. Y ahí está sacándose la correa para darle a la niña de 12 años. Y este dice el papá le está pegando a su hijo, él no le ha obedecido, perdió una vaca cuando pastaba. Entonces, ustedes dirán “el castigo físico hay que prohibirlo”, pero uno cuando conversa con los docentes, a veces dicen también “oye, pero si yo no les pego que cosa voy a hacer, ¿cómo los controlo?” Es la pregunta de ellos. Y entonces el problema se vuelve un poco más complejo porque tienes que empezar a trabajar con los docentes sobre estrategias para disciplina en el aula que sean constructivas, basadas en un modelo democrático, para fomentar el aprendizaje, pero ellos no conocen de eso. Recuerdo a esta escuela a la que fui que había un cartel en una zona rural y decía “rincón de indisciplina” y abajo había un clavo y abajo del clavo había un San Martín o un chicote le llaman.

Bueno, las inequidades en educación básica no se asocian tanto con acceso, en eso se ha mejorado mucho en el Perú, muchos van a la escuela; pero sí en oportunidades, en calidad a la escuela se está tratando de convencer. Ojalá que haya logrado hacerlos pensar. Pero en educación superior sí hay inequidades desde el acceso. Cada vez más gente quiere ir a educación superior, en nuestra muestra más o menos el 33 van, 33% quiere decir, 16%

casi a la universidad, el 18% al instituto técnico o profesional, no hay diferencia entre hombres y mujeres. Hemos puesto niños y niñas porque son datos de cuando tenían 8 años. Pero la diferencia aquí en universidades es 5%, en instituto es menor, pero si ustedes miran en español versus indígena, hay una diferencia mayor. Si miran por educación de la madre, la diferencia todavía es mayor. Y si lo miran por riqueza, a los 8 años versus la riqueza a los 19, a los 8 años podía predecir quién iba ir a la universidad o instituto y quien no. Y esto de nuevo configura el panorama de justicia que estoy tratando de dictar. Sin embargo, no todo es negativo, yo no soy espero, yo no quiero decir todo es un desastre, no se ha avanzado, botemos todo a la basura, etc.

Ha habido avances importantes en cuanto a la educación, la valoración que tienen las familias por la educación, incluso el rendimiento en empleo, vamos a ver cómo salen el Pisa que van a soltar los resultados en poco tiempo. Este viernes van a soltar los resultados de otra prueba, este tipo de cosas que podemos hacer los psicólogos con adultos, que se llama el PIAC, no me acuerdo qué significa, pero son habilidades de los adultos. Una prueba de la OCDE. Ya por ahí escuche que salió muy mal, pero si alguien les dice que salimos últimos del mundo, no le crean. No somos últimos del mundo. Podemos ser últimos de los evaluados que es diferente. La OCDE es un grupo de países industrializados, incluso se ha generado una leyenda urbana, tal vez algunos han escuchado que si le ganamos a alguien es a Haití. ¿Han escuchado esto? Es mentira. Nunca hemos participado en una evaluación junto con Haití. Ahí hay muchísimos problemas más serios que esto y no nos podemos comparar y no había forma no.

Yo a veces miro también el *World Economic Forum*, que hace que el estado ranking dice que la educación peruana es la peor del mundo ¿cómo va a ser la peor del mundo si uno va y mira a países que, con todo respeto, tiene problemas mucho más serios? Y lo que hace el *World Economic Forum* es preguntarles a líderes de los países. Entonces, los líderes de los países piensan peor de la educación peruana que los líderes de otros países diferentes. Pero, objetivamente, no somos ni de lejos el peor del mundo, pero bueno.

La cohorte menor, decía, muestra mejores resultados que la cohorte mayor. En Niños del Milenio tenemos el que se recupera de *stunting* que puede mejorar también sus desempeños. *Stunting* es retraso en el crecimiento, es una variable que da talla para edad, que se usa mucho como para ver el potencial, como predictor del desarrollo intelectual y lo que hemos encontrado es una cosa que a veces suele llevarnos a problemas, después a discusiones. Porque mucha gente dice si un niño está *stunting*, con retraso en el crecimiento al año de edad, ya olvídate, pasa a la siguiente generación, porque no hay forma de recuperar casi, casi. Lo que nosotros encontramos es también la mejora después de las pruebas.

Pero el reto sigue estando en superar brechas como las mencionadas. Bueno, para terminar, cuál es la agenda internacional... ¿han escuchado hablar de los objetivos de

desarrollo sostenible o no? Algunos, deberían. Los que no, me parece de mirar. La agenda internacional está muy marcada por esto, es una agenda que ha plantado las Naciones Unidas hacia el año 2030, que sustituye a la anterior, que era los objetivos del milenio. Y bueno, ahora también la educación para todos. Ahora la han juntado y han dicho lo que necesitamos es un mundo sostenible. Entonces, por eso, desarrollo sostenible. Entonces, han puesto propuestas, estás 17 condiciones, como fin de la pobreza, hambre cero, salud y bienestar, educación de calidad (a la que voy a entrar en un ratito), temas de género también está acá, aquí hay otra que me interesa que es la reducción de desigualdades.

Pero, ustedes entren prácticamente a las que quieran y yo creo que hay rol que se podría pensar siempre para los psicólogos. Yo quisiera invitarlos con esta parte, como parte de esta charla, que piensen en sus roles desde los sentidos más variados y pensando en esta agenda internacional. El objetivo 4, el ODS 4 dice: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para toda la vida para todos y aquí está el término de intuición que usabas tú y que tiene que ver con diversidad, que es una dirección en la cual el mundo se está moviendo. Y si no se está moviendo, necesitamos moverlo, porque es una situación, insisto, básicamente de justicia.

Bueno, yo creo que hay que mirar la agenda en el Perú y tratar de entenderla en un sentido amplio. Lo que tenemos es un contexto de violencia y se hablaba de feminicidios antes, pero no es solo eso. Hace un par de semanas un auto cerró a otro auto, se bajó el señor y creo que le tiro un poco de spray en la cara porque estaba molesto y ya estuvo mal. Pero, el otro señor sacó un cuchillo y lo mató. O sea ¿dónde estamos? Y qué niveles de estrés, de frustración, de rabia creen que deberíamos trabajar y creo que ahí los psicólogos podemos aportar a esto, y la inequidad que he venido hablando, falta de respeto a las instituciones, que tiene que ver no solo con la democracia en general, sino también, con la policía, el poder judicial, etc., corrupción, entre otros problemas. Gran parte de estos problemas, yo creo que han tenido poca atención de parte de la Psicología y tal vez podríamos invitarlos a pensar en algunos de ellos. Estamos queriendo abrir, en donde trabajo, una agenda de investigación sobre corrupción, por ejemplo. Sugiero la necesidad de un proyecto de democracia participativa que mejore el bienestar de los estudiantes y que parta del derecho a la educación. No hay que olvidar que la educación es un derecho, que sea pertinente y apto para todos y de calidad.

Yo tengo un esquema social en mi cabeza que va más allá de investigación académica. Eso no significa que le doy la vuelta a los datos, si me sale, me sale, pero hay que ver cómo. Yo tengo este tipo de agenda que motiva a los problemas que a mí me interesa. La Psicología puede intervenir desde la investigación, diseño de evaluación de programas con una perspectiva científica, que es lo que decía Chery, basada en evidencia nacionales e internacionales. Lo último que estaba pensando es que tenemos sociedad de investigación

activa en temas educativos. La CIEP, por ejemplo, a quien le interesa la investigación, nos reunimos cada dos años. También, la sociedad de investigación educativa peruana, tenemos una revista que está en la Web y organizamos eventos de cuando en cuando. Los sociólogos, agraristas, etc., tienen el SeP, que es el seminario permanente de inversión agraria. Más recientemente, se creó la APE, la asociación peruana de economía.

Yo no sé si ya deberíamos tener tal vez una sociedad peruana de Psicología o algún tipo de cosa así. Ahora, por supuesto, la universidad Católica y los psicólogos hemos participado activamente, la universidad Católica liderando cuando ha venido la Sociedad Interamericana de Psicología a través de eventos, pero tal vez debería moverse un poco más el ambiente científico. Yo siempre trato de acordarme de por qué hacemos las cosas y así podamos mejorar la calidad de vida de todos y lo que ustedes ven en la foto es lo que siempre que convive. Y bueno allí hay más información que pueden bajar, creo que ya hablé más de lo que iba a hablar, pero, en fin. Diálogos, comentarios, disculpen si me alargué, pero, aquí estoy para ustedes, gracias.

(Aplausos)

Preguntas del público

Moderadora: ¿alguna pregunta para Santiago?

Público: Quería saber si algunos de los estudios se habían realizado en colegios mixtos o en colegios sólo de mujeres o varones.

Santiago Cueto: Los que hagan una pregunta, les puedo regalar un libro de Niños del milenio.

(Risas)

Santiago Cueto: Todos los colegios a los que he ido son mixtos. La verdad que no recuerdo haber hecho algún estudio en colegios solo de hombres o de mujeres. A ver, es un tema, hay gente que argumenta, internacionalmente, que puede ser mejor ahí la educación. Yo la verdad que pienso y tendría que mirar más la evidencia, de repente, Chery... (Risas). Yo pienso que los niños tienen que convivir con las niñas desde el principio interactuando, creo que me costaría que alguien me convenza de la idea contraria, pero, yo sé que estoy dispuesto a ser convencido. Así que, evaluaré argumentos y más evidencia.

Decana María Raguz: Estuve en México, en una conferencia en un congreso muy bonito por dos semanas, y subí al metro para mujeres, un metro rosadito. Donde uno viaja y viaja regio, vas buena sentadita, nadie se te pega, nadie te roba, puedes dormir con tus audífonos, no pasa nada. Pero no se trata de eso, se trata de convivir. Que subir a un micro y que nadie me meta la mano, que nadie me robe, que nadie se me pegue. Entonces, no se trata de crear cápsulas. Es cierto que segregando se pueden hacer ciertas cosas, pero también se obstruyen otras. Yo creo que acá hay un tema que yo quería resaltar que es lo diverso. Yo creo que la gran diferencia es diferenciar la palabra “diferencia” de la palabra “desigualdad”, que ese es el tema. No es que seamos todos iguales, no, el tema es que siendo distintos en tantas cosas, nos valoremos distintos. Yo, mientras hablaba Santiago, me acordaba de tantísimas cosas, yo tengo 40 años en Psicología así que tengo para contarles muchas cosas. Pero, yo he visto a una mujer encadenada a un catre de una cama, toda su vida. Una chica de 22 años que ha vivido encadenada a un catre, su familia la encadenó, una chica ciega, sorda y muda. Y hablaba lo que decías, hay temas de inclusión... es bravísimo. Siempre lo peor es cómo Mateo, nadie ya quiere ir al colegio todo pagado, nadie quiere ir al centro pre profesional más feo, nadie quiere ir a la posta de salud más pobre. Ahí están los problemas donde no hay ni curita ni algodón, no hay psicólogo para bullying y no hay nada de nada.

Entonces, es un reto muy grande que parte de nuestra vida. Tratemos de, en algún momento dejar de buscar lo que nos conviene a nosotros y meternos ahí en la zona cochina, porque ahí las cosas chiquititas que hagamos, van a dar la gran diferencia. Así que sí, insto a preocuparnos por el tema que mencionas de los derechos humanos que están ausentes y es una violencia. Es una violencia que la gente valga distinto, tenga distintas oportunidades. Ya sabemos que el desarrollo mejora a todo el mundo, pero precisan las desigualdades, las brechas siguen. Sí, todos mejoran, pero de arriba a abajo la brecha continúa. Y Perú quizás tiene el triste privilegio, sí, tiene el privilegio de grandes diferencias, que son maravillosas en todo, en la comida, en las regiones, en todo. Pero de enormes desigualdades, ese es el problema más serio que tenemos. ¿Qué hacer desde la Psicología? Yo siempre insisto que podemos trabajar con un caso, con una persona experta, podemos trabajar con todo el país a través de políticas, pero no olvidemos que como psicólogos tenemos herramientas, la investigación es una de ellas, también podemos hacer el rol de trabajo político y la Psicología se demoró un montón en reconocer qué es política. Porque como dice Gandhi, no hay mayor violencia que no hacer nada. Si tenemos recursos, tenemos posibilidades y no hacemos nada... la cosa es sí involucrarnos.

Público: En base a la pregunta que ya había hecho de los colegios mixtos o de solo mujeres o varones, yo recuerdo bien que mi colegio era solo mujeres y nacional. Entonces, durante 2 años o 3, fueron 3 años seguidos donde nos enseñaron costura, y bueno más que nada costura y algunas otras clases de cocina y solo los dos últimos años nos enseñaron computación, pero como Microsoft o Excel básico. Entonces, quería ver que tanto esta variable podría afectar en el desempeño de los niños o qué tanto podría remarcar las brechas de género. Esa era mi pregunta general.

Santiago Cueto: ¿Qué variable te refieres?

Público: La variable de los cursos basados solamente en las mujeres y varones, porque recuerdo que en sus colegios les aumentaba los cursos de educación física, en vez de enseñarles los cursos de computación, les aumentaban las horas de educación física.

Santiago Cueto: Bien machos (risas). Y ahí entramos a un tema álgido para el país que se mencionó en la presentación inicial, que es esta discusión sobre la igualdad de género, que la verdad me parece un poco alucinante hasta ahora. En fin, hay que debatirla porque hay mucha gente que la defiende y ahora mismo se está presentando al congreso, aludiendo que el género es una invención europea, me parece que dicen, que está orientada a homosexualizar a los niños pequeños y que tengan relaciones desenfrenadas con libertad,

cosa que es absolutamente falsa, para no usar otro calificativo. Va en contra de los derechos básicos de hombres y mujeres y de la normativa aceptada en el Perú. Entonces, yo creo que ese tipo de prácticas de “al hombre le enseñamos a que sea atlético y a la mujer a que cosa y borde” tiene que cambiar. Absolutamente. Chery, estoy seguro que podría decir cosas mucho más fuertes que yo.

Moderadora: Vamos a hacer 5 preguntitas nada más, vamos a pedir que sean bien puntuales. Por allá había una que fue primero y ya de ahí vamos así

Santiago Cueto: Entonces, respuestas cortas también.

Público: Ante todo, muy buenas noches, felicitarlos por la exposición, me encantó demasiado y mi pregunta concreta sería ¿de qué manera enfrentaríamos el hecho de la inequidad de género, pero en las zonas rurales? Porque si bien sabemos, en las zonas rurales está naturalizado entre comillas o lo denominan más como una educación extra formal, que es como una enseñanza de familia. Entonces, el tema de la educación, ¿cuál sería el gran reto? específicamente para esas zonas.

Santiago Cueto: Yo creo que Chery quiere contestar. Es una pregunta muy buena y muy compleja y yo no te la puedo responder. Yo lo único que te puedo decir es que estoy en contra de algunos antropólogos que dirían “si esa es la cultura, hay que respetarla”. Hay leyes y derechos universales que tienen que ser observados. Pero, al mismo tiempo me doy cuenta que uno entra con ingenuidad y neutralidad a tratar de cambiarla, va camino al fracaso. Ahora, en el medio, cómo es que uno logra cambiar eso es una pregunta muy buena y sigamos pensando.

Decana María Raguz: ¿Puedo decir algo? Una cosita nomás porque es un tema súper amplio. Definitivamente, el tema de derechos individuales y derechos colectivos es bien interesante cómo lo plantean. En nuestro país, por ejemplo, un día estuve yo con un jefe asháninka y él me decía que en su comunidad casaban a las chicas a los 10 años para que, apenas empezaran a menstruar, se embarazaran. Y, luego como a los veinti tantos, las volvían a casar, primero las casaban con un hombre mayor de cuarenta y tantos años, ellas de 10, la idea era que el de 40 y tantos la iba a proveer. Y a los 20 lo volvían a casar, pero con alguien mucho más joven, con la idea de que se siga reproduciendo hasta los 50, si es que sobrevivía los partos y todo. Y uno se explicaba que el tema era que defendía su colectividad, los ataques del narcotráfico, los traficantes de tierra, que les quitaban el agua, los bosques, los mataban. Entonces, ellos querían ser más y la única forma de ser más es tener más hijos. Entonces,

las mujeres eran una fábrica de hijos por el bien de la comunidad. Entonces, ahí entraba en colisión el bien de la comunidad con el bien individual. Es terrible, las mujeres valen poquísimo en el país. Son recursos para el interés de alguien.

Entonces, cómo te podría decir, en violencia: los castigos. Santiago que hablaba que hay muchísimo por hacer sobre el castigo físico y psicológico. A parte que les dicen bruto, idiota, no sirves para nada, y además al hombre de castigo, al hombre, sobre todo, porque a las mujeres les castiga el padre y la madre, los hermanos, los tíos, los maestros, todos. Entonces, hay tanto por hacer. Lo que quiero decir es que no hay soluciones sencillas, hay muchísimo por hacer. Cuando se queda mudo Santiago en el tema, yo he trabajado 40 años en tema y también me quedo muda. No sé qué decirte, por dónde empezamos, pero hay que empezar.

Público: Trabajando en organismos o instituciones como el GRADE o similares en nivel de Psicología educativa ¿qué tanto hay trabajo de campo hacia las personas que trabajan, más que la oficina, o sea ir al lugar y supervisar? y ¿qué tanto hay el permiso respecto a eso después, o sea me gustaría saber cómo funciona un poco eso?

Santiago Cueto: El mundo ha cambiado en eso también. Yo me estoy dando cuenta y habría que compensar pecados, antes íbamos y tomábamos información y ya está. En las últimas décadas, ya la ética nos obliga a actuar cuando vemos algo que es inapropiado, a devolverles los resultados relevantes para la institución educativa en lo que a ellos les interesa. Darles a los individuos, a los niños del milenio les damos un pequeño informe de cómo ha ido en algunas de las cosas. También, y sí, yo tengo muy presente, no sé si por ahí va tu pregunta, vivir en un escritorio, mi oficina está en Barranco, ahí podía ir y ver el mar, además ahí corren tablas cerca de donde yo estoy. Pero yo trato mucho de ir a las escuelas.

De hecho, en los últimos años, si quieras, no sé si llamarlo una confesión, pero en todo caso, un deseo personal, yo en los últimos años estoy tratando de hacer más intervenciones en las escuelas públicas basadas en evidencia. No quiero decir que me he aburrido de publicar papers, pero, y no quiero sonar pretencioso en lo absoluto, pero el mundo académico me ha resultado insuficiente a estas alturas de mi vida y yo quiero trabajar un poco más con las escuelas y por eso es que les contaba sobre esta visita que tuve ayer. Demoró dos horas llegar a la escuela, nada más, pero, en fin. En San Juan de Lurigancho que es otro mundo. Entonces, no sé, cada uno se orientará, yo diría que hagan lo que hagan, deberían, no necesariamente producir evidencia, pero sí tratar de usar evidencia. Como decía Chery, la Psicología no es un arte y una técnica, es fundamentalmente una ciencia y se puede derivar a unas técnicas.

Decana María Raguz: yo te podría decir una cosita, hace años hicimos un estudio con *Population* que tenía todos los fondos del mundo. Hicimos un estudio cualitativo gigantesco con 5 mil personas. Fue cuali, cuali no cuanti, en profundidad. Y, después de analizar eso, fue monstruoso. Entonces, Agustín fue mi asistente de investigación. Entonces una cosa linda que salió, porque tenías los recursos y podías hacer las cosas bien, hicimos un cuestionario, como tú dices, sentado en tu escritorio, e hicimos un cuestionario sobre varios temas y logramos hacer 17 versiones del cuestionario. 17. Probamos hasta que estuvo satisfactorio. Lo hicimos en quechua, aimara, en castellano. No entrevistamos nosotros, entrevistaban la gente de la comunidad en su idioma a su gente, nosotros al ladito, grabando todo y transcribiendo todo. Y para darte un ejemplo, yo quería preguntarle sobre el placer sexual a 5 mil personas.

Entonces, queríamos hacer cómo lo mediamos. Queríamos preguntarle cómo se sentía después de tener sexo. Empezamos con un montón de ideas, pensamos en un termómetro, entonces las personas te decían de rojo a verde, de caliente a frío, y las personas te decían cómo se sentían y nos rompimos la cabeza para saber cómo preguntar, terminamos con peritaje de esos. Entonces, una persona sonriendo, mucha gente lo ve con bigotes, o sea tenías que validar todo, hasta que yo no le decía a la señora aimara, mira yo quiero preguntarte cómo te sentías después del sexo. ¿Cómo te lo pregunto? Hasta que ellos nos dieron las herramientas, no paramos. Salió un estudio super bonito. No todas las instituciones te permiten hacer las cosas como uno quisiera y tienes que escoger bien en qué situación estás. Pero hay, posibilidades de investigar de muchas formas.

Público: Quería saber si es que finalmente se encontraron relaciones entre el desarrollo de competencias socioemocionales y el nivel de pobreza. Y si sí se encontraron ¿cómo fue la relación? inversa, directa.

Santiago Cueto: Otra buena pregunta. El que ha hecho más análisis sobre esto es mi colega Dan Sánchez y me parece que sí, que encuentran relaciones positivas, asociaciones positivas entre, o negativas entre nivel de pobreza y habilidades socioemocionales, y autoestima y cosa así que se han medido. Aunque, con cuestionarios, todos los complejos que yo hubiera querido del milenio, pero tal vez era por eso que no me he metido mucho a analizar esos datos. Hay que observar los estudios de Dan Sánchez ahí.

Moderadora: Una pregunta más vamos a hacer, bien puntual porque ya estamos a 5 minutos de acabar.

Santiago Cueto: Si quieres tres juntas (risas)

Público: La pregunta que quiero hacer es, esos niños de esos años, a la actualidad ¿cuál de ellos han tenido mejores logros? esa era mi pregunta. Y con relación al trabajo de investigación o no con el problema, yo rogaría que todas las señoritas y señores de Psicología de la anunciada PUCP, yo sé que ustedes son las mejores, porque están en esta universidad, que por favor dediquen a también a ver la especialidad de Psicología Educativa o Psicología en comunidad, porque los psicólogos que están trabajando en colegios, sinceramente están a punto de darle un derrame cerebral. Porque se están dedicando solamente a casuística de la problemática que hay. Mi sugerencia sería más bien trabajar con grupos, con grupos y con grupos para poder un poquito apoyar en la problemática que usted ha explicado ¿no? y los problemas que hay. Yo trabajo en la zona local con 4 programas: mujer, personas con discapacidad, niño/ adolescentes y adulto mayor. Por eso, les hablo con base de todo lo que veo a diario porque hago trabajo articulado con la UGEL, con mesas de concertación y la problemática es si Psicología en todas las universidades no se empeña en ese sentir de comunidad. Verdad que los problemas van a seguir, porque, como dijo el doctor, que faltan más estudios. Hay en educación, hay en agrarios, pero no hay todavía en Psicología. Entonces, es el momento de que trabajemos. Nada más. Muchas gracias.

Santiago Cueto: Muchas gracias también.

Público: Está relacionado a mi trabajo de investigación. Ya. Era sobre el tipo de estudio. Si se podía hacer en una metodología más de acción participativa quizás en esto de Niños del milenio. Y qué recomendaciones para hacer este tipo de investigación. Por ejemplo, desde pregrado quizás, porque no sé, si yo veo una realidad así, ¿cómo sopesar eso? o sea ¿cómo no voy a hacer algo cuando yo veo que el profesor está haciendo eso o cuando sé en la realidad que están castigando a niños así en el país y no hacer nada? ¿cómo lidiar con eso? y si una opción sería los tipos de investigación de acción participativa

Santiago Cueto: Esta es una pregunta de investigación de métodos más complicada. Investigación acción es una posibilidad sin duda. Yo fui entrenado en otra tradición, pero en todo caso, si se va a hacer hay que tener cuidado diría yo. Hay un método parecido por Robert Snavin, no sé si lo conocen. Un investigador norteamericano en Psicología educacional que encuentra que cuando uno evalúa los impactos en los programas en los que uno ha trabajado, tiende a encontrar efectos más significativos, más fuertes que si una persona externa hace el estudio. Entonces, el involucramiento de la persona en los mismos estudios es complicado. Y, ahora, la parte ética ¿no? hay que denunciar. Uno está obligado a denunciar, si hay violación, ustedes tienen que ir a la oficina del gobierno local, a la DEMUNA, a la policía,

donde toque, están obligados. No es que "ah, ese es el caso, ah muy bien, pasamos a la siguiente, que interesante, la están violando actualmente. Bueno, anoto que sí, pasamos a la siguiente persona". No, no se puede hacer eso.

Moderadora: Ya nos quedamos sin tiempo. Así que muchas gracias por asistir a la inauguración. Las palmas para nuestros invitados.

(Aplausos)

Mesa de estudiantes: Poblaciones en situación de vulnerabilidad

Configuraciones materno filiales en madres migrantes de niños con cáncer de tumor sólido

Mayra Muro

Introducción

El cáncer representa para la mayoría de personas una experiencia traumática, cargada de sufrimiento, dolor y muerte (Méndez, Orgilés, López-Roig, y Espada, 2004; Ibáñez, 2016). El cáncer infantil es aquel que afecta a menores de 15 años y presenta características específicas y tratamientos diferentes al de los adultos. En nuestro país, el cáncer pediátrico representa un problema de salud pública y social (MINSA, 2018). Cada año se presentan 1,600 casos nuevos (Ministerio de Salud, 2018); siendo el 58% Cáncer de Tumor Sólido (Sierrasesumaga, 2004). Aunque los tratamientos han reducido las tasas de mortalidad (Ibáñez, 2016), en Perú existen diferencias en el poder que limitan la atención de niños con cáncer (Organización Panamericana de la Salud, 2017). Existen solo dos hospitales especializados en oncología pediátrica, ambos situados en Lima; por lo que, la mayoría de casos deben trasladarse para ser asistidos (LINCECI, 2019), siendo el 20% de estos proveniente de entornos rurales con ingresos insuficientes para cubrir necesidades básicas (Vásquez, Díaz, Chávez, Tarrillo, Maza, Hernández, Oscanoa, García, Gerónimo, y Rossell, 2018).

El cáncer infantil, experiencia estresante y traumática, afecta a niños y sus padres (Abreu, Vea, y Abalo, 2018). Mayoritariamente la madre, al ser la cuidadora principal (Ramos, Venegas, Medina, Guerrero, y Cruz, 2013), es obligada a reestructurar su concepción del mundo para considerar aspectos específicos que el afrontamiento de la enfermedad requiere (dos Santos y Gonçalves, 2008). La migración y el cáncer del hijo producen en ellas reacciones emocionales como: soledad, trastornos del sueño, sentimientos de indefensión y frustración, (Núñez-Polo, Lorenzo, y Nacif; 2009); por lo que, la confluencia de estas características potencia estos síntomas y complejizan su comprensión.

En toda la complejidad de este contexto, un concepto útil para captar las dinámicas relaciones que se forman entre madres y sus hijos en contextos particulares de: cáncer, pobreza y migración son las Configuraciones Relacionales (CR). Estas se definen como formas consistentes en que una persona organiza su experiencia relacional en la interacción con otro (Villarán, 2017). Son patrones sumamente relacionados con el mundo interno de la persona, pero también se da en el espacio subjetivo. Estas están compuestas por las representaciones que se tienen de uno mismo, las representaciones que se tienen del otro y los afectos que están inmersos entre estos. Asimismo, toda esta se da dentro de la experiencia

relacional subjetiva, en donde la intención o deseo de uno (*self*) se ve expuesta a la respuesta del otro, y a partir de estos dos insumos se obtiene una respuesta más (Mitchell, 1993; Luborsky y Crits-Christoph, 1998).

En este sentido, esta investigación busca describir las Configuraciones Relacionales de un grupo de madres migrantes en relación con sus hijos, quienes tienen un diagnóstico de cáncer de tumor sólido. Además, se plantean dos objetivos específicos: identificar diferencias en las CR antes y después de la llegada de la enfermedad e identificar diferencias con respecto a la edad del niño.

Método

Las participantes del estudio fueron tres madres con hijos con un diagnóstico de cáncer de tumor sólido que han tenido experiencias de hospitalización. Estas estaban casadas, provienen del interior, tienen más hijos, migran a Lima y se alojan en un albergue y es la primera vez que conocen Lima. Estas estaban entre los 30 a 40 años de edad y se les asignaron los siguientes nombres: Francisca, Amelia y Ana; con hijos de 18 meses, cuatro años y seis años, respectivamente.

Como técnicas de recojo de la información se utilizaron una ficha sociodemográfica, que además de permitir la recolección de los datos facilitó una mayor apertura con las madres para realizar las siguientes entrevistas. Luego se hizo una entrevista semiestructurada con dinámica conversacional, que consistía en conocer un poco la relación que tenía la madre con el hijo y toda la historia de la enfermedad. Finalmente, un paradigma de anécdotas de relación (RAP) para indagar, específicamente, cómo se desarrollan las configuraciones.

El procedimiento que se llevó a cabo fue la presentación del proyecto de investigación al albergue, un estudio piloto para analizar la pertinencia de las herramientas, la identificación de los casos a partir de los criterios de exclusión, un análisis temático y se terminó el estudio con una devolución al albergue.

Para el análisis de la información se siguieron algunos pasos del análisis temático. Se tematizó cada configuración partiendo de una subdivisión de todas las configuraciones desarrolladas antes de la enfermedad y después de la enfermedad y luego se realizó una comparación sistemática para analizar algunas similitudes transversales.

Se tuvieron como consideraciones éticas el pedir permiso a la institución, que en este caso era un albergue, un consentimiento informado garantizando la voluntariedad y seguridad de las participantes y un protocolo de contención psicológica-emocional para cualquier desborde emocional que se pueda producir. Asimismo, se consideró entrevistas de contención o cierre de la experiencia y derivación si el caso lo requería.

Resultados y Discusión

La configuración de Francisca está caracterizada por el anhelo de muerte, un deseo explícito de querer la muerte de su hijo. Ella prefería la muerte de su hijo a que este tenga que pasar por todo el sufrimiento de la enfermedad. Esto la colocaba dentro de un desborde y shock emocional. A partir de esto, se evidencia un rol pasivo y de supervivencia en el hijo, en el que él aparentemente no puede dar una respuesta concreta, pero la madre espera respuestas incluso más maduras o más adultas para su edad. Esta inacción era lo que producía en Francisca el desborde emocional. Entonces, ella manifiesta la necesidad de encontrar a un otro interiorizado o no para sobreponerse a esta situación, que la devuelva conectar con el deseo de vida y empujarla a la acción. En este caso, estos otros toman la forma de su esposo y la religión.

El afecto predominante de esta configuración era la culpa de Francisca por el cáncer del hijo. Esta denotaba en un deseo de vida que se expresaba en hacer todo lo posible para que su hijo se salve o se cure; pero también, en su mayor parte, en un deseo de muerte por el simple hecho de cortar o evitar que se prolongue el sufrimiento del hijo. A esto se le suma la atribución de los otros que le decían que la displasia de cadera que ella padecía era la culpable por la cual su hijo tenía cáncer.

En general, en los tres casos se encuentran similitudes transversales. En primer lugar, aparecen temas constantes de muerte, peligro y dolor, lo que se puede entender como que la muerte ha invadido a la experiencia relacional previa al cáncer. Entonces, toda la historia de la madre con el hijo está vinculada a la muerte. En segundo lugar, los otros brindaban un soporte y aportaban o inyectaban vida en momentos de oscuridad. En tercer lugar, las emociones resultantes eran la culpa, la frustración y la resignación.

Las representaciones que surgían eran la madre como tristes y débiles y veían al hijo como valiente, bueno y maduro, pero traviesos e irritables a causa del cáncer, el cuál era visto como la raíz de todo lo malo. En la interacción entre ambos, las madres esperaban que ellos respondieran con comportamientos más adultos y ellos respondían con comportamientos sobre adaptados y desplazaban la culpa desde las madres a ellos mismos por tener el cáncer. Asimismo, se encontraron explicaciones irracionales con respecto a la llegada de la enfermedad, como la displasia, un accidente o problemas de nacimiento.

Es relevante notar la existencia de otros factores involucrados en este proceso. La experiencia de migración facilita la manifestación de sentimientos de soledad, frustración e indefensión (de Lobera, 2004; Núñez-Polo, Lorenzo, y Nacif, 2009) que las lleva a ser una población más vulnerable. Asimismo, su experiencia previa de terrorismo al ser víctimas del conflicto armado interno las lleva a sentir en una desconfianza generalizada y presentar un daño de la capacidad de amar y de cuidar (de Burstein, Stornaiuolo, y del Carmen Raffo, 2003) lo que dificulta poder salir del pensamiento del dolor y tornarse al cuidado del otro.

De manera similar, el rol materno de “tener la capacidad de mantener al hijo con vida” se ve afectado (Stern, 1997), por lo que estas se cuestionan a sí mismas, favoreciendo la aparición de sentimientos de culpa y frustración. Además, el tener un origen andino facilita el origen y el sostenimiento de explicaciones irracionales, ya que el cáncer no tiene una explicación o causa contundente.

Conclusiones, aportes y limitaciones

Para terminar, las experiencias traumáticas influyen en las CR pudiendo modificar y reconfigurar la manera en que las personas organizan su interacción con los otros. Las experiencias traumáticas a las que estuvieron expuestas las participantes potenciarían el grado de vulnerabilidad al que están expuestas, acumulando experiencias traumáticas a lo largo de su vida generando un trauma complejo.

Se encontró que, la vivencia del cáncer del hijo, es una experiencia traumática, que, además, vuelve a vivirse constantemente por la sensación de muerte y no deja espacio para la tranquilidad y mantiene a las madres en un estado constante de alerta inminente. Esta experiencia reconfigura toda la experiencia relacional entre ambos y las vivencias anteriores a la llegada del cáncer. Además, se evidencia que se produce una transmisión del trauma de madres a hijos, lo que predispone a estos últimos al sufrimiento, hábitos negativos de salud, desarrollo de estrés postraumático y reducción de la calidad de vida.

Sin embargo, estos elementos y representaciones deben ser contextualizados para su comprensión, siendo la forma de crianza y la concepción de muerte y duelo en el ande, elementos importantes para entender la particularidad de estas vivencias y el planteamiento de programas para su posterior intervención.

Referencias

- Abreu, M. D. C. L., Vea, H. D. B., y Abalo, J. A. G. (2018). Factores asociados con la calidad de vida relacionada con la salud en niños y adolescentes con cáncer. *La Habana, Cuba. 2011-2013. Salud y Sociedad*, 9(2), 192-205. Recuperado de: <https://doi.org/10.22199/S07187475.2018.0002.0006>
- de Burstein, R. K., Stornaiuolo, M., y del Carmen Raffo, M. (2003). *Desplegando alas, abriendo caminos: sobre las huellas de la violencia*. Centro de Atención Psicosocial.
- de Lobera Pérez-Mínguez, M. R. (2004). Inmigración, diversidad, integración exclusión: conceptos clave para el trabajo con la población inmigrante. *Revista de estudios de juventud*, (66), 11-21. Recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/Injuve%2066.pdf#page=12>
- dos Santos, L. M. P., y Gonçalves, L. L. C. (2008). *Crianças com câncer: desvelando o significado do adoecimento atribuído por suas mães*. Recuperado de: <http://www.facenf.uerj.br/v16n2/v16n2a14.pdf>
- Ibáñez, E. (2016). Beneficio del apoyo psicosocial a la calidad de vida de niños y niñas enfermos de cáncer: una revisión sistemática cualitativa. *Revista colombiana de enfermería*, 4(4), 125-145. Recuperado de: www.pucp.edu.pe/Jnqg8p
- Luborsky, L. (1998). *The Relationship Anecdotes Paradigm (RAP) interview as a versatile source of narratives*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/10250-007>
- Luborsky, L., y Crits-Christoph, P. (1998). *Understanding transference: The core conflictual relationship theme method*. American Psychological Association.
- LINCECI (2019). *¿Por qué Perú? - Liga Nacional contra el Cáncer Infantil*. Recuperado de: <http://linceci.org.pe/por-que-peru>
- Méndez, X., Orgilés, M., López-Roig, S., y Espada, J. P. (2004). Atención psicológica en el cáncer infantil. *Psicooncología*, 1(1), 139-154. Recuperado de: www.pucp.edu.pe/FU3DCS
- Ministerio de Salud (2018). *Ministerio de Salud cuenta este año con presupuesto de 733 millones para desarrollar acciones orientadas a combatir el cáncer*. Ministerio de Salud. Recuperado de: <http://www.minsa.gob.pe/index.asp?op=51ynota=26897>
- Ministerio de Salud (2018). *MINSA: 1600 nuevos casos de cáncer infantil se presentan en el Perú cada año*. Ministerio de Salud. Recuperado de: <http://www.minsa.gob.pe/index.asp?op=51ynota=26945>
- Mitchell, S. A. (1993). *Conceptos relacionales en el psicoanálisis: una integración*. Siglo XXI. Recuperado de: https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=yid=8EjNFrvWI2kCyoI=fndypg=PA9yots=qCAEEjM8F_ysig=P24ZYI6UFv_Id3QtbjSMNbqoF1c#v=onepageyqyf=false

- Núñez-Polo, M. H., Lorenzo, R., y Nacif, L. (2009). IMPACTO EMOCIONAL: CÁNCER INFANTIL--INMIGRACIÓN. *Psicooncología*, 6. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/38819971.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud (2017). *Detección precoz del cáncer infantil será clave para disminuir la mortalidad de los niños*. Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de: www.pucp.edu.pe/eXRkJc
- Ramos, W., Venegas, D., Medina, J., Guerrero, C., y Cruz, A. (2013). *Análisis de la Situación del Cáncer en el Perú, 2013*. Lima: MINSA/DGE. Recuperado de: http://www.dge.gob.pe/portal/docs/asis_cancer.pdf
- Sierrasesumaga, L. (2004). Tumores sólidos más frecuentes en la infancia. *Anales de Pediatría Continuada*, 2(3), 153-162. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S1696-2818\(04\)71635-2](https://doi.org/10.1016/S1696-2818(04)71635-2)
- Stern, D. N. (1997). *La constelación maternal: un enfoque unificado de la psicoterapia con padres e hijos*. Paidós Ibérica.
- Vásquez, L., Diaz, R., Chavez, S., Tarrillo, F., Maza, I., Hernández, E., Oscanoa, M., García J., Gerónimo, J., y Rossell, N. (2018). Factors associated with abandonment of therapy by children diagnosed with solid tumors in Peru. *Pediatric blood y cancer*, 65(6), e27007. Recuperado de: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/pbc.27007?casa_token=kRkFH1JEBskAAAAA%3AFcGZvUfua0NrxDCHKw3Bbj0X_vfztY0apFH_bNG8DKzCTfwFAYZsCCWLJYWX7fjDInVyOLjiNVVDE2iA
- Villarán, V. (2017). *Configuraciones Relacionales*. Manuscrito no publicado. Maestría en intervención clínica psicoanalítica. Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.

Maternidad en estudiantes universitarias de la PUCP: una aproximación desde la responsabilidad social universitaria

Milagros Ingrid Virhuez Rojas, María Cristina Rojas Ramos, Mayra Melany Sánchez Ramírez

Introducción

La maternidad en sí misma implica una gran responsabilidad para las mujeres. Esto, porque esta se configura como una doble ruptura en la trayectoria de las mujeres que tienen que cumplir con sus responsabilidades y, a la par, asumir el cuidado y crianza de sus hijos (Ruiz, 2009). Esto es especialmente complicado en mujeres estudiantes ya que la mayoría de veces, la maternidad involucra un cambio principalmente en dos temporalidades: en el proyecto de vida (futuro) y en la vida cotidiana de estas mujeres (presente). Con respecto al primero, principalmente cambia el orden preconcebido del proyecto de vida (Castañeda, 2015). En el área cotidiana, significa una transición hacia la vida adulta que requiere de mayor autonomía e independencia para asumir el doble rol alumna-madre, reestructuración de las redes personales y, reorganización de las prioridades y tiempos para encajar con la nueva demanda de responsabilidades (Castañeda, 2015), situación que es aún más compleja si no se cuenta con soporte social (Estupiñán y Vela, 2012).

Se conoce a partir de la última encuesta nacional universitaria que el 6.03% del total de estudiantes universitarios (8,388) interrumpió su carrera por motivos de maternidad o paternidad (INEI, 2010). Además, la edad promedio de los estudiantes universitarios es de 17 a 24 años, rango que se encuentra dentro del segundo pico más alto en la tasa de fecundidad (INEI, 2017). Estas estadísticas llaman la atención y dan cuenta de una situación que afecta a muchas estudiantes universitarias que no reciben atención y apoyo de parte de las instituciones educativas. Ello a pesar de que a nivel legislativo se cuenta con la Ley N° 29600 que fomenta la reinserción educativa por embarazo, la misma que dispone que todas las instituciones del Estado y la Sociedad en general tienen la obligación de velar por la atención integral de las estudiantes en situación de embarazo o maternidad. De este modo, el desinterés de las instituciones educativas superiores por esta población se evidencia a través de la ausencia de registros estadísticos, protocolos que regulen los procedimientos de urgencia relacionados a asuntos de maternidad durante los ciclos académicos y proyectos que velen por la permanencia y continuidad de esta población. Así pues, la Universidad Católica no se encuentra exenta de esta situación.

En este sentido, a partir de un diagnóstico participativo que incluyó entrevistas de dos madres estudiantes universitarias de la mencionada universidad y responsables del lactario PUCP y de la sala cuna PUCP, ambos espacios brindados por la institución para apoyar con esta situación, se encontró lo siguiente. Con respecto a la sala cuna PUCP, se encontró que, si bien había 50 vacantes, solo dos están disponibles para los y las estudiantes. Además, era

necesario que se cumplieran ciertos requisitos, entre los cuales se encontraba que el/la estudiante tenía que estar inscrito o inscrita en 17 créditos, ser del tercio superior y estar en escala 1 o 2.

En relación al lactario PUCP, se identificó que, si bien este brinda mayor acceso a todos los estudiantes, era un espacio bastante pequeño, que muchas veces se congestionaba por lo que las madres tenían que dar de lactar a sus hijos paradas y que no atendía las necesidades de las madres, ya que no contaba con baño cerca o con bebederos. Con respecto a los baños con cambiadores, se realizó un mapeo en todo el campus para identificar el número estos servicios, y se encontraron solo ocho baños para mujeres y uno para hombres.

Por todo lo anterior, la presente intervención tuvo como objetivo general sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la experiencia de maternidad en jóvenes que se encuentran realizando sus estudios universitarios. Para esto, se plantearon dos objetivos específicos: (1) visibilizar las dificultades que atraviesan las estudiantes en paralelo con su rol de madres e (2) informar a la comunidad universitaria sobre la problemática e importancia de la incorporación de políticas universitarias que consideren a esta población.

Método

Los/las beneficiarios/as directos fueron los/las alumnos/as que participaron en las actividades que se realizaron en la feria de Responsabilidad Social Universitaria. Asimismo, los/las directivos/as, los/las docentes y el personal administrativo que también se acercaron a participar de esta feria. Como beneficiarios/as indirectos/as están los/las demás miembros de la comunidad PUCP que, si bien no estuvieron presentes, se pudieron informar a partir del testimonio de los demás.

Como marco de referencia, se utilizó el enfoque RSU ya que promueve el ejercicio práctico de la ciudadanía. Esta entendida como más allá de una categoría jurídica, con el fin de recuperar el sentido de esta dimensión política que exige de las personas y las compromete a ejercer una participación activa dentro de la comunidad, para lograr su propia transformación. Una transformación que viene desde la reflexión, desde una mirada crítica, desde la participación activa y desde el encuentro empático. No se trata de una transformación desde el individuo, sino desde un encuentro de intersubjetividades y esto es justamente lo que permite este enfoque.

Respecto a las herramientas utilizadas en esta intervención, hubo actividades que buscaron fomentar un mayor acercamiento de los/las participantes con esta problemática a través de la experiencia directa. Para ello, se realizaron actividades lúdicas y participativas que generarán el interés de la comunidad PUCP.

En este sentido, se hizo una “Ruleta de preguntas” que permitía generar el interés de la comunidad PUCP sobre el tema, así como recoger los saberes previos sobre el mismo. Luego se hizo una dinámica de contenido, en la que a través de un panel expositivo se buscó construir conocimiento con los/las participantes, así como informarles sobre la experiencia de la maternidad de las estudiantes de la PUCP y dar a conocer los servicios que son ofrecidos, así como las necesidades que aún faltan cubrir. Finalmente, una dinámica de cierre, en dónde se recogieron los conocimientos adquiridos por los/las participantes de la intervención, así como sus reacciones y opiniones.

Por otro lado, se tuvo en cuenta ciertas consideraciones éticas tanto para el tratamiento de las personas como para el uso adecuado de la información. Así, para el recojo de información se hizo uso de un consentimiento informado en el que se comunicó la finalidad de la investigación, la confidencialidad de los datos, la voluntariedad de la participación y del uso de la información para fines académicos. De igual manera, durante la intervención se guardó el anonimato de los/las participantes en la entrega de sus opiniones, se mantuvo siempre una participación voluntaria.

Resultados

La intervención desarrollada en el campus PUCP tuvo como resultado contribuir con la sensibilización de la problemática a las que se enfrentan las estudiantes PUCP en situación de maternidad y, en especial, sobre cómo dicha situación influye en el bienestar y en las posibilidades de permanecer estudiando durante la etapa académica. También se evidenció la construcción de un vínculo de identificación entre los/las participantes y la experiencia de ser madre universitaria.

Cabe destacar que esta propuesta nace de la sensibilización que atravesó el propio equipo investigador. Así, la presente intervención fue parte de una experiencia de trabajo para el curso de Responsabilidad Social Universitaria con un alcance limitado a las exigencias del curso, tales como el corto tiempo para su implementación, el número de activaciones en el campus, etc. De este modo, los objetivos presentados y la intervención en sí, sirven como un primer acercamiento y exploración a la problemática de las estudiantes universitarias que se encuentran en situación de maternidad.

Referencias

- Castañeda, M. (2015). *Ser Estudiantes, Madres y Padres: Una dualidad cotidiana* (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Estupiñán, M., y Vela, D. (2012). Calidad de vida de madres adolescentes estudiantes universitarias. *Revista colombiana psiquiatría*, 41(3), 536-549.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2010). *II Censo Nacional Universitario*. Recuperado de: <http://censos.inei.gob.pe/cenaun/redatam> INEI/#
- INEI (2017). *Estimación y análisis de la fecundidad según diversas fuentes. Síntesis Metodológica*. Recuperado de: <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/fecundidad.pdf>
- Ruiz, C. (2009). *Maternidad y rendimiento académico en madres estudiantes de la facultad de trabajo social UNCP - 2009* (Tesis de pregrado). UNCP, Huancayo, Perú

Actitudes frente al proceso de revelación y aceptación de los padres hacia la orientación sexual de sus hijas lesbianas y bisexuales

Karol Carbajal Bermudo, Vanessa Leon Valenzuela, Nicole Lozano Atoche, Juan Olivares Camargo, Brúmel Yépez Malpartida

Introducción

La sexualidad es entendida como un conjunto de experiencias humanas relacionadas con el sexo. Las personas construyen su sexualidad a lo largo de la vida y está influenciado diferentes aspectos de la realidad (Largarde, 2003). Dentro de este, se encuentra la identidad sexual, cuyos componentes son identidad de sexo, identidad de género y orientación sexual (Orejarena, Aguilar, y Campo, 2003). Sobre el último, Gonzales, Martínez, Leyton y Bardi (2004) mencionan que se refiere a la atracción erótica hacia un otro, sumado a un interés romántico, emocional y sexual. Si bien se ha normalizado la heterosexualidad en nuestra sociedad, se encuentran otras como la homosexualidad y bisexualidad (Gonzales et. al, 2004). En ese sentido, las personas homosexuales han sufrido discriminación, dado que se han configurado expectativas determinadas tanto para hombres como mujeres en términos de comportamiento (King y Bartlett, 1999). Es así que resulta importante reconocer cuáles son las actitudes ante dicha problemática, pues estas la explicarían en gran medida.

Las actitudes son definidas como esquemas personales de naturaleza evaluativa, vinculados por una red de relaciones jerárquicas, que predisponen a la persona para actuar de una determinada manera frente a determinados objetos, personas o grupos. Esta evaluación puede ser tanto positiva como negativa, asimismo, estas son aprendidas mediante la interacción, directa o indirecta, con el entorno social (Eagly y Chaiken, 1998; Álava, 2004; Baron y Byrne, 2005; Gómez y Canto, 1997). Cabe resaltar, además, que la teoría más aceptada que explica las actitudes es la tripartita: cognitivo, afectivo y conductual (Breckler, 1984), el cual será usado en la presente investigación.

Resulta relevante estudiar las actitudes de los padres y madres frente a la revelación y aceptación hacia la orientación sexual de sus hijos e hijas LGTBIQ+, ya que son estas las que guían el procesamiento y respuesta a información, así como dirigen la interiorización de valores, normas y preferencias (Morales, Gaviria, Moya, y Cuadrado, 2007). En este proceso, la familia cumple un factor fundamental para la salud y el bienestar integral en las personas de la comunidad LGTBIQ+, ya que representa el apoyo social de parte de personas significativas (Solís, 2014; Guayara, Alejandra, Montenegro, y Zapata, 2017). Así, con un reducido apoyo familiar, hay una mayor probabilidad de sentimientos de desconcierto, temor, inseguridad, problemas de autoimagen, baja autoestima, incluso hay una mayor probabilidad de presentar enfermedades como, bulimia y/o anorexia, o VIH, depresión y aumenta el riesgo

de consumo de drogas y cometer suicidio (Uribe, Javier y Arotoma, 2018; Guayara et al., 2017; Casas, Rodríguez, y Pereira, 2014).

Ahora bien, según diversas investigaciones, las actitudes que asumen los padres hacia la revelación de la orientación homosexual de sus hijos son inicialmente negativos, las cuales cambian hacia un rol de apoyo al proceso de adaptación de su hijo/hija (Luján y Tamarit, 2012; Casas, Rodríguez, y Pereira, 2014; Zuñiga, 2014; Javier y Arotoma; 2016; Hinostroza, Pérez, y Requena, 2018). En una encuesta realizada por el INEI (2018), se encontró que 62.7% había sufrido discriminación y/o violencia, de los cuales 28% señalaba que los agresores eran parte de su familia. En la misma línea, el colectivo No tengo miedo (2016) halló que la familia nuclear era identificada como el segundo grupo más común de perpetradores de violencia contra la comunidad LGTBIQ+.

A partir de lo mencionado anteriormente, se tuvo como objetivo principal explorar las actitudes de los padres de jóvenes de la comunidad LGTBIQ+ durante el proceso de revelación y aceptación de la orientación sexual de sus hijas. Para esto, se plantearon como objetivos específicos indagar posibles patrones comunes en el proceso de aceptación, analizar factores internos o externos que afectan el proceso de aceptación antes, durante y después de la revelación y conocer qué estrategias utilizaron los padres para afrontar la revelación de la orientación sexual de sus hijas o hijos.

Método

Para el presente estudio se contó con 4 participantes: 2 padres y 2 madres de familia convocados por estrategia intencional. Los ciertos criterios de selección usados fueron: tener hijas adultas tempranas (18 a 26 años), tener conocimiento de su orientación sexual, manifestar apertura al tema, tener el rol de cuidador de sus hijas y la revelación de la orientación sexual no debió ser reciente.

Para recolectar la información necesaria para la investigación, se optó por utilizar una entrevista semi estructurada. La guía de entrevista contaba con preguntas divididas en 3 ejes: patrones comunes en la aceptación, atribuciones que afecten el proceso y estrategias de afrontación. Entonces, se hizo el primer contacto a los/las participantes, luego se le explicaron los objetivos y se discutió con ellos el consentimiento informado, para, después, poder realizar las entrevistas propiamente dichas. La información recogida fue transcrita de forma literal para poder codificar las respuestas utilizando el programa Atlas. Ti. Posteriormente, fue categorizada temáticamente en función a los objetivos específicos planteados. Finalmente, se agruparon las categorías para constituir un orden en el proceso de cambio de actitudes desde la revelación hasta el momento de la entrevista.

Los criterios éticos con los que se cumplieron fueron: el consentimiento informado, la confidencialidad y el anonimato, se cambiaron los nombres de todos los/las participantes, así como contar con un protocolo de contención.

Resultados y Discusión

Se encontró, en primer lugar, una serie de creencias sobre la no heterosexualidad, las cuales se dividían en dos partes. Primero, los prejuicios que presentaban los padres y madres con respecto a la bisexualidad y la homosexualidad. Segundo, están las creencias acerca de la normalidad, ya que no valoraban negativamente la no heterosexualidad.

Por otro lado, estaba el proceso de revelación de la orientación sexual. Un primer aspecto, es la forma o contexto en dónde se dio la revelación, ya que el tener conocimiento sobre esto contribuye con la aceptación inmediata, ya que ayuda a procesar la información y asimilarla (Zúñiga, 2014). Luego, está el orden de las personas a quienes se les reveló la orientación sexual. En este sentido, se evidenció la presencia de expectativas de reacciones negativas en estas hijas, sobre sus padres o el miedo a perder el apoyo familiar (Ortiz, 2005; Fernández, 2014; Silva, 2018)

Por otra parte, está la reacción ante la revelación. Se presentan una diversidad de reacciones, desde movilizaciones por la revelación de esa información hasta procesarlo con bromas. En este sentido, según Zúñiga (2014) se pueden esperar reacciones positivas y negativas.

También se encontraron factores que facilitaron este proceso. Primero, estaba la búsqueda de ayuda psicológica, el cual funcionó como un orientador para los padres. Segundo, una red de soporte, ya que las familias con un fuerte lazo tienen más posibilidades de aceptar la homosexualidad. Tercero, el amor hacia sus hijas, ya que la homosexualidad se ve y se entiende diferente cuando un ser querido es homosexual.

Un cuarto tema fueron los factores que obstaculizaron este proceso. Un primer factor es vivir en una sociedad conservadora, puesto que las hijas estaban más expuestas a ser víctimas de violencia. Un segundo factor es una red de apoyo reducida, puesto que existían familiares no tolerantes. Finalmente, estaban las expectativas frustradas de los padres, ya que ellos tenían ciertas ilusiones, como el matrimonio y los nietos.

El quinto tema es el cambio en la relación. En este sentido hay dos etapas: antes de la revelación y después de la revelación. Los/las participantes evidenciaron un fuerte vínculo antes y este se fortaleció aún más después, permitiéndose tocar temas que antes no podían. En otras investigaciones se encontraron reacciones más negativas, pero el fuerte vínculo previo a la revelación, facilitó que este se afiance más.

Finalmente, están las expectativas. Una primera era el deseo de que sus hijas cambien de orientación sexual. También, expectativas sentimentales manifestadas por los

padres a través del deseo de que sus hijas sean felices y encuentren una buena pareja. Asimismo, estaba la realización profesional, ya que esta les podía servir como herramienta para lidiar con la discriminación. Finalmente, el entorno social menos conservador en el futuro, puesto que esperaban que las personas en el futuro respetaran a las personas no heterosexuales y a sus derechos.

Conclusiones, aportes y limitaciones

Luego del análisis realizado, se puede observar que el cambio de las actitudes se ve plasmado en la manera en la que fue cambiando la relación de padres y madres con sus hijas, a pesar del conflicto ocurrido durante el periodo de revelación. Se encontró que el vínculo entre los padres e hijas fue mejorando luego de la revelación. Este resultado se puede entender debido a que la orientación sexual diversa es reconocida como una realidad que trae dificultades para la hija, por lo cual se genera un aumento de confianza y el fortalecimiento de la relación. Si bien los/las participantes mostraban creencias estereotipadas sobre el comportamiento de lesbianas y homosexuales, el contacto previo que todos tuvieron con personas no heterosexuales pudo haber contribuido con que no mostraran total rechazo. Asimismo, se encontraron factores que podrían obstaculizar la aceptación de los padres, así como otro que pudieran facilitar la misma, todas estas coinciden con investigaciones previas. Finalmente, los padres y madres manifestaron tener expectativas respecto al futuro de sus hijas, algunas en torno al cambio en la orientación sexual de estas, otras sobre la esperanza de que sus hijas tengan una pareja con valores y que la sociedad se transforme hacia una aceptación a la diversidad sexual.

En cuanto a los alcances de la presente investigación se contó con un grupo homogéneo. Asimismo, el diseño narrativo permitió que se pudiese analizar el proceso de cómo aceptaron la orientación sexual de sus hijas. En esta misma línea, esto pudo lograrse al aplicar una guía de entrevista que abarcara todos los temas a tratar. Finalmente, la investigación es un aporte a los estudios de género de la comunidad LGBT+. En cuanto a las limitaciones, se contó con un tiempo de aplicación muy corto que no permitió tener una muestra de participantes más grande ni validar los resultados con los/las mismos/as participantes.

Referencias

- Álava Curto C. (2004). *Psicología de las emociones y actitudes*. Lima: San Marcos.
- Baron R., y Byrne D. (2005). *Psicología Social*. Madrid: Pearson Educación SA.
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1191-1205.
- Casas, D., Rodríguez, A., y Pereira, C. (2014). Rechazo parental en homosexuales de una unidad de medicina familiar. *Rev Bras Med Fam Comunidade*, 9(31), 127-32.
- Eagly, A. H., y Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske and G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (4th edn., Vol. 1, pp. 269-322). New York: McGraw-Hill.
- Gómez L., y Canto J. (1997). *Psicología Social*. España: Pirámide.
- González, E., Martínez, V., Leyton, C., y Bardi, A. (2004). Características de los abusadores sexuales. *Revista sogia*, 11(1), 6-14.
- Guayara, L., Alejandra, L., Montenegro, J., y Zapata, L. (2017). *Representaciones sociales sobre masculinidad y homosexualidad construidas en padres con hijos homosexuales*.
- Hinostroza, M., Pérez, E., y Arotoma, R. (2018). Actitudes de los padres hacia la homosexualidad de sus hijos. *Horizonte de la Ciencia*, 8(15), 71-81.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2018). *Primera encuesta virtual para Personas LGBTI, 2017 Principales resultados*. Lima, Perú: INEI
- Javier, E., y Arotoma, R. (2016). *Actitud de los padres hacia la homosexualidad de los hijos en hogares del distrito de Huancayo*.
- King, M., y Bartlett, A. (1999). British psychiatry and homosexuality. *The British Journal of Psychiatry*, 175(2), 106-113.
- Lagarde, M. (1997). *La sexualidad. Los cautiverios de las mujeres: madres, esposas, monjas, putas, presas y locas*. México, UNAM, pp.177-211.
- Luján, I., y Tamarit, A. (2012). Dinámica familiar ante la revelación de la orientación homosexual de los hijos/as. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 301-308.
- Morales, J., Gaviria, E., Moya, M., y Cuadrado, I. (2007). *Psicología Social*. España, Madrid: McGraw Hill.
- No Tengo Miedo. (2016). *Nuestra Voz Persiste: Diagnóstico de la situación de personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, intersexuales y queer en el Perú*. Lima: Tránsito - Vías de Comunicación Escénica.
- Orejarena, A. P. P., Aguilar, E. W. S., y Campo-Arias, A. (2003). Evaluación clínica de la orientación sexual en adolescentes. El papel de médicos generales y pediatras. *MedUNAB*, 6(17), 93-97.

- Solís, F. (2014). Proceso de aceptación que experimentan padres y madres de hijos homosexuales ante el conocimiento de la orientación sexual. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, (12), 28-41.
- Uribe, M., Javier, E., y Arotoma, R. (2018). Actitudes de los padres hacia la homosexualidad de sus hijos. *Horizonte de la Ciencia*, 8(15), 71-81.
- Zúñiga, F. S. (2014). Proceso de aceptación que experimentan padres y madres de hijos homosexuales ante el conocimiento de la orientación sexual. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, (12), 28-41.

Experiencias en el proceso de adaptación sociocultural de jóvenes venezolanos pertenecientes a una iglesia de lima

Giulianna Cerrón, Alexandra García, Rubí García, Maricarmen Poma.

Introducción

En la actualidad, Venezuela se encuentra inmersa en una severa crisis a nivel político, económico y social. Dicho contexto ha originado un ambiente cargado de violencia e inseguridad en todo el país (Amnistía Internacional, 2018). Ante esta situación, gran parte de la población venezolana se ha visto obligada a desplazarse a otros países. De esta manera, según la Superintendencia Nacional de Migraciones (2018), hasta mayo del 2018, aproximadamente trescientos mil migrantes venezolanos se encuentran en territorio peruano. Adicionalmente, aproximadamente dos mil venezolanos ingresan a diario al Perú, de los cuales solo el 30% tiene como destino final otros países como Chile y Argentina (Superintendencia Nacional de Migraciones, 2018).

Ha habido bastantes olas de migración, no obstante, esta investigación se centrará en la cuarta ola porque esta tuvo un impacto en el país de Perú, a diferencia de las otras. El perfil de migrante de esta ola es: de clase media baja, en busca de trabajo e ingresos para sobrevivir (Koechlin y Euguren, 2018), a diferencia de las otras olas. Ahora, es necesario hacer una diferencia entre los migrantes y los refugiados. Principalmente, estos se diferencian en que los migrantes toman la decisión libremente, mientras que los refugiados son obligados a movilizarse (Espinar, 2010).

En este contexto de migración, algunas investigaciones hallaron la existencia de ciertos factores predictores de la adaptación sociocultural, como el tiempo de residencia, la discriminación percibida de su entorno y el estatus del migrante, vinculado a la legalidad de su residencia, el apoyo percibido de su parte, entre otros (De Luca, Bobowik, y Basabe, 2011; Zlobina, Basabe, y Páez, 2004). De igual manera, se destacan las redes de soporte, pues como Saccani (2013) dio a conocer, existen dos momentos en los que el soporte de estas redes tiene un mayor impacto; el primero de estos es al comienzo, durante el proceso de adaptación al entorno, y el segundo, en el transcurso de inserción laboral al nuevo mercado.

Como se puede ver, el contar con las redes sociales de apoyo, puede marcar una gran diferencia entre un migrante y otro. Así, estas redes pueden ser de distinta índole: familiares, amicales, e incluso vínculos religiosos (Saccani, 2013). No obstante, respecto a las redes de apoyo de carácter religioso, no se tiene mucha evidencia empírica.

En ese sentido, la investigación tuvo como objetivo general conocer las vivencias del proceso de adaptación sociocultural de jóvenes venezolanos, pertenecientes a una Iglesia de Lima Metropolitana. Asimismo, los objetivos específicos fueron explorar los factores que

favorecen y dificultan su adaptación sociocultural, así como indagar las particularidades de esta Iglesia, como red de apoyo social para estos jóvenes migrantes.

Método

Los/las participantes fueron 4 migrantes venezolanos/as (3 mujeres y 1 hombre) entre 19 y 26 años, miembros de una iglesia de Lima (distrito de San Juan de Miraflores). Los criterios de inclusión fueron que sean miembros activos de la iglesia y pertenecientes a la 4ta ola de migración.

Como técnica de recolección de información se tuvo a la entrevista semiestructurada. En este sentido, se siguió el siguiente procedimiento: contacto inicial con cada participante de acuerdo a su disponibilidad, entrevista con cada miembro, transcripción y posterior categorización temática y, finalmente, devolución. En todo este proceso se tuvieron las siguientes consideraciones éticas: confidencialidad a través de un consentimiento informado y un protocolo de contención.

Resultados y Discusión

Una primera familia identificada fue el proceso de migración. En este se encontró una motivación contextual y una determinante. La primera en el sentido de ver las situaciones políticas, económicas y sociales de su contexto, y la segunda considerando las situaciones que directamente generaron que ellos migren, por ejemplo, querer mejorar su situación económica o violencia. Otro aspecto fueron las experiencias a planificar antes de migrar, siendo algunas premeditadas con tiempo, y otras de forma inesperada. Un tercer aspecto son las experiencias durante el viaje desde Venezuela, en el que se encontraron ciertos factores que obstaculizaron este proceso, como falta de dinero y la burocracia necesaria para la documentación.

Por otro lado, están los sentimientos frente a la experiencia de migrar. Sobre esto, se encontró dos formas en las que los migrantes han expresado estos, a través de la soledad respecto a estar lejos de sus seres queridos y el miedo, miedo a la incertidumbre. Esto es evidencia de que estos pasaron por un duelo migratorio, el cual produce una reubicación, reorganización y reestructuración entre lo que dejan atrás y la nueva vida en el país de recepción (Carretero, 2016).

Otra familia identifica fue sobre el proceso de adaptación. Con respecto a esta, se encontraron recursos personales, principalmente la espiritualidad, expresada en la relación que tienen ellos con Dios, que facilita la carga de estrés y ansiedad. Esto se explica porque la religiosidad en migrantes funciona como herramienta de ajuste, asimilación o integración en los lugares de destino (Odgers y Jaimes, 2009).

Otro aspecto de este proceso fueron los aspectos contextuales y culturales, los cuales se presentaron principalmente como una dificultad. Esto porque el acoplarse a nuevas culturas, costumbres y a nuevos entendimientos sociales diversos representa una oportunidad de desarrollo o crecimiento para los migrantes (Villanueva, 2001; Yáñez y Cárdenas, 2010)

También, se encontraron ciertos aspectos laborales que podían facilitar o dificultar la adaptación. La experiencia previa en algunos le facilitaba realizar trabajos similares, pero la imposibilidad de ejercer su carrera frustraba a otros. Esto porque la adaptación a un nuevo país requiere del individuo tener un nuevo empleo o salario, por lo que es necesario ser flexible para lograr la adaptación (Berry, 2003; Sam y Berry, 2006)

Asimismo, otro factor que influenciaba en este proceso de adaptación eran las interacciones sociales. En este caso se encontró que las redes de apoyo social facilitaban este proceso. Las principales redes que se encontraron fueron los miembros de la iglesia y la iglesia misma como institución. Con respecto a la primera se recibió un apoyo material y afectivo por parte de las hermanas de la comunidad. Al respecto, existe una relación directa entre el apoyo de los miembros de una misma comunidad con mayores niveles de autoestima y menores niveles de estrés percibido (Gracia y Herrero, 2006). También, las mujeres tienen mayor iniciativa de brindar apoyo, independientemente si la persona que lo recibe es varón o mujer (Ortego y López, 2011). De igual manera, se pudo ver el apoyo de la iglesia como institución en sí misma, el cual fue más que nada a nivel económico. Así, como dicen Gracia y Herrero (2006) la percepción de apoyo comunitario (sea material o no) genera mayores niveles de sentimientos de integración y pertenencia a una comunidad.

Conclusiones, aportes y limitaciones

Para concluir, se identificaron 4 dimensiones al proceso de adaptación sociocultural de los jóvenes venezolanos. Dentro del proceso de migración, se pudieron identificar factores que facilitaron y dificultaron este proceso, expresadas en forma de vivencias favorables y desfavorables previas al viaje, los cuales influyeron en las ideas, toma de decisiones y actitudes antes de que el cambio ocurra.

Asimismo, se encontraron factores que facilitan la adaptación tanto internos como externos. En este sentido, la espiritualidad cumplió un rol muy importante facilitando este proceso y los factores socioculturales y contextuales que, más que nada, lo dificultaron. Por otro lado, estaban las redes sociales que influyeron de forma positiva. Se presentan dos fuentes de apoyo principales: los miembros de la iglesia y la iglesia misma como institución. Por último, la situación laboral. Con respecto a esta, se encontraron bastantes trabas ya que el trabajo se encontraba dentro de la informalidad, lo que obstaculizaba su proceso de adaptación, una insatisfacción laboral porque no podían ejercer sus carreras, pero un clima laboral cálido que les permitió salir adelante.

Como alcances se tuvo que se pudo hallar la importancia de las redes de apoyo en un proceso tan importante como la adaptación sociocultural. Asimismo, se encontraron diversos factores que dificultan el proceso de adaptación, como la xenofobia, trabajo, etc. También, se investigó en un área poco estudiada. También, no se tomó en cuenta las otras instituciones pertenecientes a la red de iglesias de la misma religión, lo que pudo aportar a la riqueza de los datos obtenidos. Además, la muestra que se obtuvo fue desigual con respecto al sexo, lo que pudo afectar la consistencia de los datos. Finalmente, al estar esta investigación enmarcada dentro de un curso, el tiempo que se le pudo destinar fue limitado, lo que pudo debilitar sus alcances.

Referencias

- Amnistía Internacional (2018). *Venezuela 2017/2018*. Recuperado de <https://www.amnesty.org/es/countries/americas/venezuela/report-venezuela/>
- Aranda, C., y Pando, M. (2013). Conceptualización del apoyo social y las redes de apoyo social. *Revista de investigación en psicología*, 16(1), 233-245.
- De Luca, S., Bobowik, M., y Basabe, N. (2011). Adaptación sociocultural de inmigrantes brasileños en el País Vasco: Bienestar y aculturación. *Revista de Psicología Social*, 26(2), 275-294.
- Espinar, E. (2010). Migrantes y refugiados: reflexiones conceptuales. *Revista de Ciencias Sociales*, 5(1).
- Koechlin, J., y Euguren, J. (2018). *El éxodo venezolano entre el Exilio y la Migración*.
- La iglesia de Jesucristo (2019). *La iglesia ayuda así*. Recuperado de: <https://www.lds.org/topics/serve-and-teach/how-church-is-helping?lang=spayold=true>
- La iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días. (2019). *Sala de Prensa: Datos y Estadísticas*. Recuperado de: www.noticiasmormonas.org.pe/datos-y-estadisticas#
- Ojeda, A., Cuenca, J., y Espinosa, D. (2008). Comunicación y afrontamiento como estrategias individuales que buscan facilitar la adaptación social en población migrante. *Migración y Desarrollo*, 11, pp. 79-95.
- Saccani, R. (2013). *Redes de Apoyo Social en Contexto Migratorio: Decisión de emigrar, adaptación y mercado laboral: argentinos en Málaga (2005-2009)* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de La Plata. Argentina
- Superintendencia Nacional de Migraciones (2018). *Estadísticas de movimiento migratorio en Perú*. Recuperado de: <https://www.migraciones.gob.pe/index.php/estadisticas/>
- Zlobina, A., Basabe, N., y Páez, D. (2004). Adaptación de los inmigrantes extranjeros en España: superando el choque cultural. *Revista Migraciones*, 15, 43-84.

Reflexión final

Mg. Maribel Goncalves

En primer lugar, agradecer el espacio, la invitación del Centro Federado de Psicología para estar acá. Creo que estos espacios son muy valorados, son importantes y es lo que tenemos que hacer en Psicología. También, felicitar a las ponentes, el esfuerzo que sabemos que implica transformar un trabajo que han realizado tal vez dentro de sus cursos y convertirlo esto en una presentación, además la calidad con lo que lo han hecho, de verdad felicitarles por eso. Bueno creo que realmente ellas han sido muy claras en presentarnos este eje de exclusión y diversidad en el que está incluida esta mesa. Quería resaltar algunos de los elementos que ellas han venido presentando.

Lo primero, una de las cosas que me parecen más interesantes es cómo han podido considerar diversos tipos de poblaciones vulnerables. Algunas de ellas que incluso uno podría decir no son las que tradicionalmente podríamos mirar como vulnerables de entrada. Pensar, por ejemplo, el tema de la maternidad, ¿por qué decir que las madres pueden ser una población vulnerable? A veces es un tema que, a lo mejor, no consideramos. Solo pensamos, por ejemplo, poblaciones vulnerables las personas en condición de pobreza o, a veces, decimos los niños y las mujeres y uno podría incluso decir bueno los niños y las mujeres por una condición de debilidad que es lo que muchas veces se ve cuando dicen “los niños y las mujeres primero” cuando hay cualquier tipo de situación.

Entonces, es por una condición de debilidad que realmente estamos planteando, acá realmente estamos hablando de otro lugar, desde la maternidad, como una condición que realmente vulnera a las mujeres por un tema de género. Porque, como presentaba nuestra primera ponente, las mujeres tenemos que ser las principales cuidadoras, es la madre la principal cuidadora ante la enfermedad de un hijo, además es la primera a ser sometida a una condición de culpabilización, de responsabilidad por una posible enfermedad o dificultades que tengan los hijos. Entonces, nos estamos refiriendo a que eso que nos hace suponer a las mujeres que la maternidad es lo mejor y lo deseable para todas, termina siendo una condición que muchas veces o que siempre nos vulnera de una manera u otra, incluso más allá de la clase social a la que podamos responder. Esto porque, cuando nuestras otras ponentes nos presentaban las madres acá en la PUCP también están en una condición de vulnerabilidad porque no se permiten ciertos derechos y ciertas condiciones que podrían tener.

Entonces, pensaba que ellas nos decían muy bien que la ley ampara a que las mujeres, las madres, puedan continuar sus estudios en educación básica y secundaria, pero no es así, no hay el respaldo para la formación universitaria, pero también nos cabría preguntarnos, realmente ¿que existe una ley implica que está fuera de la vulnerabilidad? No, porque socialmente siguen siendo vulnerables. La ley las puede favorecer, pero quién ayuda

con el cuidado del niño, o sea quién ayuda a estas madres a poder ir y continuar sus estudios, quién les apoya y a quién pueden responsabilizar ellas, además de sí mismas.

Entonces, finalmente, continuamos allí este proceso que, como muy bien lo han enmarcado todas, está dentro de una visión hegemónica, dentro de una sociedad hegemónica que va considerando ciertas pautas como las que deben ser, como las normales. Y son construidas desde ciertas élites, desde ciertas clases sociales, desde ciertos grupos que están en condiciones de poder y que nos van colocando en estas condiciones de vulnerabilidad.

Por otra parte, nos han presentado también el tema de los padres que tienen hijas lesbianas y bisexuales y es interesante también porque normalmente entendemos como población vulnerable a la población LGBTQI, pero ellas han tomado el tema de los padres y de las madres y ciertamente es una población vulnerable. Como muy bien lo manifestaban el tema de que “no me puedo expresar y también voy a ser discriminado por mis amigos, en mi trabajo por tener una hija lesbiana o bisexual” también nos coloca frente a una posición de vulnerabilidad de estos padres y madres. Entonces, también es bien interesante rescatar como esta figura donde ustedes decían que los estudios evidenciaron que la población LGBTQI no se expresa por temor a la discriminación, pero los padres tampoco. ¿Y dónde están esas cifras? No están colocadas en ninguna parte, cuánto me siento discriminado y cómo bajo esa discriminación muchas veces no apoyo y no doy el apoyo que quisiera tener con mis hijos.

Luego, nuestra cuarta ponencia nos habla del tema de migraciones y ustedes hicieron una diferencia muy particular de decir: “estamos tomando la cuarta ola de migración venezolana en el Perú”. Esto también, entonces, va a marcar una diferencia importante porque la cuarta ola, y eso ustedes lo dijeron, es la que más afecta. ¿Por qué ha afectado? Esa es una pregunta que nosotros tendríamos que hacernos. Por allí, evidentemente, hay un tema de número, pero más allá de eso, la cuarta ola de migración venezolana viene acompañada de poblaciones con una condición educativa y socioeconómica distinta. Entonces, son lindos los venezolanos que podemos hacer cosas, estar en algunos otros ámbitos trabajando, pero no tanto aquellos que vienen a “afear” el país, de alguna manera.

Entonces, ustedes hablaban de la xenofobia, hay varios artículos que plantean que de lo que se trata más en este caso, en vez de una condición de xenofobia es de una condición de aporofobia, que es la fobia a personas pobres. Realmente, pareciera que el tema con la cuarta ola de población venezolana, más que porque sean venezolanos, es porque realmente son personas pobres. Allí nos trae de retorno a la primera ponencia donde nuestra compañera decía que las madres, estas madres con los niños con cáncer, tenían una condición que agravaba su vulnerabilidad que era ser migrante, migrante interno. Migrante interno o migrante externo, como una condición similar que es venir de una zona es una población considerada

discriminada, con menores recursos, menores derechos y atravesada, además, por el terrorismo.

Entonces, comenzamos a ver cómo hay unos paralelismos que comienzan a aparecer en este tema de la exclusión. No importa si eres migrante, no importa si eres una madre en condición socioeconómica más alta o más baja, todo se comienza a combinar algunos elementos como, estar atravesados por el género, por la heteronormatividad y por la condición socioeconómica. Entonces, hay todos unos elementos que están acá y comenzamos a entender esta relación entre la discriminación y la exclusión fundamentada en categorías sociales. Establecemos ciertas categorías sociales, que ustedes ya eso lo conocen por Psicología social, que lleva al desarrollo de estereotipos y a la vez eso genera prejuicio y eso termina decantando en procesos discriminatorios.

También me gustaría rescatar el tema de la interseccionalidad que es un tema central entender que todas estas poblaciones vulnerables no pueden ser entendidas desde una sola condición. No solo porque son madres, no es solo porque son migrantes o porque tengo una hija lesbiana o bisexual, sino que acompañan, se van combinando con los otros procesos. A qué clase social pertenece, cuáles son sus niveles de estudio, de qué lugar provengo, comienzan a atravesarse dentro de esto y nos van combinando y haciendo una complejidad de todo lo que es la vulnerabilidad. Entonces, la vulnerabilidad comienza a entrar por diferentes aspectos.

En ese sentido, las chicas rescataban acá algunos retos que también comparto. Uno de los principales retos que tenemos en Psicología es no invisibilizar estas formas de vulnerabilidad, de discriminación que hemos visto acá. Más bien, cuestionar las pautas sociales, entender estos niveles de vulnerabilidad, tener una perspectiva crítica como ustedes también lo mencionan.

Y, desde allí, quisiera plantearnos varias preguntas es que ¿qué estamos haciendo desde la Psicología? Y desde la Psicología, tal vez, es una de las disciplinas que, aunque nosotros creemos que es bien ingenua dentro del impacto que puede tener en lo social, tiene muchísimo impacto. Desde acá nosotros generamos conceptos, generamos pautas de normalidad. Imagínense, eso es mucho que decir, entonces, desde la Psicología creo que debemos comenzar a poner en descubierto estos temas, comenzar a hablar de ellos. Los psicólogos no solo estamos para mirar lo que les pasa a las personas por dentro, en solitario, y olvidarnos de todo lo que tiene su entorno. Creo que comienza a posicionarnos desde un lugar distinto, creo que esa es una pregunta que nos tenemos que hacer ¿qué estamos haciendo? y ¿cómo podemos comenzar a construir lenguajes distintos? Que abran condiciones de estas pautas de normalidad que estamos diciendo, que comencemos a entender, por ejemplo, a las familias desde una mirada compleja y no cuestionarlas como una

familia anormal o disfuncional, sino comenzar a hablar de familias distintas, que es algo que desde la Psicología venimos construyendo.

Luego, también, pensaba en cómo aportamos nosotros a los participantes de nuestras investigaciones. Ustedes mencionan todos los elementos éticos que consideramos y, muchas veces nosotros nos conformamos con hacer nuestros consentimientos informados, los hacemos muy bien, los pasamos, la gente lo firma. Pero, más allá de eso, ¿qué queda con nuestros participantes? ¿qué efectos producimos cuando hacemos nuestras preguntas, cuando hacemos nuestra investigación, cuando acudimos a ellos? creo que es una gran pregunta que tenemos que hacernos. De nuestra investigación hacia dónde, qué les estamos dejando, cuál es nuestra contribución. Creo que eso es un elemento esencial a plantearnos para no comenzar nosotros a hacer un proceso de discriminación y de vulnerabilización, igualmente.

Eso, entonces, de verdad nos llevaría a plantearnos ser psicólogos socialmente sensibles que creo que es como un gran reto que tendríamos que asumir. Eso implica no solo hacia afuera, por ejemplo, de la PUCP, sino también hacia dentro. También mirar nuestros problemas internos, también reflexionar sobre lo que está pasando en nuestro campus, lo que pasa con nuestros compañeros y compañeras. Comenzar a mirar que acá también hay vulnerabilización y que también tenemos que hacer algo con eso. Y, una de ustedes hablaba de cómo generar políticas públicas y creo que nuestro gran reto como psicólogos tiene que ser comenzar a pensarnos como actores políticos que podemos incidir en las políticas públicas, en los ámbitos sociales en los que nos movemos, en el colegio de psicólogos, en nuestros grupos de trabajo. Comenzar, desde esa perspectiva, a posicionarnos y ofrecer miradas distintas de las personas, miradas distintas de hacer intervenciones y espacios en donde realmente la diversidad pueda ser un principio que esté valorado. Gracias.

Preguntas del público

Pregunta 1: Para las chicas que hicieron su investigación con las madres de la PUCP, quería preguntarles ¿si pudieron recoger quizás opiniones dentro de sus testimonios que dieron sobre qué rol cumplirían los padres de estos niños en el cuidado de ellos, pero dentro de la universidad? Si eran alumnos de la PUCP o parte del personal administrativo.

Ponente 2: Sí, en realidad sí llegamos a recoger un testimonio de un alumno que era padre y, bueno, fue así. Nosotros contactamos con una alumna que era madre y este alumno era el esposo de esta madre, que también era estudiante. Y los dos se presentaron cuando los citamos para nuestra entrevista y bueno nos revelaron una serie de dificultades, sobre todo con los servicios que brinda la universidad. En el tema de los lactarios, sobre todo. Esto porque el acceso es bien limitado, bien específico se entra con unas tarjetas y a veces solamente se les permite el acceso a las mujeres o a las personas que cuentan con estas tarjetas y solamente se da una tarjeta por persona y muchas veces es solamente la madre la que tiene esta tarjetita. Entonces, qué pasa cuando la mamá es la que tiene la tarjeta y tiene clase y entonces el papá no pueden ingresar al lactario, no puede calentar la leche de su hijo. De nuevo se está reforzando esta crianza del niño solamente en la madre, no se está expandiendo la crianza en el padre, también. Pero, si ya fue difícil contactar con madres que eran estudiantes, mucho más con los padres.

Pregunta 2: Bueno, mi pregunta era dirigida más al tema de configuraciones materno-familiares debido a que cuando se leyeron los extractos de las preguntas me quedó la duda de ¿cuáles fueron las consideraciones éticas que se tomaron en cuenta para entrevistar a las madres? por un tema de sensibilidad y que puedan haber sido movilizantes para las mismas. Quisiera saber y que profundices en todo caso un poco más sobre eso.

Ponente 1: Gracias por la pregunta. Sí, de verdad el tema es bastante difícil porque ya esas madres, y de hecho se planteó en la investigación esto como un problema, porque estas madres ya están expuestas a mucho dolor y mucha vulnerabilidad. Las preguntas fueron de corte abierto en el sentido que, referidas a que nos contaran un poco de cómo llegó el cáncer a la historia familiar en general y ellas empezaron a contar toda la historia relacional del cáncer con sus hijos. En términos de los episodios relacionales, se les dijo que nos contaran tres anécdotas antes de las llegadas del cáncer y ellas eligieron justo anécdotas relacionadas a momentos muy difíciles que habían pasado con sus hijos. Temas de dolor, temas de descuido, pero también temas en donde el niño peligraba, así no haya tenido cáncer. Y se les dijo, también, que nos dijeran tres anécdotas después de la llegada del cáncer y de nuevo escogieron momentos muy muy difíciles donde la vida del hijo peligraba por los tratamientos o de algunas intervenciones quirúrgicas de los chicos sobre el cáncer.

Durante las entrevistas en general se guardó mucho respeto al silencio que las madres podían otorgar por ser temas que podían generar movilización emocional bastante fuerte. Porque de

hecho es una experiencia traumática, pero también se tuvo en cuenta dentro de las entrevistas un protocolo de contención emocional, en donde, si ocurría en algún momento algún desborde emocional sea ansiedad o de llanto inconsolable, se paraba totalmente con la entrevista y se dejaba paso a la expresión del dolor y se brindaba un servicio de acompañamiento en la expresión de este dolor. Asimismo, se tuvo mucha coordinación con el área psicológica de este albergue en el cual se realizó estas entrevistas y las psicólogas del albergue ayudaron a escoger cuáles eran las madres que podrían, primero, dar cuenta de su experiencia y que se encontraban en la mayoría de tiempo estables emocionalmente para poder hacerlo.

Y, por último, como se mencionó, se tuvo en cuenta una posible derivación si en caso fuera necesario, además de una entrevista de cierre y de contención de la experiencia para dar significado a la vivencia. En general, creo que es importante porque no es solamente como decía Maribel importante generar información porque sí, sino también el hecho de que estamos tocando temas muy muy sensibles que ayudan a la comprensión pero que de todas maneras sigue vulnerabilizando a la persona. Esos eran todas las consideraciones éticas que se tuvieron en el estudio.

Pregunta 3: Bueno felicito muchísimo las cuatro presentaciones han sido muy interesantes, muy rigurosas en lo que nos han mostrado. Además, perfectas para el caso del auditorio en donde una buena parte del grupo somos estudiantes de investigación cualitativa, entonces es ver cómo dentro del marco de esta metodología podemos lograr cosas interesantes, rigurosas y de calidad.

Quería, yo un poco recogiendo la voz del comentario de Maribel, preguntarles a las cuatro, en términos de este aporte o esta contribución, que además de explicitarla cada una en las conclusiones generales al conocimiento que genera cada uno de sus proyectos con respecto a los participantes mismos. En el curso de investigación cualitativa un elemento fundamental y que nos lo vamos a llevar todos los estudiantes para luego seguirlo discutiendo en nuestra clase es lo de la devolución. El de pensar como todas estas personas en condición de vulnerabilidad les han brindado un espacio, un tiempo y unas consideraciones de abrirse a un diálogo a contarles una situación particular. Un poco si nos podrían contar que elementos respecto a la devolución, a ese compromiso, a ese deber de justicia con cada uno de los participantes, ¿cómo fue atendido? O si es algo que las interpelaría para hacerlo de cara a después de haber pasado por este espacio académico pensar, bueno esto cómo lo llevo nuevamente a quienes han contribuido a que ustedes puedan hacer la investigación.

PONENTE 1: Con respecto a lo de la devolución de los resultados, se realizó hace un par de meses la devolución de los resultados del estudio al albergue en donde estas madres y muchas otras madres conviven junto con sus hijos al migrar de la zona andina. En realidad, la devolución se dio guardando los datos y la confidencialidad de las madres y se les dio el espacio al departamento de Psicología para que puedan mirar este tipo de problemáticas

extras al cáncer que existen dentro de las madres y se puedan plantear desde estrategias de protección y redes de soporte entre ellas, pero también como dinámicas de cómo confluyen estas nuevas características que no se habían tomado en cuenta dentro de la vivencia misma del cáncer. Y, se planea hacer esto en otros albergues que también tienen la misma población y que realmente no tienen en cuenta este tipo de características a las cuales uno afronta al abrir un poco la puerta a personas que necesitan ayuda.

Ponente 2: Sí bueno, en el tema de las madres universitarias, si bien ellas eran como que nuestra población a la que entrevistamos, nuestra población objetivo de participantes fue la comunidad universitaria. Entonces, podríamos decir que de alguna manera esta misma presentación es nuestra devolución, ya que si recordamos la metodología misma que nosotras hemos utilizado que es el enfoque de RSU hace que estos temas salgan de las aulas, pero también que retornen a ellas y se genere un nuevo conocimiento de forma participativa. Ahora, también, el objetivo es que, a largo plazo, no tan largo, se trabajen estos temas de maternidad acá en la universidad. Lo que buscamos nosotras con esto es generar el interés que, en nosotras mismas, en mis compañeras nació sobre la temática de la maternidad y espero que también haya despertado en ustedes.

Ponente 3: En verdad cuando planteamos la investigación y durante todo el proceso como grupo, porque esta es una investigación propuesta por un grupo, sí pensamos que era importante hacer una devolución. Además, pensamos que era importante hacerla grupal para que todos pudieran conocer la experiencia de cada padre y madre que entrevistamos, porque decían que a mí me ayudó esto y a mí me obstaculizó el proceso de aceptación tal factor. Sin embargo, por motivos de tiempo no lo pudimos hacer, pero si planteamos y si pensamos que sería importante devolverles algo y, si en la medida de lo posible se puede grupal, sería mucho mejor. De lo contrario tendría que ser individual porque sí, como mencionaste si es importante devolverles algo. Ellos ya nos han dado, nos han brindado herramientas para contribuir con el conocimiento y la investigación, pero es importante devolverles algo también.

Ponente 4: Gracias. Para nosotras la devolución también fue una recomendación por parte del grupo. Fue grupal, en el sentido de que ellos puedan conocer como grupo qué aspectos les ha facilitado a los cuatro y qué a qué cosas podrían darle mayor énfasis en las dificultades que han tenido. La devolución fue hace unos meses, en vacaciones de medio año, y una dificultad que tuvimos fue llegar a concertar una cita grupal con todos por el tema del horario de trabajo. Pero, una vez logrado esto, se les mencionó también como es que el tema de la iglesia de esta ayuda que habían recibido les estaba facilitando la adaptación, podía generar también otras herramientas y recursos personales en ellos como la motivación. Entonces, sí fue bastante rica, en realidad, y lo que resaltamos bastante fue qué factores les podían facilitar este proceso.

Pregunta 4: Hola, que tal. Tengo una pregunta para el grupo 1, una afirmación en especial que me gustaría que me aclaren. Dijiste que uno de los factores que les generaban sufrimiento a las madres eran las explicaciones que ellas les daban a la enfermedad de sus niños. Y una de esas afirmaciones se basaba en el pensamiento mágico que tenían las madres. Muchas de las respuestas estaban basadas en ese pensamiento mágico, y tú lo relacionaste con el pensamiento andino y con el origen andino de las madres. ¿Me gustaría saber en qué te basaste para realizar esa afirmación y si puedes explicarlo un poco más?

Ponente 1: Sí, claro. El cáncer no tiene una causa concreta o específica a la cual echarle la culpa para que estas madres puedan explicar a los hijos. A partir de esto, ellas han buscado modos de cómo explicarles a los hijos la tenencia de este cáncer y de acuerdo con ... el pensamiento andino, en la medida de lo posible, no en el pensamiento mágico en general de decir que vino un Dios y le puso el cáncer a mi hijo, no entendemos el pensamiento andino de esa manera. Pero, el pensamiento andino en el sentido de que yo tengo la creencia de que yo soy la culpable de que mi hijo va a tener cáncer, no sé si me dejó entender. Es como una suerte de auto atribuirse la culpa sin razón aparente a partir de la imaginación y la vivencia cultural andina.

Entonces, en base a este conocimiento de la madre, ella dice mi hijo tiene cáncer por mi displasia de cadera, por lo sociocultural también andino que se está formando en su contexto. O mi hijo tiene cáncer porque tuvimos este accidente y, a partir de eso, se le detectó en cáncer. O mi hijo tiene cáncer porque nació mal y así es. Entonces, no es un pensamiento andino basado en el pensamiento mágico, sino uno basado en lo sociocultural, en la poca información que ellas tienen acerca de la enfermedad, pero también muy contextualizado con lo que dice su medio alrededor, con lo que dicen sus parientes y vecinos y la gente que usualmente forma parte de su cotidianeidad.

Diálogo Ético: Retos éticos del trabajo y la investigación con personas con discapacidad

Mg. Sato Tamashiro, Lic. Katherine Britto, Lic. Juan Jesús Villamonte y Lic. Américo Pillman

Enrique Delgado: En el marco de este Coloquio, el comité de ética de la facultad de Psicología ha propuesto este diálogo ético. Un diálogo es eso, es una conversación; es decir, no es una conferencia, no se trata de ponencias, sino de conversar juntos sobre alguna temática y reflexionar buscando cómo, entre todos y todas, podemos desde la Psicología aportar a la construcción de esta sociedad. En ese marco tenemos este diálogo sobre los retos del trabajo y la investigación con personas con discapacidad. No siempre hemos sido formados, no siempre hemos investigado, no siempre estamos preparados en torno a este tema, tanto como estudiantes de Psicología, como profesionales y como ciudadanos. De hecho, vivimos en una sociedad poco inclusiva. La discapacidad no depende solo de características de las personas, sino que el entorno genera un conjunto de barreras, estas pueden ser arquitectónicas, pueden ser creencias, creencias que segregan, creencias enemigas de la diversidad. Entonces, son muchos los desafíos que tenemos como estudiantes y profesionales de la Psicología para poder aportar a una sociedad inclusiva y democrática desde nuestra profesión, desde nuestro rol. Considerando que tenemos este deber para todos y todas. Así, en este marco tenemos invitadas e invitados que nos van a ayudar a reflexionar juntos, no tenemos todas las respuestas, tenemos poquísimas y muchísimas preguntas. Tenemos sí una preocupación conjunta. Pensemos y reflexionemos juntos para poder aportar.

Me acompaña Américo Pillman, sociólogo con larga experiencia en políticas públicas, solo él sabe cuántas políticas públicas ha ayudado a construir y fortalecer. Actualmente es director de investigación y registro del Conadis, el consejo nacional de personas con discapacidad. Tiene experiencias también como consultor de naciones unidas, entre muchas de las agencias de naciones unidas, lo conozco personalmente y sé su compromiso con las personas con discapacidad.

Tenemos también a Katherine Britto, psicóloga especialista en Psicología educacional egresada de nuestra facultad y se ha especializado en el tema de educación inclusiva. Tiene una experiencia importante y un trabajo súper interesante sobre esta temática.

Tenemos también a Sato Tamashiro, también egresada de Psicología en la católica, psicóloga social especialista en Psicología organizacional.

Y tenemos también a Juan Jesús Villamonte que es modelo lingüístico de la comunidad sorda. Modelo lingüístico es una persona sorda que apoya en la educación de los niños como modelo. Es integrante del grupo de investigación de la PUCP, sobre señas gramaticales y profesor de lenguaje de señas y socio de AIU intérpretes.

En este momento Patricia Mendoza es intérprete y justamente como se trata de que todos nos conozcamos estamos haciendo la traducción simultánea. Entonces vamos a empezar en el orden en que nos hemos ubicado de manera espontánea, quisiera recibir a todos nuestros invitados e invitadas con un fuerte aplauso, por favor.

Empezamos entonces con Juan Jesús, que tiene una reflexión que es lo que nos va a decir. La mayoría aquí son estudiantes de Psicología, aunque también hay personas que han venidos interesadas convocadas por el evento, vamos a atender cuáles son las reflexiones que tiene para nosotros. Vamos a hacer una primera ronda de unos 10 minutos cada uno y luego dialogaremos entre todos y todas.

Juan Jesús Villamonte: Buenas tardes con todos, primero muchísimas gracias a la universidad por haberme invitado y compartir con esta clase. Es importante que los estudiantes de Psicología piensen y compartan este momento tan importante. Ustedes escuchan, aprenden y después practican para darlo al futuro. Es importante que la comunidad sorda, ya que no tienen psicólogos, la comunidad sorda tiene ese gran problema. Me llamo Juan, soy una persona sorda, mi familia también es sorda; mi papá y mi mamá son sordos; somos seis hermanos, tres sordos y tres oyentes; mi sobrino también es sordo. ¡No se sientan tristes! yo me siento feliz porque la comunicación es importante, todos utilizamos lengua de señas y eso me da una gran felicidad. Ahora, les voy a explicar por qué. Yo tengo mi familia sorda, mi mamá me veía de pequeño que escuchaba un poquito. Así que decidió ponerme en un colegio regular con los oyentes, ellos estaban tratando de integrarme. Cuando yo entré a estudiar con los oyentes, yo sufrí demasiado, no había señas, no había intérprete, no había nada. Los profesores no sabían nada sobre los sordos y no buscaban intérpretes. Yo tampoco sabía en realidad, no sabía qué significaba un intérprete, era muy pequeño. Fui creciendo y sufriendo, viendo a los otros niños que siempre querían preguntar y levantaban la mano, y yo no levantaba la mano como ellos, me quedaba callado, es un recuerdo que no me agrada. Yo levantaba la mano, el profesor hablaba y tenía que hacer la expresión de ir al baño, todos los niños miraban y se burlaban de mí. Yo no entendía por qué me veían así, sufría mucho, odiaba esa situación; nunca más volví a levantar la mano. Sufrí bastante, no entendía al profesor, no entendía nada porque yo no escuchaba, todo era sufrimiento.

En mi casa, un día la hermana de mi mamá, ella era oyente, me decía "ven a ver yo te voy a enseñar" trataba y trataba de enseñarme, y yo trataba, pero no entendía. Mi tío, también oyente, poquitas señas, él trataba de enseñarme a leer y me obligaba, y yo la verdad que no entendía, seguía sufriendo. También me enseñaba matemáticas, suma resta; yo las odiaba, las detestaba, de verdad que no me gustaba, no quería para nada, trataba de tener paciencia y seguir. Terminé primaria, listo se acabó, hice graduación de primaria y en primero de secundaria los mismo, los profesores todos me confundían, cambiaban de profesores. La

primera vez que usé audífonos, trataba de usarlos, pero no entendía absolutamente nada de la información, me sentía mal, me dolía la cabeza, ya no quería que mi tío me enseñara, no quería nada. En el colegio no aprendo nada no aprendo, "aquí en la casa, tú tienes que pedir prestado, pedir favor" yo les pedía a mis amigos los cuadernos para copiarlos y después yo le pedía y no querían. Todos al final se cansaban de prestarme los cuadernos, porque ellos necesitaban practicar en su casa y no podían prestarme los cuadernos. Y a mí no me importaba, ya no quería nada, seguía sufriendo.

Yo era joven, 14, 15 años ya no quería nada de la vida, no quería vivir nada. Para qué el colegio si no entiendo nada, mis tíos me gritaban "tú tienes que ir, tienes que ir". No, yo no quería. Amigos, comunicación yo no entendía y me sentía muy solo. Con mi hermano menor, que también era sordo, el sí entró a un colegio de sordos diferente a mí. "mamá por qué él ha entrado a un colegio de sordos y yo no", "tú eres diferente", "no, no, busca un colegio de sordos", "ok vamos a buscar un colegio de sordos para secundaria", "yeee", pero no había. No hay colegios de sordos en secundaria, ninguno acá en el Perú. Yo me quedé impactado, me sentí demasiado triste, me quedé en el colegio de oyentes hasta que terminé secundaria. Siempre desaprobaba, por eso nunca tuve vacaciones, yo siempre tuve recuperación, toda la escolaridad sufrí.

Quería entrar en la universidad, quería ser como todo el mundo, quería entrar y entre. Estudié administración de negocios, pero no continúe, tres meses y me salí. Porque igual era un constante sufrimiento, yo estaba con los audífonos, pero no me ayudaban en nada, solo escuchaba bulla y sonidos que no comprendía. Mi familia no tenía dinero tampoco para estar pagando la mensualidad de la universidad, entonces me salí. Me sentí, muy triste. ¡Pero esperen! yo iba a la iglesia y allí había sordos, todas las charlas eran en señas y yo entendía. Los domingos era el único día que yo me sentía feliz, viendo al intérprete entendía claro, entendía los sermones, sobre cristo, su familia, todo, todo en lengua de señas. Yo tenía 19 años y un grupo de estudiantes de Estados Unidos vino a estudiar de acá. Yo, señas de allí no comprendía mucho, pero no importa. En la iglesia una persona se me acercó y me dijo "quiero conversar contigo de algo importante, ellos son los jefes de una universidad en Estados Unidos, ¿tú quieres estudiar?", respondí "no", porque yo pensé que era igual, que en Estados Unidos era igual que acá. "Pero como que no vas a aprender" me dijo, le respondí "porque yo no entiendo, ellos me van a hablar y yo no voy a aprender nada, mejor me quedo acá y sigo trabajando". A lo que él respondió "no espera, allá en la universidad, los profesores son sordos", "¡¿qué?! profesores sordos?, nunca he visto un profesor sordo, ¿me estas bromeando? "no de verdad", que interesante "tú quieres estudiar?", "ok".

Me invitaron, los pasajes la visa adquirí todo. Subí al avión viajé a estados unidos, me quedé con la boca abierta, en verdad los profesores eran sordos, súper sorprendido, era un milagro. Y hacían señas, señas rapidísimas y las expresiones y yo trataba de entender y

captar todo lo que decían. Dos meses y ya empecé a aprender las señas americanas, que son diferentes a las de Perú, empecé a entender. Ahora yo quiero decirles a todos ustedes, cuando yo entré por primera vez a la universidad, levanté la mano. Quería preguntarle al profesor, fue la primera vez que yo pude. Me sentí tan emocionado, ahora sí puedo levantar la mano y preguntar. Me sentí muy feliz. Bueno, continué estudiando, estudié mucho, aprendí, pregunté, todo era en señas. En inglés vocabulario en inglés aprendí un montón, pero en español nada. Porque acá no me enseñaron nada, yo no sabía nada en español, no entendía, lo odiaba la verdad. Pero el inglés sí, aprendí, leía, estudiaba. Amaba estudiar, amaba leer, amaba el inglés. Y bien, yo me acostumbré a estudiar, en verano yo continuaba estudiando y preguntando, no importa, no quiero descansar, no quiero vacaciones. Me gradué como mejor alumno de la universidad, me dieron mi medalla. Me sentí muy emocionado, mostraba mi medalla con orgullo a mi mama, mi papa. Allí se me abrió la mente de los derechos sordos, porque antes yo no sabía nada. Antes derechos aquí en el Perú nunca nadie me enseñó nada, pero ahí si aprendí.

Cuando termine vine para acá y empecé a enseñar a toda la comunidad sorda. Yo me sentía diferente, veía a los niños felices, levantaban la mano. Ellos me miraban a mí el modelo lingüístico. ¿Qué significa modelo lingüístico? Significa modelo del idioma. Mis señas peruanas, con las que yo crecí, esas son las que yo les enseño. Les enseño Idioma a los niños y los niños aprenden, preguntan y me siento muy feliz por eso. Ustedes acá vienen y escuchan, escuchan la información de Psicología, quieren aprender de repente. En el caso de los niños, ellos van a aprender en su propio idioma por la lengua español. Eso es bonito. La comunicación, porque se puede aprender mucho más y se entiende mucho más. Y nosotros, con la lengua de señas, eso es acceso al idioma. Eso es lo que yo quería compartir con ustedes. Muchísimas gracias por su atención.

Enrique Delgado: Muchísimas gracias a Juan Jesús por compartir su experiencia, sus reflexiones, su conocimiento. Nos hace pensar mucho en todos los retos que tenemos también para apoyar a las personas sordas. Nos hace pensar en todas las barreras que atraviesan a lo largo de su experiencia. Las barreras también educativas y cómo la manera como se plantea la educación puede constituir una vulneración en la educación de las personas sordas y tiene que ver totalmente con el tema de este Coloquio. Justamente, la diversidad como a veces está asociada a la exclusión social. Vamos a escuchar ahora unos cinco minutos a Sato, que comparta sus reflexiones como psicóloga organizacional.

Sato Tamashiro: Bueno, muy bien. Buenas tardes. Muchas gracias por la invitación. Cuando Mónica y el comité de ética me invita a participar, la verdad es que les agradezco muchísimo. Es una gran oportunidad. Yo soy egresada de aquí de Psicología, pero también

he enseñado muchos años. Y uno de los temas que enseñamos en el campo de la Psicología organizacional era el de diversidad. Y era uno de los que más me apasionaba porque veía ya por la práctica profesional y haciendo cuestiones de selección, de clima laboral, que éramos una sociedad más allá de las organizaciones y sus políticas. Una sociedad que todavía tenía una deuda de exclusión y de todo tipo. Cuando hablamos de diversidad, hablamos de una diversidad súper diversa. Eso hace 20 años.

Y con el tiempo he ido viendo una evolución, aunque lenta, como todos los cambios sociales, pero alentadora en muchas organizaciones que están empezando a trabajar en la diversidad como un factor ético, estratégico también. Pero yo diría que cada vez más y genuinamente preocupados en que hay que humanizar a las organizaciones. Hay una perspectiva en el mundo hoy que puede resultar una paradoja. Si bien hay una transformación digital en el campo de las organizaciones que significa la capacidad de poder ser más ágiles y competitivos. Necesariamente pasa por tener equipos de trabajo que sepan vivir en comunidad, colaborativos, respetuosos y que cada vez más respeten las diferencias. Parte de eso también tiene que ver con la generación de ustedes, los centennials, los millennials, que son generosos, mucho más humanos, más exentos de paradigmas, de categorías y de personas.

Ustedes sin querer queriendo son gestores de esa parte también. Las organizaciones están abrazando esa tendencia que ustedes están llevando. Les pediría que, en vez de mimetizarse con paradigmas antiguos, ustedes lleven esta fuerza porque hay una gran escucha para todo lo que ustedes pueden llevar al campo de trabajo. Hay mucho que hacer todavía, ya estamos trabajando con muchas organizaciones en temas de política y de diversidad. Muchas de las empresas, todavía las grandes empresas principalmente, están haciendo políticas, prácticas, sensibilización sobre temas de diversidad. Pero, como decía, la diversidad es muy diversa y hemos vivido tradicionalmente con muchos sesgos y muchas exclusiones.

Así que cuando hablamos de política y diversidad, tenemos que explicitar qué tipo de diversidad abarca nuestras políticas. Yo pertenezco a la comunidad LGTB, estamos trabajando con Presente en temas de política y de diversidad para mi comunidad. Y algunas empresas que estaban participando, y organismos gubernamentales también, para la certificación en políticas de diversidad, respetamos a todos. Inclusive el *ranking* Par que es de género nos pide explicitar hombre, mujer, ¿por qué ustedes quieren hablar de identidad de género, educación sexual? porque, si no lo mencionas, no existe. Entonces, cómo vas a poder respetar el nombre social de una persona transgénero si no está en tu política. Atender particularmente a esa diversidad. Y con las personas con habilidades diferentes también.

Entonces, si bien hay una apertura y mayor conciencia en las organizaciones acerca que hay que abrazar la diversidad y eso no solo es importante, sino también conveniente en

términos estratégicos. Sino mira lecturas actuales de innovación, negocios, todos saben que lo importante es la diversidad. La verdad que en el mundo todo se hace a la vez: la parte ética, la parte de supervivencia, la sostenibilidad. Es así como se ve. Pero hay que ir haciendo cosas finas, no se puede hablar solamente de apertura y respeto en general, sino que especialmente en nuestro país hay que hablar específicamente de las distintas perspectivas de la diversidad y hacer políticas al respecto.

En el tema de habilidades diferentes y capacidad, el año pasado nos encargaron una investigación para las entidades públicas y sus empleadores. Y entrevistamos a 30 gestores de recursos humanos de las entidades públicas, para darles un poco la mirada en este sector. Uno, que nos decían que había pocos postulantes de esta población; y, lo segundo, era que realmente no estaban preparados para incorporar a esta población desde distintas perspectivas. Primero, que no sabían si había alguna categorización, y ahí de repente que hubiera una mayor coordinación o comunicación o información adicional de que pudiera hacer. O quizás hacer convenios para facilitar este flujo de talentos y candidatos que puedan tener las organizaciones, porque, en un año en una organización aproximadamente de 700 personas, para este puesto postularon 2 personas. Es poquito.

Luego, mirando un poco los temas de procesos de selección, todas las técnicas de evaluación están pensadas y es un estándar. Entonces, si tienes la prueba escrita, entonces las personas con discapacidad ¿cómo lo hacen? No están preparados por alguien o un software que pueda atender a este tema. Entonces, pensamos en preparar un estándar y no tenemos estrategias alternas o un plan alterno para personas con discapacidad. Entonces, creo que hay mucho que hacer, creo que hemos empezado por tener mejor conciencia, mayor sensibilización con los temas de diversidad en general, pero en el campo organizacional todavía ustedes tienen una gran tarea y misión de muchas cosas por hacer. Lo interesante es que cada vez más organizaciones abrazan estas iniciativas y los recursos.

Entonces, en ese sentido creo que tenemos un camino favorable, pero lo más importante es pensar en que las personas que somos distintos nos podamos sentir bienvenidos y no tener estos valores que nos comentamos son recurrentes y apartados, etc. Entonces, creo que ahí, una suficiente motivación en ustedes que están aquí, es para hacer las cosas. Empiecen con políticas, sigan con acciones, trabajen cambio de *mindset* que es sensibilización, intensa, e investiguen. Quiero invitarlos a que empiecen a trabajar por los temas de distintas perspectivas y diversidad de todas aquellas perspectivas en las que hemos comentado hay mucho que hacer

Enrique Delgado: Muchas gracias, Sato. Creo que es importante entender esto que nos ha planteado Sato como una exigencia ética. Entonces, estos softwares o estas condiciones para la inclusión, estas políticas no van a aparecer caídas del cielo, van a

aparecer porque los psicólogos, las psicólogas, los ciudadanos exigen y brindan condiciones a las personas para que puedan ejercer sus derechos. El derecho al trabajo, el derecho a la educación y en esa línea estamos. Quizás han podido observar que ahora la intérprete Patricia Mendoza ya no lo está haciendo, que está en este momento haciendo la traducción simultánea. Y quería comentarles que realizar la interpretación es una labor bastante exigente. Por eso, requiere también ciertas condiciones y requiere en este caso de un trabajo en equipo. Quería comentarles sobre eso. Lamentablemente, no estamos muy acostumbrados a tener esas experiencias que deberían ser cotidianas. Bien. Entonces, ahora vamos a escuchar a Katherine Britto, psicóloga educativa con las reflexiones a partir de su experiencia en el campo. Gracias.

Katherine Britto: Muchas gracias. Buenas tardes con todos y todas. Mi nombre es Katty. Soy psicóloga educativa, trabajo en la Sociedad peruana del Centro de Síndrome de Down, soy coordinadora del área de educación inclusiva. Tengo un poco de tiempo para poder conversar con ustedes sobre algunos cuestionamientos, reflexiones sobre los retos que se ven en la escuela para el trabajo con personas discapacidad y en general desde esta educación inclusiva. Por mucho tiempo se ha visto como la adición de las personas con discapacidad en el ambiente educativo, cuando en realidad tendría que ser esa transformación del sistema, de las políticas de la cultura, de las prácticas. Para que cualquier estudiante, en cualquier condición, pueda ser bienvenida y, como ya lo dijeron los demás ponentes, puedan ser felices en el aula. En este sentido, yo quisiera relacionarlo con las 4 competencias que ustedes, los estudiantes de Psicología, se están formando en el nuevo plan de estudios. Entonces, voy a iniciar con el tema de diagnóstico y voy a empezar con dos preguntas de reflexión que más adelante vamos a poder también conversar de manera dialógica.

La primera es si las evaluaciones psicopedagógicas están visibilizando las potencialidades y fortalezas de las personas con discapacidad. Y si, además, en estos informes psicopedagógicos que realizan los psicólogos se brinda recomendaciones a la familia, al estudiante y también a la escuela. Lo que suele suceder en el campo es que estos informes no nos brindan información indispensable y también específica sobre cómo el docente tiene que trabajar con este estudiante que tiene un tipo de discapacidad o condición de vulnerabilidad. Entonces, lo que yo me encuentro en el campo, en escuelas públicas y privadas son informes de psicólogos, en primer lugar, que no son profesionales colegiados y que usualmente hacen una categoría diagnóstica. Hablan del estudiante con un CI inferior, hablan del estudiante que tiene un retraso entre comillas, que tiene un retraso en el desarrollo. Entonces lo que me pregunto es si estas palabras, estas categorías, ayudan a entender

realmente cómo es el estudiante, cuáles son las potencialidades que tiene y cómo se le tiene que ayudar.

Por otro lado, lo que suele pasar también es que la escuela exige que los estudiantes con discapacidad tengan un certificado de Conadis para que puedan ingresar, cuando por norma eso no puede ser una exigencia para condicionar la matrícula. Más bien, tiene el padre de familia hasta seis meses para regularizar el proceso. Pero lo que yo me pregunto es ¿qué tanto este certificado de discapacidad nos da información sustancial para el aprendizaje del estudiante? ¿qué tanto esta mirada es desde un modelo social donde la discapacidad no tiene que ver con la persona? No se le llama persona discapacitada o persona especial, es una persona con una condición, con discapacidad.

Por otro lado, con la competencia que tiene que ver con evaluación, mi pregunta es ¿la escuela está promoviendo que personas con discapacidad alcancen logros de aprendizaje significativos? ¿los psicólogos conocen cómo realizar un acompañamiento pedagógico oportuno que promueva la reflexión docente? Entonces, un poco alineado a lo que comentaba Juan con su experiencia, muchas veces educación inclusiva los maestros, los psicólogos lo interpretan como la adición de personas al sistema. Solo está aquí para socializar, solo está aquí para poder tener una experiencia con otros compañeros. Pero, ¿es esa la misión de la educación? ¿es por eso que los estudiantes tienen que ir a una escuela básica regular?

Entonces, no solamente hay que procurar la presencia de estudiantes con discapacidad, sino que participen en todas y cada una de las actividades escolares y también que progresen en sus aprendizajes, y para eso se requieren apoyos. En el caso de las personas sordas, por supuesto, un intérprete de lengua de señas que permita que ellos también puedan entender y comunicarse de la manera adecuada. Y esto también tiene que ver con que tenemos un currículo nacional que nos habla de competencias, de enfoques transversales de la diversidad, de poder respetar las diferentes culturas, las diferentes etnias, pero ¿qué tanto en la práctica está sucediendo?

Por otro lado, en investigación, lo que me pregunto es ¿se toma en consideración aquellos aspectos éticos para trabajar con personas con discapacidad? ¿estamos considerando a la persona con discapacidad como sujeto de derecho con propia voz? Lo que suele pasar en las investigaciones, por ejemplo, es que incluso a las personas con discapacidad no se les da consentimiento informado. Muchas veces se cree que no es necesario, que no lo va a entender, que no lo va a comprender, cuando en realidad hay una y muchas formas de poder dar un consentimiento, ya sea de manera oral, a través de pictogramas y otras maneras para poder dar el consentimiento de que la persona quiere de manera voluntaria participar de nuestra investigación. Lo que suele pasar también es que tenemos sesgos, pensamos pobrecito, no va a comprender. A veces, cuando armamos guías de entrevista, muchas veces puede pasar que lo primero que le preguntamos es ¿de qué

estás sufriendo? ¿cuáles son las barreras por las cuales sufres? Como si fuera un sufrimiento el tener algún tipo de discapacidad, cuando la discapacidad proviene de la sociedad y todas las barreras que vamos poniendo. Entonces, creo que ese lenguaje, esa mirada ya está trayendo sesgos y una mirada muy diferente a lo que es una persona, sujeto de derechos con capacidad jurídica y sobre todo con autonomía.

Si vemos en el lado de la intervención ¿cómo nos referimos a aquellas personas en situación de vulnerabilidad? Por mucho tiempo, como les decía, la educación inclusiva, la atención a la diversidad, estaba vista solo para personas con discapacidad. Pero en realidad es para cualquier persona que requiera un apoyo. Ya sea de la comunidad LGBT, ya sea que tiene algún tipo de problema específico en su trayectoria educativa, ya sea que es una persona sorda que requiere un intérprete de señas para poder comunicarse. En este sentido, por ejemplo, en las escuelas públicas el SAANEE, que es el Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas, solamente trabaja con personas con discapacidad. Me pasó en una escuela que cuando yo entraba a la escuela, estábamos en un proyecto en la sociedad para poder conocer y fortalecer capacidades de la comunidad educativa, el SAANEE tenía en el corcho de la escuela una lista de estudiantes con discapacidad a los cuales tenían que atender. Entonces, en el recreo digamos, cualquier estudiante paseaba, corría, caminaba y podía ver en esa lista quienes de sus compañeros eran identificados con discapacidad. Ese tipo de prácticas, lamentablemente, en vez de ser inclusivas, terminan siendo segregadoras.

¿Qué pasa en la escuela privada? Muchas veces se pide y se obliga al padre a que contrate una maestra sombra, o como se le dice una *shadow*. Y en ese sentido, muchos psicólogos estamos, lamentablemente, ejerciendo un mal rol como psicólogos, porque estamos aceptando esta práctica, aceptando este rol. Y finalmente, lo que me pregunto, como psicólogos no tenemos el conocimiento al 100% sobre atención curricular, sobre currículo, sobre el tema pedagógico. Entonces, ¿en qué sentido puede funcionar una *shadow* dentro del aula donde los demás compañeros ven a alguien que está acompañando a este alumno? Incluso te dicen "bueno, ella es la profesora de fulanito". La profesora particular, la profesora personalizada. Entonces los psicólogos ahí también tenemos que pensar, si vamos a atender a la diversidad y vamos a apostar por una educación inclusiva, es más conveniente fortalecer capacidades, crear procesos de reflexión donde toda la comunidad educativa, personal administrativo, de limpieza, docentes, psicólogos, puedan entender la importancia y la relevancia de poder crear un mejor sistema para cada estudiante.

Bueno, yo termino diciendo también que hay una frase muy conocida que se llama "nada sobre nosotros sin nosotros". Muchas veces nosotros creemos saber qué es lo que requiere una persona con discapacidad y no se le pregunta a ella qué necesidades tiene, qué potencialidades cree que tiene también, qué apoyo se les puede dar. Y solo con este camino de mirar a la persona como sujeto de derechos, con potencialidades, optimizar las

capacidades es como vamos a lograr una inclusión, no solo en la escuela. Porque en realidad, una sociedad inclusiva siempre va a empezar desde una escuela que es realmente inclusiva. Muchísimas gracias.

Enrique Delgado: Muchas gracias, Katherine. Apostamos justamente por una sociedad inclusiva, por una escuela inclusiva, por una universidad inclusiva. Y los retos son muchos, Katty nos acaba de presentar la alta especialización que requiere. Tenemos un reto ético de optimizar nuestra competencia profesional para poder atender y velar porque se cumpla el derecho a la educación y los demás derechos de los ciudadanos y ciudadanas con alguna discapacidad. Pero los retos son muchos, quisiera comentar brevemente. Por ejemplo, les dije que como la interpretación es muy exigente hay un estándar, cada media hora se cambia de intérprete. Pero nosotros acá en la universidad, en Psicología al menos, no tenemos la experiencia de trabajar, no hemos ido, no tenemos todavía condiciones para ser y decir: "somos una facultad totalmente inclusiva". Ni siquiera sabíamos dónde podíamos ubicar a los intérpretes, no lo sabíamos. Creo que es una reflexión conjunta, decíamos al inicio que estamos aquí para aprender, para pensar juntos, para actuar y quería digamos visibilizar también esta situación. Ahora los dejo con Américo Pillman, sociólogo, especialista también en esta temática.

Américo Pillman: Gracias, Kike. Bueno, primero quiero agradecer la invitación que ha hecho la facultad de la universidad Católica, pero sobre todo felicitarles porque aperturan estos espacios de diálogo para poder conocer y aprender un poco más sobre la discapacidad, un aspecto que es muy importante y que es y ha sido siempre invisible por largos años. Cuando conversé con Kike, me dijo "Américo, te invito a un conversatorio". Escuchándole, viéndole, me di cuenta que no era un conversatorio, tendría que ser un comunicatorio de repente. Porque, claro, nos tenemos que comunicar, pero siempre pensamos que este tipo de espacios no tiene apertura a las personas con discapacidad auditiva o no tiene apertura a las personas con discapacidad visual.

Esto me lleva a una anécdota que tuve hace poco nada más, una universidad de prestigio, por supuesto que no es la Católica, privada, me invitó a coorganizar un evento, a poder apoyarles para realizar un evento para temas de discapacidad, ellos querían compartir las experiencias de discapacidad, analizar los temas de discapacidad y me decían que tenían reservados algunos espacios para personas con discapacidad en silla de ruedas y que también querían que invitemos a personas con discapacidad auditiva porque estaban contratando un intérprete. Por las múltiples ocupaciones no le pude atender de inmediato, sin embargo, insistían tanto que les pregunté por qué insistían tanto que asegure llevar personas con discapacidad auditiva a ese evento. Me decían "porque estamos invirtiendo, estamos

pagando un intérprete de señas, sino me van a colgar", literalmente me lo dijo. Yo le dije "ustedes están tocando un evento sobre discapacidad y lo mínimo que tienen que hacer es generar las condiciones para que puedan participar las personas con discapacidad, independientemente de que las convoquemos o no las convoquemos". Tienen que estar las condiciones para que participen las personas con discapacidad física, auditiva, visual y todo tipo de discapacidad.

Pero además le dije "lo que le sugiero es que empiecen a implementar en todas las actividades, en todas las actividades, no solo las dirigidas para las personas con discapacidad, estas condiciones, estas facilidades para que puedan participar". ¿Por qué no participan las personas sordas en algunos eventos que desarrollan las universidades? Porque justamente saben que no hay un intérprete de lengua de señas. Porque para tener un intérprete de señas primero lo que dicen es "¿hay alguna persona que va a venir y que necesita un intérprete?". No debería haber, o sea, no debería ser una condición mejor dicho para poder contratar un intérprete de señas saber si va a venir una persona con discapacidad auditiva o no. En general las condiciones también para que las personas que tengan discapacidad visual puedan participar de los eventos, pues que entreguen materiales mínimamente en braille, o cosas por el estilo.

Lo que tenemos que cambiar si queremos ser una sociedad inclusiva, una universidad inclusiva, no es pensar solamente en actividades o en acciones académicas exclusivamente para el tema de discapacidad. Dejar lo exclusivo por lo inclusivo. Empezar a pensar que si aperturamos los espacios como el de acá u otros eventos que se puedan realizar tienen que estar las condiciones para que las personas con discapacidad puedan participar. Que sepan que cada vez que cualquier universidad, en este caso la Católica, va a realizar una actividad, va a haber un intérprete de señas, va a haber material braille y todas las condiciones para que puedan participar y de esa manera se puedan involucrar.

Sobre discapacidad hay mucho que comunicar, no voy a decir ya mucho que hablar, mucho que conversar. Hay mucho que comunicar. Pero sobre investigaciones en discapacidad en realidad hay poquísmo, se ha avanzado poco, poco que contar. Yo estoy a cargo de un observatorio nacional de la discapacidad y tenemos más o menos 190 tesis en discapacidad de las diferentes materias, principalmente de las ciencias médicas o de las ciencias de la salud. Lo que sucede es que poco se ha comentado, en realidad el tema de la discapacidad es un tema que compromete a todos, tiene que ver con la sociología, tiene que ver con la Psicología, tiene que ver con la arquitectura o la ingeniería, con todas las carreras. ¿Por qué hay barreras arquitectónicas? ¿Por qué hay barreras urbanísticas? Porque justamente los arquitectos, los ingenieros por largo tiempo elaboraban o se capacitaban, pero dejaban de lado a las personas con discapacidad, no los tomaban en cuenta. Es decir, cuando hablábamos de ser humano en lo largo de la historia, pareciera que hablábamos de hombre

y mujer, mujer un poco más revalorada últimamente, niños, adolescentes, jóvenes, adultos mayores, pero no existían las personas con discapacidad.

Yo recuerdo más o menos hace 35 años atrás veía pocas personas con discapacidad en la calle. Y no es porque no hubiera personas con discapacidad, sino es que las escondíamos, porque era una vergüenza tener una persona con discapacidad en la familia y las familias mismas las ocultaban. Sin embargo, el tema de la discapacidad no es un tema de la actualidad, el tema de la discapacidad ha existido durante toda la historia. Sin embargo, poco se ha hablado, recientemente se está hablando, el Conadis tiene 20 años de creado; la ley 29973 que implementa el modelo social de la discapacidad está desde el año 2012, o sea 7 años nada más; y la corriente del trabajo inclusivo, que incluye a las personas con discapacidad. Ya lo dijo Juan, cuando hablaba de que él cuando estaba en la época de estudiante no podía estudiar. Las escuelas, los colegios no incluían a las personas con discapacidad auditiva, en realidad no incluían a ningún tipo de persona con discapacidad.

Por ello creo que este conversatorio debería traernos varias reflexiones, ojalá que salga alguna de ellas.

Primero, debemos entender qué es una persona con discapacidad y si nos ponemos a analizar desde el modelo social de la discapacidad, que es lo que se está aplicando desde las Naciones Unidas y lo ha adoptado el Estado peruano a través de la ley 29973, nos damos cuenta que hay cuatro tipos de discapacidad. La discapacidad física, sensorial, mental e intelectual. Pero si empezamos, digamos, a escarbar en cada tipo de discapacidad vamos a encontrar que hay múltiples discapacidades. En la sensorial podemos encontrar la auditiva, la visual, pero podemos encontrar variantes de estos tipos de discapacidades. Por ejemplo, ustedes saben que existen, algunos les dicen sordomudos, pero existen también los sordociegos, no sé si ustedes han escuchado o han visto a un sordociego. ¿Cómo se comunican con un sordociego? Esas cosas, por ejemplo, el entender qué es una persona con discapacidad nos va a llevar a la reflexión de analizar diferentes tipos de discapacidad y por lo tanto conocer la diversidad que es la persona con discapacidad. Y, por lo tanto, los diferentes ángulos de investigación y de intervención que tienen que realizar.

Cuando hablamos de los ámbitos de intervención para la investigación estamos hablando básicamente de cuatro a la cual yo sugiero que tienen que ver con lo que señala la organización mundial de la salud en su modelo ecológico. Analizar a la persona con discapacidad desde el plano individual, desde el plano familiar, comunitario y social, porque todos estos aspectos influyen directamente en el tema de la discapacidad. En el plano individual, la deficiencia, porque así lo dice la convención, la deficiencia es múltiple y cada deficiencia tiene diferentes necesidades. No es igual las necesidades de una persona con discapacidad física en silla de ruedas que aquella que tiene discapacidad física de miembros

superiores con los brazos o las manos, o el auditivo, o el de discapacidad intelectual, el de discapacidad mental, etc.

Pero además hay otro ámbito que es necesario investigar y que tiene que ver con el ámbito familiar, porque la familia es la afectada directamente cuando existe una persona con discapacidad, afectada porque de todas maneras va a impactar el tema de la discapacidad en la economía de las personas. Pero además se convierte en el principal propulsor del desarrollo de las personas con discapacidad. Las personas con discapacidad que yo conozco y que han salido adelante es porque la familia les ha apoyado, es el principal soporte y hay que trabajar bastante con ellos, hay que investigar qué sienten, qué pasa con la familia. Como lo dijo Katty, que hablaba del modelo social, es el entorno que genera la discapacidad. Según el modelo social, una persona con deficiencia se convierte en una persona con discapacidad en tanto existan barreras en la comunidad, barreras de todo tipo. Entonces hay que investigar y analizar ese tipo de barreras y qué se puede hacer, cómo superar ese tipo de barreras. Y por supuesto el plano social, que tiene que ver con el tema de los estigmas, los prejuicios que tenemos sobre las personas con discapacidad y que llevó hasta hace poco, hasta hace 30 años existía muy buena cantidad de familias que escondían y hasta enjaulaban a las personas con discapacidad, sobre todo a las personas con discapacidad intelectual.

Es necesario hablar sobre los ámbitos de investigación, la importancia de por qué investigamos a las personas con discapacidad o el tema de discapacidad. Hay una película, me llamo Jenet creo que es, una película de una sordociega que llega a ser profesora. Expuso su caso, porque le preguntaron si quería que esto sea proyectado a través de una película, dijo "sí, porque quiero que todo el mundo conozca lo que es la sordoceguera". Cuál es el problema de la sordoceguera y para que se concienticen. Entonces tenemos que investigar para concientizar, tenemos que para ello involucrarnos en ver el aspecto de investigación. Más allá de que sea una investigación exclusiva en el tema de discapacidad, cuando tocamos cualquier tema, cualquier tema de investigación, deberíamos mirar no solamente al hombre y la mujer y los grupos etarios, sino también a las personas con discapacidad.

Finalmente, hay varios retos y cuestiones éticas que tienen que ver con la investigación ¿por qué investigar a las personas con discapacidad? En realidad, hay mucho que contar, yo lo dejaría ahí para mejor iniciar con un diálogo y algunas preguntas que hubiese.

Enrique Delgado: Muchas gracias Américo, un aplauso por favor. Nos ha planteado varios desafíos de investigación, barreras, barreras tangibles, barreras psicológicas que también existen para el cumplimiento de derechos de las personas con discapacidad. Pasamos a comentarios, preguntas del público. Los invitamos, este es un diálogo, entonces los invitamos a conversar, a dialogar. Dudas, inquietudes, reacciones.

Diálogo con el público

Pregunta 1: Mire, hay un tipo de discapacidad muy interesante que he escuchado que es, bueno, los sordomudos en sí. Pero hay un tipo de sordomudos que logran sobresalir y logran salir adelante a pesar de su problema. Por ejemplo, había escuchado de una actriz que era sordomuda, Katly. Es una actriz que salió en una película y bueno todavía sigue vigente. Ahora, el tema en sí de mi pregunta y mi comentario es, por ejemplo, hay discapacidades como el Asperger, ser sordomudo, que no te permiten estar fuera de la sociedad. Puedes trabajar siendo sordomudo y puedes trabajar en una empresa. Con Asperger también, no hay ese estigma por eso y no hay pena en ello. Pero, ¿por qué hay el estigma de la locura? cuando alguien es desquiciado, esquizofrénico, todo, no te dan trabajo, te rechazan notablemente, hasta generas miedo en tu entorno laboral. Esa era la pregunta.

Enrique Delgado: Gracias por la pregunta, vamos a recoger más. Sí, por favor.

Pregunta 2: Primero gracias por lo que han contado, valioso, importante. Yo soy psicólogo comunitario también egresado de esta universidad. De hecho, lo que pensaba o recordaba, es que las palabras que ustedes han utilizado desde discapacidad hasta un modelo social, derechos humanos, es algo que en la formación que yo tuve no se vio, no sé, espero que las cosas hayan cambiado hoy día, creo que sí. Son cosas que aprendí en la experiencia laboral trabajando también en derechos humanos y discapacidad. De hecho, recordaba también que por ocasiones la discapacidad psicosocial o la salud mental estaba desde un enfoque muy biomédico, muy patologizante, que hay que empezar a revisar y a reconstruir me parece. Yo quería preguntar, tengo varias preguntas que quisiera hacer.

A Juan Jesús preguntarle ¿cómo se resuelve este dilema que yo he escuchado que existen en la comunidad de personas sordas, que al referirse al lenguaje de señas como una lengua también piden una educación, digamos, diferenciada, cómo eso dialoga con el paradigma de educación inclusiva ¿cómo se resuelve? También quería preguntarle a Sato, tú hablabas un poco acerca de que se ha humanizado las empresas, que cada vez es más cercano el discurso de derechos y ahora es mucho más sensible a la discapacidad, pero quería preguntarte cómo se puede evitar lo que ha ocurrido en otros países donde este tema está mucho más avanzado, cuando se habla de inclusión a personas con discapacidad, simplemente se incluye por incluir, digamos. Se incluye y se le brinda ciertos trabajos que de repente no son trabajos que están asociados a su proyecto de vida, son solamente funcionales al sistema.

Enrique Delgado: Muchas gracias, vamos a empezar el diálogo con estas dos intervenciones. Un primer comentario antes de darle la palabra a nuestros invitados, estamos aprendiendo todos aquí. La comunidad sorda no acepta normalmente el término sordomudo que muchos podemos haber estado habituados, incluso ha habido cambios en el código civil, tanto en la denominación como respecto a la capacidad como sujeto jurídico. Es un tema bien importante y bueno, vamos a aprender juntos a pensar juntos a reflexionar juntos. Yo le doy la palabra a los invitados, los que quieran intervenir, quizá empezando por Juan Jesús que tiene una pregunta directa, después Sato y no sé si después Katherine o Américo quieren complementar. Luego hacemos una siguiente ronda.

Ponente 1: Muchas gracias. Sí, solamente quisiera añadir y poder aclarar ciertos temas sobre la comunidad sorda. La palabra mudo, de verdad es una palabra que ofende a la comunidad sorda ¿por qué? Porque la verdad la comunidad sorda no es muda. Ustedes saben que nosotros nos comunicamos con nuestro idioma que es la lengua de señas que tiene su propia gramática. Nosotros no nos consideramos mudos porque nosotros nos comunicamos y por ende las personas que hablan y tienen un idioma distinto no son mudos. Las personas que hablan inglés, las personas que hablan en japonés, en chino, no son mudos, tienen un idioma distinto y se pueden comunicar con su idioma. Nosotros nos podemos comunicar con nuestro idioma, con la lengua de señas porque es nuestro idioma y porque tiene su propia gramática. Entonces, nosotros podemos comunicarnos y hablar en nuestro idioma, podemos comunicarnos como otros idiomas orales. Entonces nosotros somos personas sordas. Solamente personas sordas o personas con discapacidad auditiva, pero personas sordomudas no, porque es una palabra que nos ofende porque nosotros no somos mudos. Nosotros sí podemos hablar, nosotros tenemos el sonido de nuestra voz, pero no lo utilizamos porque no nos escuchamos. Entonces, simplemente eso, nosotros no somos mudos y nosotros podemos hacer de todo menos oír. Así que hay personas que son muy ágiles haciendo diversas cosas, en teatro, haciendo muchas actividades que los sordos pueden hacer. Por ejemplo, hay un programa acá en San Borja, que enseñan teatro para sordos. Lo que pasa es que hay un grupo de teatro que dice "Teatro en Silencio", pero no quiere decir que somos silenciosos.

Ahora, sobre el otro tema en tu pregunta, yo no estoy en contra del sistema de poder incluir sobre la educación, yo creo que sí está bien que las personas no solo sean incluidas a el sistema educativo normal, pero tienen que tener toda la accesibilidad posible y no que pongan al sordo en un sistema incluido y que no le pongan las facilidades para que puedan aprender. Porque ¿cómo pueden aprender si no tienen intérprete? Es eso lo que me pasó a mí. Entonces, si se van a incluir personas sordas en una educación inclusiva, entonces tienen que ponerle las facilidades como el intérprete. Nada más. Muchas gracias

Ponente 2: Un poco respondiendo las preguntas que cómo es que ustedes van incluyendo a personas distintas, en general puede ser así, creo que el punto aquí es que, también quienes nos aproximamos a las organizaciones tenemos que entender que tenemos derechos para todos. Para sentirnos augustos sobre el proceso de atracción, incorporación, evaluación, que son los procesos de recursos humanos o de gestión humana con los quienes trabajamos desde el área organizacional. Si es cierto que a veces cumple ciertas funciones operativas para personas con discapacidad intelectual y como que se van creando estas categorías. Lo cierto es que en realidad es que las personas distintas pueden participar de distintas funciones y esto no solo incluye algún tipo de minoría, sino que es para todos.

Entonces, lo que sí es cierto es que faltan adecuar los procesos internos y de trabajo para que todos se sientan a gusto y sientan que tienen la oportunidad real de poder participar en una vida laboral. Lo que decíamos hace un rato sobre qué tipo de evaluaciones hacemos, cómo hacemos el reclutamiento, a veces lo hacemos solamente por internet, todos pueden mirar las ofertas laborales para empezar, por ahí. Y hablamos de las técnicas, para precisar algunas, y los espacios físicos también de infraestructura es quizás lo que más se ha avanzado pensando en la atención al público un poco, pero a nivel de procesos de gestión humana no hay una precisión respecto a cómo incorporar más activamente a personas distintas en general. Hablamos de que había un gran avance en temas de reconocer la diversidad, pero la discapacidad es un tema que no se ha dado aún.

Ponente 3: Bueno, sobre la pregunta de ella que mencionaba sobre la discapacidad psico social, me parece que es un tema de estigma también. Muchas veces, el tema de salud mental en las escuelas o cualquier tipo de espacio de inducción formal y no formal no es muy hablado. Yo recuerdo el caso, cuando comenzaba con el grupo de estudiantes, hablaban del caso de una compañera que tenía un diagnóstico de esquizofrenia. Eso nos enteremos nosotros por los padres y por el docente. Pero, las compañeras se reían y burlaban, entre comillas, de esta persona que la denominaban loca porque escuchaba voces.

Entonces, muchas en la salida la esperaban con piedras, huevos y le tiraban en la cabeza. Y que lo cuenten de manera muy natural y como si fuera parte de una naturalización de la violencia. Entonces, ahí, en esa situación tuvimos que hacer un trabajo bastante de sensibilización de la salud mental. El ir al psicólogo, el tener un diagnóstico, el tomar medicamentos, es un estigma hoy en día, visto de manera negativa. Yo creo que igual, personas con cualquier tipo de condición de vulnerabilidad son vistas de la misma manera, pero probablemente la discapacidad psico social es lo que no estamos prestándole la atención debida para poder sensibilizar y concientizar sobre la importancia de poder denominarlos a todos por nuestros nombres y no por esas etiquetas de loca o retardada

Pregunta 3: Quería hacer un comentario sobre lo que hablas. Está interesante, por ejemplo, yo a veces que, cuando hay páginas de empleos en mi trabajo y ahora en los avisos de todo *call center* o empresas, siempre piden o aceptan a las personas con discapacidad, pero tienen que estar en el Conadis registrados. Por ejemplo, yo tengo Asperger, pero el Asperger no es algo de locos. Es un tipo de autismo, pero no tan anormal, es un autismo inteligente, o sea, la persona puede trabajar todo, pero tiene que estar registrado en el Conadis. Entonces, si se ha registrado en el Conadis, ya no te pueden registrar como alguien que no trabaja, y no hay burla o rechazo así cruel como cuando ves a un autista o a una persona con Down, un autista autista. Nadie se burla, porque ya esa persona ya no es así, que las personas te ven con tristeza o hasta llora y sufre, pero cuando tú ves a alguien que, por ejemplo, tú sales con tu pareja y detectas que es trastornado, que tiene psicosis, esquizofrenia, ya te genera un miedo, porque tú no sabes cómo va a reaccionar en el momento. Tú lo ves normal, pero después se puede trastornar, te puede matar y puedes dejar a tu pareja porque te enteras de que tiene esquizofrenia.

En los trabajos evalúan a la persona con los test psicotécnicos, exámenes que tiene algún desorden mental, ya no lo aceptan: “¿sabes qué?, no pasaste la prueba” pero no te dicen el motivo, pero ya tu intuyes que hay algo que te han detectado, pero si está registrado en el Conadis no, tienes que presentar tu carnet y ya simplemente presentar tus papeles y ya está, pero no sé qué tipo de discapacidad piden en los trabajos. Porque alguien que tenga autismo o Down, ¿no? tiene que estar en un trabajo acorde, pero no sé, hasta ahorita, creo que asperger, creo que puedes trabajar con asperger. Yo tengo un conocido que sufre asperger y trabaja en el banco de reserva. Tú lo ves normal todo, pero hay veces que tiene ciertos rasgos de asperger. Yo me he dado cuenta, pero no lo he dejado de lado, sino simplemente sé que tiene un trastorno. O sea, sigue al pie de la letra las cosas y ¡hasta ahora dura! Pero tiene asperger y, eso me he dado cuenta, porque me lo han dicho, me lo han comentado. Pero, ese tipo de discapacidades creo que ven los empleos normales, a eso me refiero.

Ponente 2: eh, bien. Entiendo tu punto, de hecho, yo creo que Américo que trabaja en el Conadis te puede apoyar y puede dar información mucho más precisa al respecto, pero quería comentarte lo siguiente. Muchas veces, estamos pensando en la normalidad o en la anormalidad ¿no? Muchas veces, la discapacidad visible, cómo ya sea el síndrome de Down, que tiene rasgos físicos que tú puedes notar que la persona tiene una discapacidad intelectual. Probablemente hay estigmas relacionados a lo que mencionas, al miedo, a la lástima, e incluso a la ignorancia ¿no?, ignorarlo, cómo dejarlo de lado. Pero, me parece que eso parte por las creencias que tenemos, y son esas creencias las cuales tenemos que erradicar,

identificar y luchar para que no sucedan. No hay tanto, como menos discapacidad o más discapacidad. Todas las personas tienen esa capacidad jurídica. Son personas con derechos, con valores, con fortalezas, que tienen más barreras que otras, quizás. Pero, por ejemplo, una persona usuaria en silla de ruedas, si tiene la silla de ruedas para desplazarse y se puede desplazar, ya no tiene discapacidad. Una persona usuaria de silla de ruedas, sin disponibilidad de mover los miembros superiores, es mucho más difícil, alguien la tiene que movilizar, ahí es dependiente de alguien. Pero es autónoma igual, tiene oportunidad de poder de tomar decisiones, elegir qué es lo mejor para su proyecto de vida.

Ponente 1: Claro, ese tipo de cosas es en lo que se basa el Conadis, o sea, no, esté en silla de ruedas, pero, obviamente, puedes trabajar y tienes que tener un tipo de registrar. A eso me refiero, ese tipo de registro tiene que estar en el Conadis

Ponente 3: De repente, respondiendo un poco la pregunta, no es un requisito para poder trabajar, para presentarse a un trabajo, estar en el Conadis, ¿no?, eh, digamos, para evidenciar la condición de discapacidad, solo se necesita presentar el certificado de discapacidad. Eh, me decías que personas pueden trabajar que tienen discapacidad. En realidad, lo que se busca y lo que dice la ley, y las normas actuales, es que toda persona con discapacidad tiene derecho a trabajar y puede trabajar, solo que se requieren ajustes razonables y los medios de apoyo correspondientes para que pueda desenvolverse. ¿Ciento? Quería solo responder, porque pueden haberse confundido, porque, de hecho, yo estoy a cargo de los registros nacionales, entre ellas el registro de intérpretes. Por supuesto, el registro de intérpretes, de lengua de señas, no hay ninguno inscrito, porque todavía no se implementan los cursos. ¿No cierto? Pero el tema de la sordo-mudez, yo lo puse porque, como dicen, no dije que sean sordomudos ¿no cierto?, son personas con discapacidad auditiva básicamente.

Eso como aclarando, porque no se debe entender mal. Y, el otro tema es que tú señalabas, porque a las personas con discapacidad psicosociales, y ese tipo, las discriminan. Señalaba que era, básicamente, es por el estigma, pero, también son por desinformación, eh, hay mucha desinformación en el tema de discapacidad, en qué cosa es la discapacidad y que cosa, por ejemplo, utilizando qué tipo de apoyo, ajuste o medicinas se puede controlar y se normaliza, digamos de alguna manera, y pueden estar aptos para trabajar. No es la condición de la discapacidad la que, perdón, no es la condición de la persona la que genera la discapacidad, sino que, el entorno es el que te pone las barreras y te pones las trabas para que te puedas insertar. Si una persona que tiene discapacidad psicosocial o mental, cómo se le llama, no le dan oportunidad de trabajar, lo están discriminando como ser humano, definitivamente.

Enrique Delgado: Bien, muchas gracias. Entonces vamos a dar paso a dar otras intervenciones. Otras personas que quisieran comentar, preguntar a nuestros invitados, invitadas.

Pregunta 4: Yo quería saber, si, tal vez, quizás sería prudente que los colegios, al igual que en las universidades, hallan clases proyectadas para los sordos, como un intérprete, o sea, profesor o profesora. Para que así, la persona pueda estudiar

Enrique Delgado: Gracias por tu pregunta. Se discute mucho, justamente. También retoma la pregunta anterior, respecto a la inclusión o no, ¿sí? ¿No sé si quieres comentar Kathy, o alguien más?

Pregunta 5: Quizás un poco en el sistema educativo actual, quería su opinión, o que opinan al respecto de la existencia de los CEBES, los Centros de educación básica especial, considerando este modelo de inclusión que mencionaba.

Ponente 2: De repente, respondiendo un poco lo que señalaba la ley general de las personas con discapacidad, establece la necesidad que las universidades y todo centro de estudios, realicen ajustes razonables para garantizar el ingreso y la permanencia de las personas con discapacidad. Es decir, tienen que hacerlo. Ya no es un tema educativo, sino que, es un mandato. Que no se esté cumpliendo en este momento, porque cuando hay siempre una dirección, que es la división de fiscalización y sanciones, que ha hecho una evaluación el año pasado en todas las universidades, no sabría decir si ha llegado a la Católica, han tenido un balance, en realidad desfavorable. Pero lo que estamos haciendo es recomendaciones al MINSA, ¿no? Tenemos que hacer recomendaciones, y saber que los cambios no pueden ser de la noche a la mañana, pero que la ley ya establece varias condiciones que deben de tener las universidades para garantizar el acceso de las personas con discapacidad. Incluso, señala que tiene que estar dentro de las asignaturas o la currícula de diferentes carreras, como medicina, Psicología, economía, trabajo social, ingeniería, etc., hay varios. Entonces creo que también debería estar ¿no? cómo cursos exclusivos que deben incorporarse en la currícula de las universidades.

Ponente 3: Bien, sobre la pregunta del codictado, sobre el intérprete de lengua de señas más una docente que puedan estar a la par, poder enseñar a una persona sorda y a todo el salón en general. Tenemos experiencias de, bueno, haber asistido a escuelas en donde hay personas sordas en donde, lamentablemente, no se les ha atendido, y buscar

mejores estrategias para ellas ¿no? De hecho, lo primero es preguntar a las personas sordas y a su familia, cuál es el apoyo más conveniente y el que requiere. Yo estoy convencida que, sin un intérprete de señas para la comunidad sorda, no es una educación inclusiva, sino segregadora. Entonces sí, funciona muy bien el tema de que un intérprete de lengua de señas trabaje junto a la docente, porque incluso la docente puede aprender lengua de señas. Entonces ella también se va a nutrir de esta nueva lengua, de este nuevo aprendizaje. Y no solo ella, sino que resulta que a veces los compañeros del aula aprenden muy rápido, y pueden ser ellos los modeladores, no todo el tiempo, por supuesto, pero sí aprender. En otra escuela nos pasó de que había una adolescente que sus padres son sordos, entonces conoce la lengua de señas.

Entonces, esa escuela, lo que estaba impulsando es buscar y motivar a personas sordas que puedan entrar a la escuela regular, porque esta persona sabía lengua de señas. Entonces, era una total ventaja. También quiero responder a tu pregunta de que, si esto es escuela inclusiva o es segregada para personas de la comunidad sorda, y es bien debatible, es bien puntiagudo el debate. Pero si me parece importante, por ejemplo, en las escuelas, promover un comité de atención a la diversidad. A mí no me gusta hacer comités de todo, porque, a veces hay comités de género, de inclusión. Pero este comité, más que el nombre que esté confirmado por docentes que crean en la inclusión, por el director, que tiene que ser quien impulse las políticas, por un especialista, en este caso un intérprete de lengua de señas que forme el comité, y hagan un cronograma anual para ir capacitando a los docentes, para que no solo la docente aprenda, sino que todos los docentes aprendan lo básico indispensable. Y así, poco a poco, se vaya creando esa formación y personas interesadas que quieran estudiar, porque se estudia para conocer la lengua de señas.

Es todo un proceso bien complejo, que demanda mucho tiempo y especializado, que es bien importante. Y en cuanto a la pregunta de los CEBES, bien, otra pregunta puntiaguda. Según la ley normativa y general de educación, habla que los colegios especiales están creados para personas con discapacidad severa, pero con miras a su inclusión en la escuela básica regular. Y acá hay toda una contradicción, porque los CEBES si continúan, digamos, en ejecución y servicio, en la formación inicial de los docentes, hay docentes que son docentes de educación inicial, primaria y secundaria, y docentes de escuela especial. O sea, hay un paradigma, porque tu aprendes sobre lo especial y también sobre lo básico regular. Entonces, mi opinión es que los CEBES tienen que ser un espacio de transición, y que la escuela regular debe estar en condiciones y capacitada de abrir las puertas hacia la diversidad y a cualquier estudiante.

Lo que digo ahora, hoy en día, es complicado, porque todavía hay contradicciones con las leyes, hay prácticas que vulneran los derechos de las personas con discapacidad, e incluso el tema del certificado del Conadis. Muchas veces, con un médico rehabilitador evalúa un

estudiante, le pone “discapacidad severa”, y ¿eso qué quiere decir?, que ese carnet, no te va a dejar entrar a ninguna escuela regular, pero esa evaluación se da una vez cada cuantos años, y se evalúa la actual persona, pero, a veces la evaluación también, lamentablemente, ha fallado. A veces estás midiendo, no sé, autovalía, tu independencia, autonomía, conocimiento de razonamiento matemático, comunicación verbal, etc., y se evalúa en ese momento, y se entrevista a los padres también, y, depende de la información que te dé, tu certificar si un estudiante puede ir a la escuela regular o especial. Incluso hay psicólogos, que en su informe psicopedagógico dicen “bueno, esta persona no puede ir a una escuela regular, hay que ponerlo en una escuela especial”.

Entonces, yo me pregunto ¿quiénes somos nosotros para determinar a qué tipo de escuela puede ir? y si la inclusión funcionara de verdad y con las condiciones necesarias, la comunidad de interaprendizaje, el hecho de que tú puedas compartir con una persona de una diversidad enorme, hacen que el estudiante tenga un aprendizaje significativo. Para mí tiene que ser en transición. En nuestro país, aún requerimos del Ministerio de Educación que se cuestione si la ley realmente está siendo verídica en la práctica que, lamentablemente, como hay casos muy buenos, hay casos que todavía no lo son.

Enrique Delgado: No sé si Juan Jesús quiere agregar algo.

Ponente 1: Sí, hay una diferenciación, la señorita había dicho sobre los intérpretes y el profesor. Aquí es muy difícil, porque dicen, por ejemplo ¿no? Están el profesor y el intérprete, están juntos, y ahí están los chicos aprendiendo. ¿Pero es de mucha ayuda eso? No. ¿Por qué? Por una razón, a ver, he visto diferentes colegios del Ministerio de Educación, pero hay muchos niños que están frustrados, no tienen intérprete, están que no entienden el intérprete. Yo he escuchado eso, yo he ido. Hemos ido con un grupo, hemos visto, hemos preguntado, y hemos un montón de formación y un montón de problemas. Los sordos allí, que no entienden al intérprete preguntan “¿qué pasa?” entonces ¿al intérprete le falta enseñar, le falta aprender señas? No, no es eso.

El problema no es del intérprete, el problema es de los niños ¿por qué? Por el nivel de señas que tienen, su nivel de señas es bajo y ¿qué pasó? Se supone que ellos deben de aprender, ¿no? No es un problema del colegio, porque falta accesibilidad temprana al idioma de ellos. Por ejemplo, acceso al idioma temprano edad. Una buena solución para todo sería, que cuando nace tu bebé, se le empiece a enseñar señas, y ya tiene un nivel alto de educación, y cuando entra al colegio es muchísimo más fácil, puede escribir, puede aprender el español. Mira al intérprete y entiende todo, no hay ningún problema. Pero si no hay ese tipo de accesibilidad al idioma, accesibilidad temprana al idioma, tiene problemas, no entiende, se confunde, está confundido y no entiende nada, no entiende a las señas y no entiende al

intérprete. Se tiene que buscar a sordos modelos, porque se siente identificado con su identidad, entiende, entiende los problemas, pueden compartir con un modelo lingüístico. En otro lugar no hay, ese es el problema. Es el problema de la comunidad ahora.

Los psicólogos, por favor, ustedes son jóvenes, presten atención, esto es importante. La comunidad sorda necesita accesibilidad, intervención temprana, por ustedes, por ejemplo, nacen oyentes, las primeras palabras que escuchan, porque su papá y su mamá les hablan, paran "ay hola, yo soy tu mamá, yo soy tu papá". Ustedes van aprendiendo ¿verdad? Pero los sordos no aprenden el lenguaje de señas temprano. Se necesita eso, es muy importante para una cuestión de igualdad. Cuando entran al colegio los profesores aprenden señas, si, el profesor puede aprender señas, pero recuerden, hablar y signar no es lo mismo, es diferente gramática, las señas y el español son diferente gramática. El profesor puede hacer señas, sí, pero tiene que traer un modelo lingüístico, porque modelo lingüístico les da, les transmite el idioma, su idioma, cómo sordos. Les transmite su cultura, les transmite su identidad, para que ellos entiendan lo que habla al final el profesor. El profesor si puede hacer señas, pero no les va a dar información completa que un sordo si entiende, es mejor el modelo lingüístico.

Ahora, si el profesor no sabe señas y tiene un intérprete, ojalá, que el intérprete haya investigado y pueda trabajar con estos niños. ¿Cómo? Por el nivel de los niños. Por ejemplo, el nivel de un sordo es bajo, entonces necesita trabajar en ese niño para levantar el nivel de la lengua de señas que tiene ese niño y puede entender claramente al intérprete. Falta solucionar, es un gran trabajo. Ahora, otra cosa, yo quiero aumentar, están hablando sobre el SANE, igual. El SANE, es un trabajo con personas sordas, con muchas personas sordas que no saben señas. Es muy importante que, por ejemplo, "ah ¿tú eres sordo? busca un intérprete para que te acompañe" para que le pueda preguntar, para que vea cómo estudia, cómo apoyo, para que los niños puedan responder. Pero no lo hacen, y el sordo se queda ahí, va disminuyendo en aprendizaje. Los CEBES son problemas grandes, yo me he peleado muchas veces, hay muchas discusiones en el Ministerio de Educación.

En el Ministerio de Educación hay muchas discusiones. ¿Por qué? Se les dice que los sordos entran por ley a los colegios especiales y terminan primaria, no hay secundaria para sordos. Hay personas que no terminan secundaria, terminan primaria nada más. Ahora, yo me pregunto, y les pregunto a ustedes ¿yo soy especial que no puedo terminar secundaria? Me siento discriminado, eso está mal, es una idea completamente equivocada. ¿Porque yo no puedo terminar secundaria? ¿Que no puedo ingresar a la universidad? ¿Cómo es eso posible? ¡No! ¿Los sordos se les tiene que poner colegios especiales? Si, bueno, tienen que solucionar el tema del idioma ¡no hay nada! Los sordos si pueden terminar primaria, secundaria, universidad. Si, si se puede. Hay una idea equivocada en poner eso. ¿Porque los incluyen dentro de colegios especiales? Porque falta solucionar la ley. Solo tienen primaria, y es una pena de verdad, que solo exista primaria para personas sordas.

Enrique Delgado: Muchas gracias, Juan Jesús. Sabemos que las personas sordas pueden estudiar primaria, secundaria y universidad. Nosotros debemos, como psicólogos, psicólogas, como ciudadanos, apoyar ese proceso de inclusión. De lo exclusivo a lo inclusivo. A una sociedad democrática para todas y para todos. No sé si hay un par de intervenciones adicionales. Preguntas, comentarios. Allá al fondo hay una ¿hay alguna otra? A ver.

Pregunta 6: Me gustaría realizar un comentario, porque para mí realmente es un nuevo panorama. Siento que incluso cuando se trata de ver las condiciones de las personas con necesidades especiales o, en todo caso, que necesitan algún tipo de acompañamiento o, en todo caso, que necesitan ayuda de alguna manera, para normalizar algunos procesos como son la educación, que todavía se siguen viendo desde un punto de vista sesgado. Incluso cuando se trata de entender a las personas, se trata de entenderla, pero desde la perspectiva propia. Desde lo que uno piensa, desde lo que uno cree. Entonces, siento que sería mucho más factible, por ejemplo, cómo es en el caso de Juan, que él justamente trata de brindar una perspectiva desde su misma condición, de sus mismas necesidades, y él trata también de entender, no simplemente la necesidad que cree que se tienen, sino que él sabe qué cosa, que el niño necesita, que clase de cosas necesitan estas personas.

Entonces, muy aparte de estable, la prioridad es establecer normas, leyes, pero incluso fomentar un espacio de inclusión, donde todos puedan acceder a las oportunidades de la misma manera. Pero tampoco debería olvidarse que, es mucho mejor incluso entender a la persona en su misma condición. Tratar de incluir personas con este tipo de condiciones, para poder realizar un mejor trabajo. Porque en muchos casos se les excluye y solo se trabaja en base a lo que se cree que se debe, a lo que ellos necesitan.

Enrique Delgado: Bien, muchas gracias. Vamos entonces a pedirle a los invitados, las invitadas que hagan una última intervención, a manera de cierre. Una breve intervención a manera de cierre. Entonces, empezamos por Américo, luego Kathy, luego Sato y luego, Juan Jesús.

Ponente 1: A manera de resumen, hay que investigar y trabajar con el tema de la discapacidad. En primer lugar, porque, hay que ver que representan, según el último censo de Educación y Vivienda del año 2017, el 10.3% de la población. Esto significa que, 10 personas, de cada 100 personas, 10 son con discapacidad. Porque hay una múltiple discapacidad, hay una diversidad de discapacidades que hay que abordar, y algunas son totalmente ocultas, y que son desconocidas incluso, que van generando estigmas y prejuicios en la sociedad. Y generan, por lo tanto, que estas personas no vayan desarrollándose en la

vida. Por su condición y situación de las personas, vienen a ser las más vulnerables de todas. Se dice que las mujeres son poblaciones vulnerables, o las niñas, o las personas adultas mayores, pero si además tienen una discapacidad, esta persona se convierte en mucho más vulnerable y están en mucha más situación de riesgo que las demás. Principalmente, en el caso de ustedes, compromete a todas las disciplinas, a todas las carreras universitarias. En todas las carreras tiene que haber, de una u otra manera, el tema de discapacidad. Para analizar el problema, pero también para plantear soluciones.

Ponente 2: Bueno, de hecho, agradecer la oportunidad de poder estar en este espacio, de poder conversar sobre cada una de nuestras experiencias en diferentes ámbitos y, bueno. Para mí, el tema de la educación inclusiva sigue siendo un tema complejo que no tiene una respuesta definitiva. E incluso, la educación inclusiva se trata de un proceso transformador, donde todo el tiempo estamos reflexionando sobre qué es lo mejor, y para poder lograrlo tenemos que preguntar a aquellas personas que tengan algún tipo de vulnerabilidad, alguna condición de discapacidad, neurológica, etc., cualquier tipo de característica, que es lo mejor para ellas y que clase de apoyo requieren.

Si estamos bajo un modelo donde entendemos que el sistema de apoyo es sumamente importante para promover una mejor inclusión creo que ese es el camino correcto. No imponer categorías, no poner informes que digan a donde tiene que ir la persona, sino contar con la persona para saber cómo hacemos de que su proceso sea, no un proceso no sólo satisfactorio, sino que le permita aprender, no solo socializar, sino que le permita alcanzar logros significativos. Incluso no solo terminar la primaria sino, como decía Juan muy claro, ellos tienen toda la capacidad para poder terminar su nivel secundaria, instituto técnico, universidad, lo que ellos quieran, lo que su proyecto de vida profesional está encaminado, ellos lo pueden lograr, siempre y cuando las barreras del entorno no sean un impedimento. Muchas gracias.

Ponente 4: Y un tema importante que mencionó Kathy también, creo que el más presente y desafiante es el tema de las barreras, los sesgos que tenemos todos acerca de lo que nos es más conocido, más como también, una de las cosas que conversábamos en la investigación que les comentaba, también con otros colegas del sector privado, es que, a veces, desde el campo de trabajo, el psicólogo organizacional o el equipo de gestión humana, puede ir generando mejores condiciones para las personas con discapacidad y habilidades diferentes, comunidades menos abrazadas en la fuerza laboral. Sin embargo, puede que las barreras se presentan como personas, que son parte de la organización, que son los jefes, que, de repente, participan en la entrevista final de un candidato y notan un aspecto distinto, que piensan que va a ser un problema para él y, con el sesgo de que eso es menos cómodo,

pues, simplemente desplaza a ciertas personas del proceso. Eso sale al inicio de la carrera, cuando están dentro, al promocionar posibilidades de mejoras laborales, etc.

Entonces, acá hay un tema de cultura, quienes vayan al campo de Psicología organizacional, no solamente es trabajar temas de políticas, estrategias, sino principalmente el tema de reeducar a la comunidad, a la fuerza laboral de la organización, para que ellos realmente valoren la diversidad. No solo respetar a todas las personas que somos diferentes, sino que realmente valorarla como una oportunidad de aprendizaje, de crecer como humano, de crecer como comunidad y, finalmente, de ser un equipo con mejores logros y más expansión y lo que podemos sacar de nosotros mismos en colectivo. Entonces, todo un proceso que hay que llevarlo a las organizaciones, no solamente técnicas o políticas, sino en un tema de cultura, que es, por ahora, un fiel reflejo de la sociedad. En ese sentido, hay muchísimo que hacer, así que hay bastante trabajo, chicos. Va a ser muy divertido, muy interesante, que ustedes puedan participar de estos proyectos que son una obligación ética, como mencionamos al inicio.

Ponente 1: Bueno, solo hacerles recordar que, cuando los estudiantes terminan su carrera, recordarles a ustedes, que cuando terminen la carrera y se lo sellen ahí en su mente, que es muy importante para mí, es la intervención temprana. Para eso, creo que es la clave de que la comunidad sola pueda terminar satisfactoriamente su secundaria. Como, por ejemplo, cuando un niño sordo necesita que los padres aprendan también la lengua de señas, para que pueda haber esta comunicación fluida con sus padres, y que sus padres lo puedan entender. Cuando los niños sordos reniegan de algo, reniegan por un motivo tal, y los padres no lo entienden, y eso hace que los niños se frustren, y necesitamos promover la lengua de señas dentro de las familias sordas. Y también, ustedes, en la intervención temprana, esto es muy importante. Y que eso lo podamos repartir en los hospitales, en los colegios, en todo. La intervención temprana es muy importante. Gracias.

Enrique Delgado: Gracias, gracias, a nuestras invitadas, invitados. No sé ustedes, pero creo que todos nos quedamos, con muchas reflexiones y preguntas, ¿no? ¿Qué podemos hacer cada uno como estudiantes? ¿Cómo profesores? Para apoyar el proceso de inclusión, del cumplimiento de derechos de las personas con discapacidad. ¿Qué podemos hacer como ciudadanos en el día a día? ¿En las universidades? ¿Qué podemos hacer como investigadores? Ustedes investigan, ustedes se forman, llevan cursos ¿Cuántos temas de investigación surgen y que son necesarios? Américo nos planteaba que hay poquísimas investigaciones sobre personas con discapacidad en el país y se requiere esa información sobre la intervención temprana que nos decía Juan Jesús, de la intervención temprana, del conocimiento de su lengua, para poder tener mayores oportunidades posteriormente.

Entonces, los retos, cómo en este caso, psicólogos, psicólogas, estudiantes, son muchísimos, sabemos muy poco en realidad, no estamos todavía en la universidad, en la sociedad, ni el mundo inclusivo que quisiéramos y nos toca, a cada uno aportar para que esto sea así. Yo quería agradecer muchísimo a las invitadas e invitados por lo que nos han compartido, por sus reflexiones, que nos ayudan a pensar analíticamente, porque tenemos un compromiso, un deber, de promover la inclusión, tenemos unos pequeños presentes que voy a entregar, de parte del comité de ética de la facultad, voy a entregarles y, les entregamos todos juntos un fuerte aplauso. Gracias.

Mesa de estudiantes: Diversidad y Exclusión social**Crecimiento Post-Traumático Luego de Salir del Closet: El Rol del Estrés y la Crianza**

Claudia Zavala

Introducción

Salir del closet es uno de los sucesos más importantes y desafiantes en la vida de varias personas que son minorías sexuales (Bonet, Wells, y Parsons, 2007; Grafsky, 2017; Harrison, 2003; Savin-Williams, 2001). Este proceso consiste en que la persona revele su orientación sexual a su entorno. De manera particular, el momento de salir del clóset con los padres es el momento más importante del proceso, porque los padres son figuras cercanas y su reacción impacta mucho en la salud mental de la persona (Herrick y Martin, 1987; Savin-Williams, Dube, y Dube, 1998). Dependiendo de la reacción de los padres, este proceso puede tener diferentes efectos en la salud mental de las personas que lo viven (Cox, Dewaele, van Houtte, y Vincke, 2010; Morin, 1977; Vaughan et al., 2014). Por un lado, una reacción negativa de los padres, como el rechazo o la expulsión del hogar, puede generar en la persona síntomas depresivos, ansiedad, incremento en conductas de riesgo o intentos de suicidio. Por otro lado, si los padres reaccionan con amor, aceptación, comprensión y esfuerzos por entender a su hijo, hija o hija, esa persona tendrá mayores sentimientos de autenticidad, bienestar, comunidad y cercanía en sus relaciones interpersonales. Sin embargo, al ser un proceso muy difícil, las personas suelen experimentar un estrés muy alto antes de comunicarlo a sus padres, debido a la posibilidad del rechazo por parte de ellos.

Revelar la orientación sexual a los padres puede llegar a ser traumático o muy estresante, pero posteriormente algunas personas, según las circunstancias y reacciones que tengan podrán obtener beneficios. Así, salir del clóset los expone a la posibilidad de experimentar no solo efectos negativos, sino también un crecimiento psicológico significativo (Cox et al., 2010; Solomon McAbee, Asberg, y McGee, 2015; Vaughan, 2007). Este tipo de eventos, donde después del estrés se obtienen beneficios ha sido llamado crecimiento post traumático, el cual se define como un crecimiento transformacional a partir de una adversidad (Tedeschi y Calhoun, 1996).

El crecimiento post traumático tiene cinco áreas que se relacionan a salir del clóset. El área de fortaleza personal refiere a que, una vez pasado el evento, la persona puede pensar que al haber logrado lidiar con ello, también tendrá la capacidad para lidiar con futuras adversidades. Las relaciones con otros refieren a que salir del clóset permite mayor intimidad, mayor cercanía y relaciones con mayor comunicación. Además, existen nuevas posibilidades, ya que no ocultar la identidad puede llevar a que la persona tenga la oportunidad de entrar a entornos donde antes no se permitía entrar. Con respecto al área de apreciación por la vida,

se ha demostrado que cuando una persona oculta su identidad constantemente, se genera fatiga psicológica debido al constante esfuerzo por modificar la comunicación que se da al mundo. Al expresarse genuinamente, la persona se puede abrir a experimentar una mayor apreciación por la vida. La última área refiere a los cambios positivos en la espiritualidad, aunque esta área no siempre se cumple debido a que reconciliar la religión con una orientación sexual minoritaria puede ser difícil.

A raíz de todo lo que el crecimiento post traumático le puede ofrecer a las minorías sexuales, es importante investigar qué factores conducen a este crecimiento. Las investigaciones revelan que la severidad del evento y los recursos de afrontamiento con los que cuenta la persona la ayudan a llegar al crecimiento post traumático. Así, en este estudio se indaga sobre las variables del estrés del evento y la crianza del individuo. El crecimiento post traumático no puede suceder sin antes haber un nivel moderadamente elevado de estrés post traumático, ya que normalmente, después de una adversidad la persona da un salto cualitativo hacia una manera más plena y significativa de vivir la vida (Tedeschi y Calhoun, 1996). El estrés post traumático derrumba las creencias que la persona tiene sobre la vida, para que esta después pueda reconstruir creencias más significativas. Sin embargo, un nivel elevado de estrés llevaría a la persona hacia una patología en lugar de crecimiento (Shakespeare-Finch y Lurie-Beck, 2014).

Otros investigadores en población LGBT mencionan que para que el estrés se convierta en crecimiento es importante la crianza que la persona recibe, porque la crianza determina cómo en la adultez él/ella enfrenta la adversidad, de acuerdo a los recursos que haya construido en su infancia y adolescencia (Koutná, Jelínek, Blatný, y Kepák, 2017). En los últimos tiempos, ha surgido un modelo llamado Crianza Basada en Fortalezas que implica una crianza donde los padres identifican las fortalezas de su hijo, hija y lo impulsan a cultivarlas en el día a día (Waters, 2017). Esto lleva a que en un futuro la persona sepa claramente quién es, con qué recursos cuenta y cómo usarlos al enfrentarse a una dificultad. Debido a que salir del clóset es un suceso relacionado a la identidad y el autoconcepto, este modelo de crianza resulta relevante ante ese proceso. Cabe señalar que personas bisexuales pueden tener mayor dificultad ya que experimentan bifobia, además de la homofobia. Ante esta diferencia, puede que los resultados en dichas personas sean distintos.

El objetivo principal de este estudio fue determinar el rol de la Crianza Basada en Fortalezas y los Síntomas de Estrés Postraumático en el Crecimiento Postraumático de adultos con orientaciones sexuales minoritarias de Lima, Perú, luego de salir del closet. Como objetivo específico, se analizará si existen diferencias significativas en el Crecimiento Postraumático entre las personas lesbianas y gays, y personas bisexuales.

Método

Se contó con 107 participantes de orientaciones sexuales minoritarias, entre 19 y 42 años. Fueron contactados/as mediante su participación en diversos grupos LGBT. Luego de firmar un consentimiento informado, completaron el Inventory of Crecimiento Postraumático (Tedeschi y Calhoun, 1996), el Posttraumatic Stress Disorder Checklist (Weathers et al., 2013), y el Cuestionario de Crianza Basada en Fortalezas (Waters, 2017). Todos estos instrumentos cuentan con validaciones peruanas y cuentan con una confiabilidad adecuada. Se analizó los datos con SPSS, verificando la normalidad y confiabilidad. Posterior a ello, se realizó correlaciones y regresiones múltiples para el objetivo general, y comparación de muestras independientes para el objetivo específico. Toda la información fue confidencial y la participación fue voluntaria.

Resultados y Discusión

El crecimiento post traumático de los/as participantes fluctuó de moderado a alto, siendo en una escala del 0 al 5, 3.33 la media, por lo cual se corrobora que varias personas al salir del clóset experimentan crecimiento post traumático. Además, la dimensión de espiritualidad no llegó a obtener una confiabilidad adecuada, esto se explica por el hecho de que al salir del clóset no todos/as logran integrar este aspecto, al haber una brecha entre ser LGBT y las creencias religiosas.

Los resultados principales evidencian que tanto la Crianza Basada en Fortalezas (CBF) como los SEPT son predictores significativos del crecimiento post traumático (CPT) y sus áreas en individuos luego de salir del closet. Mientras que la CBF facilita el CPT, específicamente en dimensiones como la fortaleza personal, relaciones con otros y nuevas posibilidades; niveles excesivos de SEPT lo disminuyen, específicamente en el área de relaciones. De este modo, el nivel elevado de estrés podría sugerir que la principal dificultad después de salir del clóset es reconciliar quién es uno/a con cómo espera el entorno que sea (Grafsky, 2017). Es decir, la dificultad para reconciliar la identidad expuesta con la conducta que otros/as quieren ver en la persona, es lo que genera un alto estrés que disminuye el crecimiento. Asimismo, resulta importante promover el uso de estrategias de crianza basadas en fortalezas para que ellos/as puedan contar con recursos que los/as preparen para eventos estresantes a futuro, tales como entrar en un afrontamiento más activo, tener paciencia o comunicación para reconfigurar las dinámicas con sus padres y tener claro qué fortalezas puede usar en las nuevas oportunidades que se abrirán al salir del clóset (Waters, 2015; Waters, 2017).

Con respecto a las variables sociodemográficas, la cantidad de años que el individuo pasa escondiendo su identidad y la edad que tenía al salir del clóset impactaron en el CPT. Así, las personas que salieron del closet pasada la adultez joven experimentaron menos CPT,

en el área de fortaleza personal y de nuevas posibilidades. Dunlap (2014) encontró que cuando las personas salen del clóset a una edad más tardía tienen reflexiones negativas sobre su proceso. Estas personas sienten que no fueron suficientemente fuertes para salir del clóset a una edad más joven o que ya perdieron la oportunidad de experimentar vivencias de exploración. Adicionalmente, las personas que pasaron mayor en el clóset experimentaron menor CPT en Apreciación por la Vida. En una investigación realizada por Fortune (2015) se menciona que cargar con ese secreto causa agotamiento psicológico, entonces al pasar más tiempo en dicho estado de agotamiento, al salir del clóset es probable que la persona no pueda contactar con la apreciación por la vida que sí contactan las personas que lo han ocultado menos tiempo.

Finalmente, las personas bisexuales experimentan menores niveles de CPT en el área de Apreciación por la Vida, que las personas lesbianas o gays. Esto concuerda con otra investigación que menciona que la Apreciación por la Vida surge cuando la persona se siente reconocida por quién es y por sus cualidades (Lytle, Vaughan, Rodriguez, y Shmerler, 2014). Si una persona bisexual no encuentra que su identidad es aceptada, al encontrarse expuestas a estereotipos que invalidan su identidad, no experimenta dicha apreciación (Pallotta-Chiarolli, 2014). De esta manera, resulta de particular relevancia prestar atención a individuos LGBT+ mayores y bisexuales, al evidenciar menos oportunidades de crecimiento.

Conclusiones, aportes y limitaciones

Esta investigación aporta a la escasa literatura LGBT+ que existe en Latinoamérica, y parte de una visión positiva de esta población y sus vivencias. En relación a esto, este estudio corta con la mirada patologizante que se puede encontrar sobre experiencias LGBT, rescatando que en sus vivencias particulares sí pueden tener experiencias únicas y positivas. Como limitación, es importante mencionar que esta investigación es transversal y no longitudinal, por lo que no se puede afirmar causalidad del todo. Además, los reportes de la crianza fueron de carácter retrospectivo. Se sugiere que futuros estudios repliquen esta investigación en otras poblaciones. A manera de conclusión, se rescata la importancia de contar las historias individuales y que, desde una comunidad minoritaria con obstáculos, también es importante contar las historias para expandir las narrativas de optimismo y crecimiento.

Referencias

- Bonet, L. B., Wells, E., y Parsons, J. T. (2007). A positive look at a difficult time: A strength based examination of coming out for lesbian and bisexual women. *Journal of LGBT Health and Resilience*, 3(1), 7-14.
- Cox, N., Dewaele, A., van Houtte, M., y Vincke, J. (2010). Stress-Related Growth, Coming Out, and Internalized Homonegativity in Lesbian, Gay, and Bisexual Youth. An Examination of Stress-Related Growth Within the Minority Stress Model. *Journal of Homosexuality*, 58(1), 117–137. DOI: 10.1080/00918369.2011.533631
- Dunlap, A. (2014) Coming-Out Narratives Across Generations. *Journal of Gay y Lesbian Social Services*, 26(3), 318-335, DOI: 10.1080/10538720.2014.924460
- Fortune, K. (2015). *The Effect of Concealment: The Depleting Effects of Concealing Sexual Orientation*. (Tesis doctoral). Winnipeg: University of Manitoba.
- Grafsky, E. (2017). Deciding to Come Out to Parents: Towards a Model of Sexual Orientation Disclosure Decisions. *Family Processes*, 1-17. DOI: 10.1111/famp.12313
- Harrison, T. W. (2003). Adolescent homosexuality and concerns regarding disclosure. *Journal of School Health*, 73, 107–112.
- Hetrick, E. S., y Martin, A. D. (1987). Developmental issues and their resolution for gay and lesbian adolescents. *Journal of Homosexuality*, 14, 25–43. DOI: 10.1300/J082v14n01_03
- Koutná, V., Jelínek, M., Blatný, M., y Kepák, T. (2017). Predictors of Posttraumatic Stress and Posttraumatic Growth in Childhood Cancer Survivors. *Cancers*, 9(26), 1–11. DOI: 10.3390/cancers9030026
- Lytle, M., Vaughan, M., Rodriguez, E., y Shmerler, D. (2014). Working with LGBT Individuals: Incorporating Positive Psychology into Training and Practice. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 1(4), 335-347. DOI: 10.1037/sgd0000064
- Morin, S (1977). Heterosexual bias in psychological research on lesbianism and male homosexuality. *American Psychologist*, 629, 235-243.
- Pallotta-Chiarolli, M. (2014) Erasure, Exclusion by Inclusion, and the Absence of Intersectionality: Introducing Bisexuality in Education, *Journal of Bisexuality*, 14(1), 7-17, DOI: 10.1080/15299716.2014.872454
- Savin-Williams, R. C. (2001). *“Mom, Dad. I’m gay.” How families negotiate coming out*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Savin-Williams, R.C., Dube', E. M., y Dube, E. M. (1998). Parental reactions to their child's disclosure of a gay/lesbian identity. *Family Relations*, 47, 7–13. DOI: 10.2307/584845
- Shakespeare-Finch, J., y Lurie-Beck, J. (2014). A meta-analytic clarification of the relationship between posttraumatic growth and symptoms of posttraumatic stress disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 28, 223–229.

- Solomon, D., McAbee, J., Asberg, K., y McGee, A. (2015). Coming Out and the Potential for Growth in Sexual Minorities: The Role of Social Reactions and Internalized Homonegativity. *Journal of Homosexuality*. DOI: 10.1080/00918369.2015.1073032
- Tedeschi, R. G., y Calhoun, L. G. (1996). The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9, 455–471
- Vaughan, M. (2007). *Coming-Out Growth: Conceptualizing and Measuring Stress-Related Growth Associated with Coming Out to Others as Gay or Lesbian*. (Tesis doctoral). Akron: University of Akron.
- Vaughan, M., Parent, M., Tilghman, J., Miles J., Shim, H., y Prokhoerts, S. (2014). A Content Analysis of LGBT-Themed Positive Psychology Articles. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 1(4), 313-324. DOI: 10.1037/sgd0000060
- Waters, L. (2015). The Relationship between Strength-Based Parenting with Children's Stress Levels and Strength-Based Coping Approaches. *Psychology*, 6, 689–699. DOI: 10.4236/psych.2015.66067
- Waters, L. (2017). *The Strength Switch*. New York: Avery.
- Weathers, F.W., Litz, B.T., Keane, T.M., Palmieri, P.A., Marx, B.P., y Schnurr, P.P. (2013). *The PTSD Checklist for DSM-5 (PCL-5)*.

El rol de la pornografía en la narrativa de la construcción de guiones sexuales en la adolescencia de tres adultos tempranos homosexuales de Lima Metropolitana

Fiorella Cueva, Eimy Casapía, Carla Huapaya, David Paucar y Ximena Sarango

Introducción

En el Perú, se brinda muy poca información en torno a la educación sexual, al ser una sociedad conservadora con respecto al contenido sexual (García, Hernández y Monter, 2019). En este sentido, la sexualidad es un tema sensible, más aún con respecto a la orientación sexual homosexual, ya que se trata de una sociedad heteronormativa. Entonces, por la falta de educación sexual integral, los/as adolescentes acceden a páginas web pornográficas para informarse acerca de la sexualidad humana, para resolver algunas dudas (Brown y L'Engle, 2009). El material explícito sexual o pornografía influye en varios aspectos de la sexualidad humana (Morrison, Ellis, Morrison, Bearden, y Harriman, 2007), donde los actores cumplirían un rol como modelos vicarios que generarían ciertos guiones mentales, que se intentarían imitar (Brown y L'Engle, 2009; Wright, 2011). Estos guiones, al estar relacionados al comportamiento sexual, se denominan guiones sexuales (Gagnon y Simon, 1973), los cuales dan pautas sobre lo que se entiende por encuentros sexuales, influencian la forma de sentir, pensar y comportarse de un individuo (Wright, 2011).

Estos guiones se dividen en tres niveles: cultural, interpersonal e intrapsíquico (Gagnon y Simon, 1973). El nivel cultural refiere a las normas sociales, por ejemplo, la sociedad peruana es conservadora, por lo que no suele hablar de la sexualidad. El nivel interpersonal refiere a la información que se comparte con otras personas, por ejemplo, sobre encuentros sexuales previos. El nivel intrapsíquico refiere a la orientación y preferencias sexuales personales y cómo se ve reflejada la persona en su rol durante la relación sexual. Esto cobra especial importancia durante la adolescencia por la exploración sexual y valor de las relaciones interpersonales (Gaete, 2015). Especialmente para los/as adolescentes homosexuales (Arrington et al., 2015), quienes tienen un proceso de negociación de identidad (Troiden, 1989), para lo cual la pornografía puede ser un medio para informarse (Krahé, Bieneck y Scheinberger, 2007).

A partir de ello, la presente investigación tuvo como objetivo conocer cómo se construyen los guiones sexuales a partir de la pornografía desde la adolescencia hasta la adultez temprana respondiendo a ¿cuál es el rol de la pornografía en la construcción de narrativas sobre los guiones sexuales en la adolescencia de adultos homosexuales hombres? Dado que no existen muchos estudios alrededor del tema. Uno de los estudios encontrados indica que la pornografía sí puede influir en los guiones sexuales y que los adolescentes toman ciertos aspectos de la pornografía, al aprender ciertas pautas de ella.

Método

Para ello, se utilizó una metodología cualitativa con un diseño narrativo, que permite dar sentido a eventos pasados, los cuales tienen una influencia social y cultural para la experiencia humana (Willig y Stainton-Rogers, 2008), permitiendo indagar en experiencias propias, cómo construyen activamente su sexualidad (Gagnon y Simon, 1973).

Se realizó 6 entrevistas a hombres homosexuales entre 18 y 25 años, 3 de ellos asistentes a un centro de salud sexual, y los otros 3 externos. Como criterios de inclusión, se consideró que fueran personas que consumieran pornografía y que sean homosexuales. Las guías de entrevista estuvieron divididas en cuatro momentos: educación sexual, pornografía, guiones sexuales y un cierre. Las entrevistas buscaban explorar la configuración de los guiones sexuales en la adolescencia en base a la educación y la pornografía. Se estableció un contacto inicial con el coordinador de las reuniones en el centro de salud sexual y se realizó una convocatoria. Luego de contar con los participantes tanto del centro como externos, se transcribió las entrevistas y se codificaron.

Estas entrevistas fueron analizadas mediante un análisis temático, el cual permite identificar, analizar y reportar patrones o temas comunes (Braun y Clarke, 2006). Además, se usó características de análisis narrativo, para organizar la información cronológicamente y hacer un análisis riguroso junto al criterio de coherencia (Creswell, 2013). Se utilizó el criterio de transparencia y confidencialidad para expresar los objetivos y expectativas de la investigación a los participantes mediante el consentimiento informado (Creswell, 2013).

Resultados y Discusión

La investigación gira en torno a dos preguntas: ¿Cuáles son los guiones sexuales de una etapa en particular (niñez, adolescencia y adultez temprana)? y ¿Qué rol cumple la pornografía durante cada una de estas etapas? En primer lugar, se encontró que en la niñez los guiones sexuales de nivel cultural son particularmente importantes, de modo que esta etapa se caracterizó por creencias conservadoras respecto a la sexualidad. En la adolescencia se rescata la relevancia de las relaciones interpersonales en la construcción de los guiones sexuales, debido a las primeras experiencias sexuales y las conversaciones sobre pornografía con los/as compañeros/as de escuela. Por último, en la adultez temprana el nivel intrapersonal toma mayor relevancia y disminuye la importancia de la pornografía, ya que se reflexiona sobre el rol personal en la propia sexualidad y sobre los roles pasivo y activo.

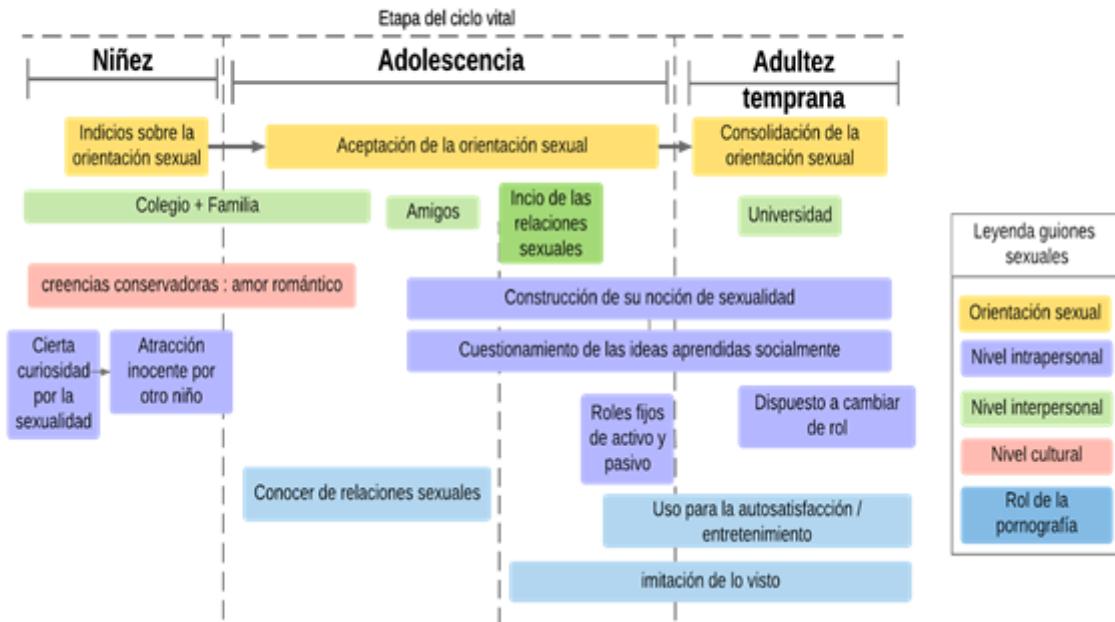
Por otro lado, se encontró que creencias y actitudes con respecto a la sexualidad fueron cambiando a través del consumo de pornografía y experiencias personales. En la infancia, sucede el despertar de la sexualidad y la orientación sexual (Alves, Parente y Albuquerque, 2016). Este se da de manera inocente, a través del gusto por compañeros de clase. Debido a que el colegio y la familia determinan qué es bueno o malo para el niño, se

genera una rigidez moral sobre lo que está bien o mal en las relaciones interpersonales en base a ideas conservadoras y de amor romántico (García et al., 2019). Por ejemplo, en la infancia se valora la idea del matrimonio y las relaciones de pareja heterosexuales. Inicia además un cuestionamiento sobre por qué sienten atracción hacia personas del mismo sexo, al no ser lo difundido como normal en una sociedad heteronormativa. En la infancia no hay exploración de material sexualmente explícito, pero sí hay curiosidad sobre las relaciones amorosas (Owens, Behun, Manning, y Reid, 2012), por ejemplo, por imágenes de besos o formas de dar cariño.

En la adolescencia, aún existe la concepción de que la familia y el colegio determinan qué es adecuado en las relaciones interpersonales y sexuales. Pero también, comienzan a aceptarse a sí mismos como personas homosexuales (Cass, 1979) y tienen primeras experiencias sexuales, en las cuales la pornografía no sirvió de mucha ayuda para saber cómo actuar en esos momentos. Sin embargo, sí se utiliza la pornografía para acercarse a información sobre la sexualidad, al querer conocer más sobre las relaciones sexuales entre hombres ya que a nivel social no se suele hablar de ello y para saber qué hacer durante una relación sexual. Además, la pornografía les fue de ayuda en la adolescencia para aceptarse como homosexuales, al descubrir qué cosas les agrada o qué les gustaría intentar (Harper, Serrano, Bruce y Bauermeister, 2016).

Finalmente, en la adultez temprana hay un cambio de entorno al estar en la universidad, la cual es un ambiente en el que se discute más sobre temas de sexualidad y se cuestionan los roles de género, así como de lo activo y lo pasivo. Por ello, los adultos tempranos homosexuales reflexionan sobre esto y aplican lo aprendido en su día a día. En cuanto a la pornografía, esta cobra la forma de actividad de ocio para satisfacerse ellos mismos (McKee, 2012; Smith, Attwood y Barker, 2015). También es usada para aprender sobre nuevas posiciones o cosas que les gustaría intentar (Wright, 2011). Los adultos tempranos consideran que poseen fluidez para cumplir tanto el rol de activo como de pasivo.

El rol de la pornografía en la narrativa de la construcción de guiones sexuales en la adolescencia de tres adultos tempranos homosexuales de Lima Metropolitana.



Conclusiones, alcances y limitaciones

Se concluye que los guiones sexuales están en permanente cambio a lo largo de la vida, lo cual se evidenció a través del enfoque narrativo. De manera particular, la infancia se caracteriza por la curiosidad sobre la sexualidad. En la adolescencia, los guiones sexuales se independizan de las creencias sociales y se forjan a través de sus experiencias propias y lo que ellos consideran valioso. Además, en la adolescencia la pornografía crea expectativas irreales sobre el sexo, su duración, lo pasivo y lo activo, promoviendo estereotipos. En la aduldez temprana, los guiones sexuales son reflexionados activamente por las personas y existe una concepción de la fluidez entre lo activo y lo pasivo. Por último, se recalca que los guiones de nivel intrapsíquicos son los más importantes ya que interiorizan y sistematizan lo interpersonal y lo cultural.

Como alcance, este estudio colabora con literatura e investigación sobre la población homosexual y la temática de su sexualidad, la cual es poco estudiada. Asimismo, se evidencian ámbitos en que personas homosexuales son invisibilizados/as, como la educación sexual. Ante ello, el enfoque narrativo es valioso para ver cómo se da este cambio a través del tiempo. Como limitación, el tema de sexualidad es controversial en el país, por lo que se presentaron dificultades para hablar sobre sexualidad. También hubo poca disponibilidad de los participantes del centro, por lo que se tuvo que buscar a las personas externas a este. Además, los resultados estarían representando a adultos tempranos homosexuales que tienen estudios superiores.

Referencias

- Alves, M. J. H., Parente, J. S., y Albuquerque, G. A. (2016). Homosexual orientation in childhood and adolescence: experiences of concealment and prejudice. *Reprodução y Climatério*, 31(2), 68–75. doi:10.1016/j.recli.2016.03.002
- Arrington, R., Harper, G., Morgan, A., Ogunbajo, A., Trent, M. y Fortenberry, J. (2015). The Role of Sexually Explicit Material in the Sexual Development of Same-Sex-Attracted Black Adolescent Males. *Archives of Sexual Behavior*, 44, 597–608. <http://doi.org/10.1007/s10508-014-0416-x>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Brown, J. y L'Engle, K. (2009). X-Rated: Sexual attitudes and behaviors associated with U.S. early adolescents' exposure to sexually explicit media. *Communication Research*, 36, 129–151.
- Cass, V. (1979). Homosexual identity formation: A theoretical model. *Journal of Homosexuality*, 4(3), 219-235.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry y Research Design: Choosing Among Five Approaches*. California: Sage Publications.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443.
- Gagnon, J. y Simon, W. (1973). *Sexual conduct: The social sources of human sexuality*. Chicago: Aldine.
- García, J., Hernández, C. y Monter, N. (2019). Amor Romántico Entre Estudiantes Universitarios (Hombres Y Mujeres), Una Mirada Desde La Perspectiva De Género. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 6(49), 218–247. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fuay&AN=13520556&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Harper, G. W., Serrano, P. A., Bruce, D., y Bauermeister, J. A. (2016). The Internet Multiple Roles in Facilitating the Sexual Orientation Identity Development of Gay and Bisexual Male Adolescents. *American journal of mental health*, 10(5), 359–376. doi:10.1177/1557988314566227
- Krahé, B., Bieneck, S. y Scheinberger-Olwig, R. (2007). Adolescents' Sexual Scripts: Schematic Representations of Consensual and Nonconsensual Heterosexual Interactions. *The Journal of Sex Research*, 44(4). 316-327
- McKee, A. (2012). Pornography as entertainment. Continuum. *Journal of Media y Cultural Studies* 26, 541–552.

- Morrison, T., Ellis, S., Morrison, M., Bearden, A. y Harriman, R. (2007). Exposure to sexually explicit material and variations in body esteem, genital attitudes, and sexual esteem among a sample of Canadian men. *The Journal of Men's Studies*, 14(2), 209-222.
- Owens, E., Behun, R., Manning, J. y Reid, R. (2012). The impact of Internet pornography on adolescents: A review of the research. *Sexual Addiction y Compulsivity*, 19(1-2), 99-122.
- Smith, C., Attwood, F., y Barker, M. (2015). Figuring the Porn Audience. Why Do People Watch Porn? Results from PornResearch.Org. En L. Comella y S. Tarrant (Eds.), *New Views on Pornography: Sexuality, Politics, and the Law* (267-285).
- Troiden, R. (1989). The Formation of Homosexual Identities. *Journal of Homosexuality*, 17(1), 43-74. doi:10.1300/j082v17n01_02
- Willig, C., y Stainton-Rogers, W. (Eds.). (2008). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. London, England: Sage
- Wright, P. (2011). Mass media effects on youth sexual behavior: Assessing the claim for causality. *Communication Yearbook*, 35, 343-386.

Experiencia subjetiva en el proceso de transición de hombres trans en Lima Metropolitana

Claudia Granda, Maria Grazia Peña, Allison De La Haza, Sebastián Cáceres y Bruno Martínez

Introducción

En primer lugar, un hombre trans es una persona a la que se le asignó el género femenino al nacer por aspectos fisiológicos, pero se identifica con el género masculino. Los hombres trans usualmente inician un proceso de construcción del género que puede incluir transición física y/o transición social. Dado que esta población contradice el sistema binario de género, se encuentran en una posición de exclusión, invisibilización y exposición a diferentes tipos de violencia sistemática, manifestados en relaciones cercanas, en espacios públicos y a nivel estatal. Adicionalmente, en Perú aún no se reconoce la identidad de género de manera legal, con lo cual no se puede realizar una transición social reconocida por el Estado; asimismo, los procesos hormonales y quirúrgicos referentes a la transición solo se pueden realizar por vías ilegales (Hernández, 2014), lo cual pone en riesgo la vida de las personas trans. Debido a la condición de vulnerabilidad en la que se encuentran, se considera relevante el estudio de esta población (No Tengo Miedo, 2016; Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2018).

También, debido a que existen estereotipos marcados sobre una forma normativa de ser trans, se resalta que la transición no solo hace referencia a procesos hormonales y quirúrgicos, sino que es un proceso más complejo. En ese sentido, la presente investigación tuvo como objetivo general comprender la experiencia subjetiva del proceso de transición de hombres trans en Lima Metropolitana. De manera específica, se buscó identificar qué comprende la experiencia subjetiva del proceso de transición en cada etapa de la vida. De igual forma, se buscó conocer los componentes relationales y las implicancias afectivas durante el proceso de transición en relación a los otros y a ellos mismos.

Método

Para construir la experiencia de transición desde historias individuales, se utilizó un enfoque narrativo. Se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas a hombres trans entre 19 y 30 años, residentes de Lima Metropolitana. Dos de ellos habían accedido a la transición quirúrgica y hormonal, uno de ellos solo a la transición hormonal, y los otros dos habían llevado a cabo solo la transición social. La entrevista semiestructurada contaba con cuatro ejes: infancia, pubertad, adolescencia y adultez. Además, contaba con un eje de procedimientos hormonales y quirúrgicos.

En cuanto a las consideraciones éticas, se mantuvo durante la investigación los principios de credibilidad, integridad y transparencia. Asimismo, se consideró la posición de

investigadores/as al acercarse a la población, así como los sesgos personales que podrían influir durante el análisis de la información. Adicionalmente, por el principio de confidencialidad, se planteó un consentimiento informado y dada la sensibilidad de los temas, se planteó un protocolo de contención. Finalmente, se planteó una devolución grupal de los resultados de la investigación.

En cuanto al procedimiento, inicialmente se estableció contacto con un hombre trans, quien brindó el contacto de los otros cuatro participantes. Al contactar a los participantes, se les explicó el objetivo de la entrevista y se acordó un lugar de entrevista neutro que resultase cómodo para ellos. Antes de la entrevista, se leyó con ellos el consentimiento informado y se llenó la ficha sociodemográfica. Cada entrevista duró aproximadamente 50 minutos. En cuanto a la sistematización de la información, la codificación fue hecha de forma manual con la supervisión de un profesor.

Resultados y Discusión

Se organizó la información hallada en dos áreas: (a) hitos del proceso de transición y (b) ser hombre trans en Lima. El primer tema se refiere al proceso de transición individual, en el cual se consideran cuatro subtemas: (1) cuestionamientos y conflictos internos acerca de la identidad; (2) cambios desde lo interno hacia lo externo; (3) salida del clóset; y (4) relaciones. Si bien todos estos subtemas convergen entre sí, uno de los hitos más importantes para ellos era salir del clóset, ya que implicaba un antes y un después en la vida de los participantes, por lo que fue considerado un eje central que organiza los otros subtemas. Así, los cuestionamientos y conflictos acerca de la identidad corresponden sobre todo a un momento previo a salir del clóset, mientras que los cambios se dan tanto antes como después de salir del clóset y las relaciones se encuentran a la base de todo el proceso. Por otro lado, la segunda área condensa el contexto social violento en el cual se desarrollan y al cual están expuestos. Cabe resaltar que la violencia y el impacto emocional se evidencian de forma transversal, tiñendo la experiencia del proceso de transición.

En el primer gran tema, hitos del proceso de transición, se encuentra como primer subtema los cuestionamientos y conflictos internos acerca de la identidad (Altamirano, Araya, Arias, Ruiz, y Orellana, 2012; Devor, 2004; No Tengo Miedo, 2016). Se identificaron dos tipos de cuestionamientos: cuestionamientos individuales respecto a la identidad de género, orientación sexual y sus sentimientos; y cuestionamientos relacionales, en los cuales se ponía en duda aspectos individuales a partir de la percepción del otro. Estos cuestionamientos dan paso a conflictos, tales como la incongruencia entre el cuerpo y la identidad; la inconformidad con el cuerpo femenino por cambios físicos en la adolescencia; y un cuerpo que no se ajusta a lo esperado socialmente, ya que en el esfuerzo por ajustarse al rol impuesto de mujer se experimentaba incomodidad al no verse como se espera que una chica sea en la

adolescencia. Estos cuestionamientos y conflictos están matizados por una fuerte carga emocional de carácter negativo.

El segundo subtema son los cambios desde lo interno hacia lo externo (Altamirano, et al., 2012; Coleman et al., 2012; Devor, 2004; Eyssel, Koehler, Dekker, Sehner, y Nieder, 2017; No Tengo Miedo, 2016). Los cambios interiores implicaron cuestionamientos y conflictos por falta de información; interés por lo asociado socialmente con lo masculino y rechazo o falta de interés a lo asociado con lo femenino; y deseo por querer cambiar. Los cambios exteriores fueron los observables, tales como el inicio de la expresión de la masculinidad, identificación como hombre trans, inicio de la transición física y frustraciones durante el proceso. Todos estos cambios se dan de manera simultánea, por lo que no hay un orden cronológico en este tipo de cambios, al ser una experiencia subjetiva de los participantes. Con respecto a este subtema, la reacción del entorno es violenta y rechazante frente a estos cambios.

El tercer subtema es la salida del clóset (Altamirano et al., 2012; Defensoría del pueblo, 2016; Freyre, 2018; Levitt y Ippolito, 2014). Esta implica la expresión abierta socialmente de la identidad y/u orientación sexual de los participantes, se encontró que esta se daba principalmente como lesbianas. Esto se debía a que los participantes no sentían atracción por el sexo opuesto y desconocían el sentido de identidad. Sin embargo, a través de una validación de sentimientos por parte de los otros, tales como amigos, redes sociales o fuentes de información, descubrieron su identidad como hombres trans. Esta salida del clóset como hombres trans tuvo un impacto emocional positivo, al confirmar y sentir orgullo por su identidad, lo cual refuerza su autoestima. En este punto se resalta que la identidad masculina es algo que se construye, por lo que se produce un proceso de identificación y desarrollo del género a través de la transición.

El cuarto subtema son las relaciones (Butler, 2006; Detloff, 2006; Devor, 2004; Mas, 2010; Pujal, 2011; Rojas, 2014; Romero, 2011). Se encontraron relaciones positivas con amigos y amigas cercanos/as, y con la comunidad LGTBIQ. Aunque también se encontraron relaciones de carácter negativo, como el rechazo familiar por los patrones sociales. Asimismo, se encontró relaciones ambivalentes, principalmente en el vínculo familiar emocional. Antes de que las personas expresen abiertamente su identidad, eran valorados afectivamente de manera positiva por sus padres. Sin embargo, cuando ellos decidieron expresar su identidad se da en contraposición el rechazo, generando la ambivalencia. Frente a esta situación, se forma una relación de aislamiento como un mecanismo de defensa frente al entorno hostil. Por otro lado, se dan algunas relaciones ocultas en los participantes, debido al miedo al entorno, tales como con amigos o relaciones sentimentales.

Por último, el segundo gran tema, ser trans en Lima, refiere a las estructuras sociales rígidas que influyen en la vivencia de los hombres trans lo cual lleva a que sean víctimas de violencia estructural (Espejel, 2016; Giraldo, 1972; No Tengo Miedo, 2016; Oblitas, 2009).

Aquí se encuentra el conservadurismo que refiere a un pensamiento que se resiste a cualquier tipo de cambio social, cultural o ético. Este pensamiento se encuentra enraizado en el pasado y busca que ese orden perdure. Otra estructura social es el machismo, el cual es una actitud o manera de pensar que sostiene que el hombre es por naturaleza superior a la mujer. Del conservadurismo y machismo surge una concepción normativa binaria del género, en la cual se polariza lo femenino y lo masculino. Esto se manifiesta en los participantes en la religión, que incluye una jerarquía de valores; en la falta de conocimiento sobre temas de género; y en estereotipos rígidos de género masculino y femenino.

Conclusiones, aportes y limitaciones

En primer lugar, para comprender el proceso de transición se recalca que es una experiencia subjetiva, de modo que puede ser vivida de múltiples maneras. En segundo lugar, los cuestionamientos y conflictos respecto a la identidad tienen mayor relevancia en la etapa inicial, ya que los ayuda a elaborar más en torno a su identidad y su orientación sexual. Esto se vincula a que el entorno no facilita recursos para construir una identidad que no se relaciona con lo socialmente esperado. En tercer lugar, la falta de información en relación al género tuvo consecuencias negativas en la vida de los hombres trans, las cuales podrían haber sido evitadas en un contexto más inclusivo. En cuarto lugar, obtener información sobre ser trans e identificarse como tal brindó sentimientos de satisfacción y alivio a los participantes. En quinto lugar, la violencia social y el impacto emocional son aspectos transversales a todo el proceso y compartidos por todos los participantes. Estos aspectos dificultan un proceso que de por sí ya es complejo y doloroso para ellos. Finalmente, las relaciones conllevan un impacto emocional significativo, donde existen relaciones familiares que pueden resultar dañinas y también existen relaciones reparadoras que se configuran como redes de soporte.

Se espera que esta investigación aporte a la visibilización y despatologización de la población trans. Además, los hallazgos contribuyen a la población en sí misma, al fomentar el conocimiento sobre los procesos implicados en la transición de género. La investigación también evidencia la importancia de la educación sexual integral con enfoque de género en el Perú. Como limitaciones, al tratarse de una investigación cualitativa, estos resultados dan cuenta de vivencias particulares que debido a la cultura no se pueden extender a la totalidad de los hombres trans. Se recomienda ampliar la muestra con mayor inclusión de personas de diferentes niveles educativos y socioeconómicos, dado que todos los participantes contaban con educación superior y eran de nivel socioeconómico medio alto. Esta recomendación se da debido a que el proceso de transición varía en función a los recursos que tienen los participantes para acceder a los procesos. También se recomienda conocer la experiencia de transición desde el punto de vista de los familiares, profundizar en un grupo etario determinado y profundizar en aspectos relacionados a las relaciones y la violencia.

Referencias

- Altamirano, J., Araya, C., Arias, F., Ruiz, L. y Orellana, Z. (2012). Identidad transexual: Un proceso de género en tránsito. *Revista Pequén*, 2(1), 108-124.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona - Buenos Aires - México: Paidós.
- Coleman, E., Bockting, W., Botzer, M., Cohen-Kettenis, P., DeCupere, G., Feldman, J., Fraser, L., Green, J., Knudson, G., Meyer, W. J., Monstrey, S., Adler, R. K., Brown, G. R., Devor, A. H., Ehrbar, R., Ettner, R., Eyler, E., Garofalo, R., Karasic, D. H., Istar Lev, A., Mayer, G., Meyer-Bahlburg, H., Paxton Hall, B., Pfäfflin, F., Rachlin, K., Robinson, B., Schechter, L. S., Tangpricha, V., van Trotsenburg, M., Vitale, A., Winter, S., Whittle, S., Wylie, K., y Zucker, K. (2018). Normas de atención para la salud de personas trans y con variabilidad de género: La Asociación Mundial para la Salud Transgénero. *International Journal of Transgenderism*, 19(3), 287-354. DOI: 10.1080/15532739.2018.1503902
- Defensoría del Pueblo. (2016). *Derechos Humanos de las personas LGBTI: Necesidad de una política pública para la igualdad en el Perú*. Lima: VORENO E.I.R.L.
- Detloff, M. (2006). Gender please, without the gender police: Rethinking pain in archetypal narratives of butch, transgender and FTM masculinity. In A. P. Aragón (Ed.), *Lesbian Norms: Intersex, Transgender, Intersectional and Queer Perspectives*. Binghamton, New York: Harrington Park Press.
- Devor, A. (2004). Witnessing and Mirroring: A Fourteen Stage Model of Transsexual Identity Formation. *Journal of Gay y Lesbian Psychotherapy*, 8(1), 41-67.
- Espejel, J. (2016). Liberalismo, conservadurismo y administración pública. *Nueva Época*, 10(40), 22-47. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v10n40/1870-6916-tla-10-40-00022.pdf>
- Eyssel, J., Koehler, A., Dekker, A., Sehner, S., y Nieder, T. O. (2017). Needs and concerns of transgender individuals regarding interdisciplinary transgender healthcare: A non-clinical online survey. *PLoS ONE*, 12(8), 1-26. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183014>
- Freyre, L. (2018). *Construcción de la feminidad en un grupo de mujeres trans de Lima* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/11998>
- Giraldo, O. (1972). El machismo como fenómeno psicocultural. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 4(3), 295-309. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80540302.pdf>
- Hernández, A. (17 de noviembre de 2014). Los hombres trans si existen en el Perú. *Sin Etiquetas*. Recuperado de <https://sinetiquetas.org/2014/11/17/hombres-trans-en-el-peru/>

- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2018). *Primera Encuesta Virtual para Personas LGBTI, 2017. Principales Resultados*. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/lgbti.pdf>
- Levitt, H. M., y Ippolito, M. R. (2014). Being Transgender: The Experience of Transgender Identity Development. *Journal of Homosexuality*, 37–41. <https://doi.org/10.1080/00918369.2014.951262>
- Mas, J. (2010). *Identidades gestionadas* (Tesis de maestría). Universidad de Barcelona, España.
- No Tengo Miedo. (2016). *Nuestra Voz Persiste: Diagnóstico de la situación de personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, intersexuales y queer en el Perú*. Lima: Tránsito - Vías de Comunicación Escénica.
- Oblitas, B. (2009). Machismo y violencia contra la mujer. *Trabajo Social*, 13(33), 301-322.
- Pujal, M. (2011). Reseña de "El Género desordenado. Críticas en torno a la patologización de la transexualidad" de Miquel Missé y Gerard Coll-Planas (Eds.). *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 11(2), 227-232.
- Rojas, A. (2014). *Cuerpos censurados: Construcción de identidad de género en el tránsito femenino a masculino en hombres transexuales de la ciudad de Santiago de Cali y la incidencia de este proceso en sus relaciones familiares* (Tesis de pregrado). Universidad del Valle, Colombia.
- Romero, D. (2011). *Homosexualidad y Familia: ¿Integración O Rechazo?* (Tesis de licenciatura). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.

Reflexión final

Lic. Priscilla Pecho

Bueno, en realidad mi presencia acá ha sido un poco, de una manera, espontánea. Yo no tenía pensado estar acá comentando esta mesa. Pero de verdad agradezco la invitación, porque son temas que mayormente la psicología, hemos visto, ha tenido un papel más patologizador y no tanto brindar una mirada más positiva a cómo se da el tema, por ejemplo, del crecimiento postraumático o de la transición en hombres trans. Toda esta población LGBT ha sido siempre invisibilizada por la academia y ha sido a partir del trabajo de muchos activistas. Y me encantó lo que dijo Claudia, que es justamente contar nuestras historias y nosotras mismas, mismos y mismos dar nuestra voz y realizar estas investigaciones que finalmente van a brindar una mirada más positiva frente a tanta violencia que evidencia esta población, en un contexto tan hostil como es el del Perú. Entonces, en base a eso voy a dar algunos pequeños comentarios.

Bueno, en primer lugar, me parece importante la realización de este tipo de investigaciones porque se visibiliza. Y al momento de visibilizar la existencia de estas personas, que muchas personas creen que es una minoría, pero en realidad cada vez somos más. Y también por eso es importante salir del clóset, porque al visibilizarnos cada día es una manera también, yo pienso, de siempre enfrentarte al sistema y de alguna manera decir: "yo estoy acá y también sufro de este tipo de violencia". Las cifras que han presentado ellas, como bien señalaron, son a partir de organizaciones que se han hecho y además estas son súper limitadas, infrarrepresentadas también. Porque, justamente, quienes acceden mayormente a estas encuestas son personas, como mencionó por ejemplo al final Claudia, también son personas que acceden a un nivel socioeconómico un poco más alto, que acceden a la educación formal, superior, entre otras, además que viven dentro de la capital. Por ejemplo, no hay muchas investigaciones de población LGBT en contextos más rurales y sería también importante hacerlas prontamente; o personas que viven en periferias, incluso acá dentro de la capital, ya que la vivencia de una persona trans que ha tenido acceso a educación superior es muy diferente a una persona trans que tiene que recurrir al trabajo sexual y tener que estar en las calles.

Por otro lado, me parece importante resaltar justamente cómo el hecho de tener una red de soporte, ya sea el hecho de contar con la familia como soporte, pero también como amigos, amigas o incluso dentro del mismo activismo es algo muy importante para estas personas, ya que les va a brindar, por un lado, el reconocimiento. Yo también hice cuando estaba en pregrado una investigación con hombres trans y también, justamente, era súper importante para ellos y para elles, justamente, el conocer los términos, el poder saber la diferenciación entre orientación sexual e identidad de género. Porque hay muchas veces en el común de las personas, el imaginario colectivo, se piensa que ser un hombre gay es igual

a ser una mujer trans. Entonces, hay que siempre hacer la diferenciación y acercarnos; y siempre conocer la manera de acercarnos también, a ellos y a elles. Por ejemplo, el uso de los pronombres. Yo recuerdo cuando entrevistaba hombres trans era muy importante para ellos el reconocimiento de su pronombre. Y por eso siempre es importante, cuando estamos en un grupo, o en general creo que debería ser una práctica que se debería instaurar día a día, el hecho de preguntar siempre por los pronombres con los que la persona se siente identificada, ya que no siempre la expresión de género, es decir, cómo yo me presento, va a ser necesariamente cómo yo me identifico. Entonces, partir desde ahí ya sería algo muy importante.

Otro eje importante es el hecho de la educación. Como hemos visto, muchas de esas personas han vivido muchos años en constante sufrimiento, justamente por no saber cómo identificarse. Y, además, antes no había la visibilidad de ahora, por eso han visto cómo para algunas personas mayores ha sido mucho más difícil esta transición y esto de salir del clóset, justamente porque no había visibilización y porque no tenemos una educación sexual. Primero, ni siquiera tenemos una buena educación sexual para las personas heterosexuales, ya se imaginarán como es para las minorías. Mayormente se piensa que tu orientación o tu identidad es algo mucho más abyecto. Por otro lado, también, un poco en marco de la educación, me parece importante el señalar y poco a poco que se instaure también la educación sexual para personas no heterosexuales. Por ejemplo, hemos visto cómo los hombres gays desarrollan los guiones a través de la pornografía, que la pornografía no es de ninguna manera una buena opción para educarte. Porque, además, las personas que producen esta pornografía tienen una mirada más heteronormativa, por eso es que hemos visto que ahí se cae nuevamente en el binarismo.

Es importante señalar que, en algunas investigaciones, justamente, se está tratando de salir de este binarismo. Por ejemplo, cuando se habla con hombres trans, muchas veces las personas trans también conciben este binarismo. Y es por eso que se van. Los hombres trans buscan la masculinidad más hegemónica y las mujeres igual, la feminidad en el extremo. Pero poco a poco hemos visto también que esto con teorías, como la teoría queer, está un poco cambiando. Y es por eso que ahora también se habla de personas de género no binario, que yo, por ejemplo, cuando estaba en pregrado no se hablaba mucho, pero cada vez es más. Y también, por ejemplo, el hecho de que dentro de los mismos hombres trans se esté cuestionando el hecho de no negar la feminidad. Porque mayormente cuando estás en el proceso de transición se da justamente esto, el aceptar esta masculinidad, exaltarla y negar todo lo femenino. Pero yo justamente cuando hablaba hace poco con una persona trans, para ya mi tesis de posgrado, justamente me señalaba, justo con el hecho de la corporalidad, de nuevamente reencontrarse con su identidad, con la parte más femenina que él tenía y no negarla, sino simplemente asumirla como parte de él mismo. Y también asumirse como

hombre trans, pero también hombre trans que tiene una parte femenina. Entonces, ahí estamos viendo cómo cada vez esto se está complejizando. Y es importante también tomar y yo los invito, las invito, les invito a que siempre en sus investigaciones buscar no quedarse siempre en el binarismo, porque finalmente también estamos nuevamente apoyando este sistema que busca de alguna manera polarizar como bien señaló Claudia lo femenino y lo masculino.

Por otro lado, me parece importante también el hecho de señalar cómo la familia puede ser tanto protectora, pero también cómo puede ser un factor un poco más de riesgo dentro del proceso de estas personas. Y por eso muchas veces personas LGBT siempre comentan que la familia no necesariamente, justamente, son estas personas con quienes comparten un vínculo más sanguíneo; sino son aquellas personas que las han acompañado y que les han brindado un espacio. Por ejemplo, muchas mujeres trans tienen como unas madres trans, que estas madres trans son aquellas personas que las han ayudado en el proceso de transición o en el acompañamiento. Igual que los hombres trans son como pequeños mentores que han tenido, que finalmente les han brindado este espacio, esta red segura que tal vez en sus casas no les podían dar. Pero, justamente, hemos visto ahí cómo la crianza también es importante.

Entonces, como señaló Claudia en la primera intervención que realizó, como es importante señalar que esta crianza debería estar alejada de estos estereotipos y brindar una crianza un poco más neutral que permita justamente que las personas poco a poco tengan esta confianza de abrirse a sus padres. Porque muchas veces estas personas salen del clóset (hablo de las personas mayores principalmente) ya a partir de salir de casa, justamente porque evitan comentarlo previamente. Yo tengo personas muy cercanas que lo han hecho porque tienen miedo cómo van a reaccionar los padres frente a ello. Entonces, si supiéramos que nuestros padres van a aceptarlo o que van a tener una mirada un poco más abierta y tienen un poco más de conocimiento acerca de lo que es la orientación sexual, podrían tener una visión mucho más de apertura y de acogimiento y esto es súper, súper importante.

No sé si acá también hay personas que están estudiando psicología y también les hablo a ustedes directamente. Porque muchas veces yo he visto casos de personas a las que han llevado al psicólogo, a la psicóloga, a la psicóloga justamente como un medio para evitar que esta persona tenga una orientación o identidad de género diferente. Entonces, ahí nuevamente les recalco, es súper importante, nosotros, nosotras y nosotros tener una mirada un poco más abierta y nosotras mismas empaparnos de información. Ya sé que no contamos con cursos, en ninguna universidad se cuenta con cursos obligatorios de género; pero ahí ya está la responsabilidad de cada uno de nosotros y nosotras de también conocer un poco más sobre, como les comenté, desde tanto los pronombres, el conocer qué es la orientación sexual, qué es la identidad de género, qué es la expresión de género, para que si en algún momento nosotros recibamos u obtengamos contacto con alguna de estas personas de la

comunidad LGBT, de alguna manera no contribuyamos nuevamente a ejercer violencia sobre estas personas que ya la tienen tan dura, principalmente las personas trans.

Y acá quiero hacer un hincapié: las personas trans acá en Perú, como señaló Claudia, no tienen una ley de identidad de género y eso no saben a cuántos niveles afecta. Por un lado, les impide encontrar trabajo, les impide acceder a servicios de salud, les impide acceder a educación, porque normalmente tú has tenido. Yo recuerdo muchas veces que ellos me decían cada día cómo es tan difícil salir a la calle, ¡salir a la calle! Incluso hay personas trans que tienen como estas, estos pequeños horarios de solo salir en las noches, porque tenían miedo en la mañana cómo iban a reaccionar las personas. Porque el hecho desde tú presentarte a cualquier trabajo y presentar tu DNI, que tu DNI no concuerde con cómo te ves y que por eso además te impidan el trabajo en varios lugares es súper violento. Imagínense vivir eso día a día. Y también con el hecho de la visibilización de las personas bisexuales porque, como señaló Claudia, mayormente incluso dentro de la propia comunidad LGBT se tiende a violentar a estas personas al negar su identidad, al no validarla. Entonces, eso también es súper, súper importante. Y también señalar en cada una de las investigaciones que hagamos qué personas han sido. O sea, si son personas hombres gays, de alguna manera va a tener un mayor privilegio frente a una mujer lesbiana o frente a una mujer bisexual, por el propio sistema en el que nos encontramos dentro.

Por otro lado, también quería señalar un poco las etapas de desarrollo que, justamente, el grupo de Fiorella y de Carla señalaron. ¿Cómo el desarrollo también va acompañando a cómo se va dando este reconocimiento de cada persona? Es decir, desde el hecho de sentir yo la atracción hacia una persona, una atracción no heterosexual, hasta el punto ya de aceptarlo, aceptar y aceptar mi identidad. Y esto es muy importante: que esté cumpliendo estas etapas de desarrollo que nosotros hemos visto en desarrollo humano y no relegar hasta el último momento, justamente por temor a cómo a cómo van a enfrentar las personas. Y también imagínense vivir día a día ocultándola, por ejemplo, en determinados espacios como el espacio laboral, por temor a que en algún momento nos despidan. Poco a poco se están haciendo más capacitaciones. Por ejemplo, yo en la empresa en la que estaba anteriormente, una empresa de investigación de mercados, estaba haciendo justamente una capacitación para señalar cómo se debe respetar a personas con orientaciones sexuales e identidad de género diferentes en cada empresa. Entonces, eso sería importante que se pueda dar a todo nivel, imagínense cuán importante sería eso. Ya no habría tanta discriminación y cada una de las personas nos sentiríamos más abiertas de expresarnos en nuestros lugares de trabajo; y no tener como esta doble vida que mayormente al ser personas LGBT se tiende a tener o estos temores que pueden también tener nuestros padres. Porque también para ellos es complicado, imagínense, el hecho de aceptar una orientación, una

identidad de género diferente. Entonces, ahí es importante también el proceso que se le debe dar.

Por otro lado, luego tenía ya más dudas que cuando el momento de las dudas aparezca yo también voy a hacer algunas preguntas. Y finalmente, quería señalar, quería terminar con esto: el hecho de la violencia. Mayormente se hacen estas investigaciones viendo la violencia con la que parten y son víctimas estas personas. Pero también por eso es importante brindar una mirada un poco más positiva. Brindar qué herramientas, qué recursos cuentan estas personas. Yo recuerdo justo cuando estaba haciendo la investigación con hombres trans, nosotras lo que queríamos ver era que sí, existía discriminación laboral, pero ya ¿con qué recursos cuentan estas personas? Y entre sus principales recursos, por ejemplo, estaba el activismo. El hecho de que ellos conozcan sus derechos, también el hecho de contar con una red de soporte, personas como ellos. Porque muchas veces ellos no llegan a esta transición al no conocer previamente a otra persona trans. Entonces, es importante el hecho de también reconocer con qué recursos cuentan estas personas y brindarles autonomía y también darles voz.

Porque siempre, incluso dentro de la misma comunidad, a veces ya no quieren participar en investigaciones porque sienten que simplemente son objetos de investigación, cuando en realidad deberían ser sujetos y sujetas de investigación. Y es importante en ese punto, yo les pido que siempre, incluso a ustedes, que devuelvan esta información. Para que luego estas personas puedan conocer y también conocer estos recursos con los que cuentan que tal vez, a veces ellos mismos, ellas mismas, elles mismes de repente no son conscientes de tenerlos, entonces ahí está también nuestra responsabilidad. Es decir, no solo realizar investigaciones sino siempre dar una devolución. Además de dar la devolución de los resultados, también les invito a dar, por ejemplo, datos de lugares donde podrían acudir. Brindar información para que esas personas también cada día estén más informadas y puedan cada día saber a dónde denunciar si sufren en algún momento de violencia, etc. Solo con eso termino, muchas gracias.

Preguntas del público

Pregunta 1: Dirigida a los ponentes que trabajaron transición en hombres trans. Me llamó mucho la atención este cambio entre los cambios ontológicamente, entre antes de salir del clóset y después de salir del clóset como hombres trans. Y me preguntaba si es que a luces de su investigación se dilucida un poco qué rol toman estos cambios posteriores, porque se genera la idea de que los cambios previos constituyen el camino hacia consolidar una identidad particular, ¿y los siguientes? me da curiosidad qué rol asumían.

Ponente 1: Lo que pasa es que los cambios previos a salir del clóset iban sobre todo con identificar, uno, salir del clóset como lesbiana; segundo, identificarse con la identidad masculina y este deseo por acceder a una transición física, ya sea hormonal o quirúrgica. Pero conforme se va dando el proceso, ellos mismos descubren que no solamente se trata de la transición física y hormonal; sino que, hablando de casos particulares, había un participante que tenía una enfermedad crónica y no podía acceder a los cambios hormonales y quirúrgicos porque ponía en riesgo su salud. Entonces, ahí se iba modificando y ya no estaba tanto este deseo por acceder a una transición física, por ejemplo. Entonces, eso varía mucho de participante en participante.

Pregunta 2: Para Claudia, quería preguntarte si justamente las escalas que tú has utilizado, ¿con qué poblaciones habían sido validadas?

Ponente 2: Las escalas que yo he usado han sido validadas con población LGBT en estudios fuera de Perú, donde ocurren más estudios con población LGBT. Y en Perú, por ejemplo, la escala de crecimiento post traumático fue validada con población tras desastres naturales. Y la escala de crianza basada en fortalezas al ser un constructo nuevo sí ha sido solo validada en población fuera de Perú, en población neurotípica, o sea, población general, en verdad, sin nada específico. Por eso también me interesó, porque son unos constructos que no se han investigado mucho y no se han investigado juntos.

Pregunta 3: Bueno, esta es una pregunta general para todas y también mi JP del curso de psicología social. Quería saber, a todos nos ha pasado que al momento de expresarnos no necesariamente o no frecuentemente o casi nunca utilizamos los pronombres. Entonces, ahora toda la comunidad creo, no solamente psicología, y como tú también dices, si ni psicología lo hacemos no creo que todas las facultades lo hagan. Entonces, quería que desarrollaran más el tema de cuál es la importancia de los pronombres para la identificación de estas personas.

Ponente 1: Sí. De hecho, es super importante porque tú, al reconocer el pronombre y el nombre con el cuál se identifica, validas su existencia. O sea, a ese nivel, para ellos es así de importante. Igual, ahorita me acuerdo de un participante, por ejemplo, que era bastante consciente que no es una actitud normal ahorita entre todos estar todo el tiempo presente: "ya esta persona se llama así, se identifica con este pronombre". Entonces, era flexible cuando

las personas de su entorno a veces se equivocaban porque obviamente, toda su vida, por lo menos por muchos años de su vida había sido llamado con otro pronombre. Entonces, valoraba bastante que la persona se diera cuenta y le dijera "disculpa". O sea, que hiciera notar la situación "disculpa, me he confundido" y otra vez retomar el pronombre. Entonces, creo que tiene que ver mucho con el respeto de preguntar, como decía Priscilla, ¿cómo quieras que te llamen? De hecho, nosotros en la investigación consideramos en la ficha sociodemográfica preguntar cómo se identificaba y cómo le gustaría ser llamado.

PONENTE 2: Partiendo de eso también, yo cuando por ejemplo hice mis protocolos que fueron virtuales, me preocupé por poner una x en vez de una o, una a, para que esté ok para cualquiera que llenara. Y partiendo también de lo que dices de que las personas a las que entrevistaste valoraban el hecho de que otros digan "perdón, me confundí", yo creo que tiene demasiado que ver con el sistema en el que estamos. Porque si es que sabemos que la persona no se ha equivocado con malicia y está haciendo un esfuerzo consciente por romper con este sistema que nos ha sido impuesto, es mucho más fácil tolerar o aceptar o entender que es una simple equivocación, porque si haces algo todos los días de tu vida por un montón de años no va a ser automático el cambio. Pero mientras no nos sintamos seguros en el espacio en el que estamos de que "ok, nadie nos está atacando", sino que es un proceso de cambio paulatino, obviamente las reacciones van a ser más defensivas y vamos a pensar que efectivamente se están equivocando porque no nos validan. Pero sí, yo creo que mientras más vayamos moviéndonos nosotros, el sistema también se va a ir moviendo y la seguridad se va a ir esparciendo y así el cambio va a ser más compasivo por ambos lados.

PONENTE 3: Y por eso también para mi es importante que, por ejemplo, desde el momento en que nosotras, nosotros y nosotros al escribir investigaciones. El hecho, como tú dices, de solo partir desde la ficha, el cuestionario, desde preguntar de una manera respetuosa y el hecho de utilizar el lenguaje inclusivo es súper, súper importante, porque ahí estás nuevamente reconociendo. Por ejemplo, a las mujeres muchas veces se nos ha negado en un montón de investigaciones. Incluso investigaciones yo he leído que todas las participantes eran mujeres y en todo momento decía "los participantes, los participantes". Entonces, desde el primer momento, ustedes que están en formación y que luego van a escribir sus tesis, es importante siempre utilizar el lenguaje inclusivo, porque ahí yo pienso que estás dando visibilidad. Y para el tema de los pronombres, sí es súper importante. Por ejemplo, yo he ido a espacios seguros LGBTI donde, justamente, desde el momento en el que tú llegas, nunca se asume la identidad ni la orientación de nadie ni el pronombre de la otra persona, siempre se le pregunta. Entonces, siempre al momento de yo aproximarme, por ejemplo, a María Grazia, es como "hola, sí, me llamo tal", tú me dices "me llamo María Grazia" "¿y con qué pronombre te identificas?". Entonces, mejor partir desde ahí. Yo he visto eso que pasa en un montón de universidades de Estados Unidos, por ejemplo, pero lamentablemente acá en Perú

me imagino que va a ser un poco más difícil. Pero desde nosotros, desde nosotras y desde nosotros todos los días desde hacer estas pequeñas acciones de preguntar y de tener una manera respetuosa yo creo que avanzamos un montón.

Pregunta 4: Yo quería preguntar a quienes trabajaron con temas quizás un poco más sensibles como salir del clóset o la transición, que también tienen que ser reconocidos como experiencias personales y privadas, ¿qué tipo de consideraciones éticas han tomado al momento de realizar la entrevista para respetar este proceso de las personas?

Ponente 1: Bueno, nosotros planteamos un protocolo de contención, que eran como pautas claras de qué hacer si la persona entraba en un ataque de pánico o en un ataque de ansiedad o si se ponía a llorar. Entonces, era como decirle "tranquilo, respira, si quieras podemos parar la entrevista cuando quieras", parar el audio si es que la persona lo requiere. Y decirle todo el tiempo que se puede retirar en cualquier momento de la investigación. De hecho, a mí me pasó con mi entrevistado que él al principio no sabía o había tenido malas experiencias con otras personas que habían investigado el tema; entonces, no sabía si acceder o no. Entonces, obviamente yo le expliqué el objetivo del estudio, le mandé el consentimiento primero por correo y que él mismo viera si es que decidía participar o no. A mí no me pasó personalmente que mi entrevistado lloró o se puso mal durante la entrevista, pero a otra persona, a Allison, si le pasó y de hecho se pudo manejar bien la situación.

Ponente 2: Por mi parte, como mi investigación no fue cualitativa, el cuestionario fue virtual, no me pude ver enfrentada a eso que el participante pueda estar llorando frente a mí o entrar en una crisis frente a mí. Igual tomé las precauciones de decir en el consentimiento: "en cualquier momento si estás incomode te puedes retirar, no hay ningún problema, no estás obligado a terminar esto" y les brinde mi correo por si tenían alguna consulta o necesitaban algún apoyo adicional. Y, de hecho, pasó que varias me escribieron a decirme "gracias por la oportunidad de permitirme este espacio para reflexionar sobre mi experiencia de salir del clóset. He integrado muchas cosas, me he dado cuenta de muchas cosas". Entonces, creo que, dentro de todo, en mi caso al menos sirvió más para un espacio de reflexión y no tanto de indagar en aspectos tal vez tan sensibles, por ahí.

Mesa de estudiantes: Educación

Sentido de Autoeficacia docente en la enseñanza de niños con TEA

Ruth Arrese, Andrea Borasino, Lorena Gamarra, Martha Manrique y Dánika Palacios

Introducción

La autoeficacia es la autopercepción sobre la capacidad para enfrentar satisfactoriamente una situación futura (Bandura, 1982; Wood y Bandura, 1989). Esta se construye a partir de cuatro fuentes (Bandura, 1997): 1) Experiencias de maestría: haber realizado satisfactoriamente o no la acción en cuestión con anterioridad. 2) Experiencia vicaria: observar la conducta de otra persona y ver si es que ha sido satisfactoria o no. 3) Persuasión verbal: comentarios positivos y negativos en cuanto a una conducta. 4) Experiencias afectivas: sensaciones como sudor o temblor o sentimientos como nervios, estrés, etc. ante determinada situación. Asimismo, sobre la autoeficacia se señala que tiene cinco características: permeable, cíclica, dinámica, multidimensional y específica. Esta última es en la que se enfoca este trabajo y quiere decir que la autoeficacia puede variar dependiendo de la tarea o el contexto (Olivari y Urra, 2007).

Dentro del estudio de la autoeficacia, uno de los temas de relevancia es la autoeficacia en docentes, entendida como las percepciones que tienen sobre sus propias habilidades, capacidades y aptitudes para realizar acciones que busquen la motivación y aprendizaje de los/as estudiantes (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). Se ha encontrado que los/as docentes con niveles más altos de autoeficacia se involucran en mayor medida en la enseñanza por razones intrínsecas, muestran mejor manejo de estrategias de enseñanza, presentan mayor bienestar, etc. (Perandones, Herrera, y Lledó, 2013; Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario, 2009).

Ahora bien, tomando en cuenta la característica de especificidad en la autoeficacia docente, se evidencia que los/as docentes pueden desempeñarse en diferentes dominios o situaciones (Rogers y McNary, 2015; Zee, Koomen, Jellesma, Geerlings y Jong, 2016). Uno de estos es la educación inclusiva, dentro de la cual se encuentra la enseñanza de niños con Trastorno de Espectro Autista (TEA), quienes son percibidos como uno de los grupos más desafiantes para enseñar (White et al., 2012, citado en Ruble, Toland, Birdwhistell, McGrew y Usher, 2013). Este desafío percibido se debe a que los/as niños/as con TEA presentan dificultades en las relaciones sociales, la comunicación y lenguaje, y presentan inflexibilidad mental y comportamental (Atkinson y Hornby, 2002). Por ello, los/as docentes tienen que adecuar sus clases y el ambiente para brindarles una intervención más individualizada y propiciar su aprendizaje, su desarrollo y favorecer su inclusión (Castillo y Grau, 2016).

En el contexto peruano este tema cobra relevancia pues los/as educadores no cuentan con capacitaciones constantes ni un seguimiento sobre estrategias de enseñanza a esta población (Ruiz, 2016). Por todo ello, la presente investigación tiene el objetivo de explorar la configuración de la autoeficacia en docentes de niños de primaria con TEA de escuelas privadas regulares de Lima Metropolitana. Para ello, se empleó un enfoque cualitativo con un diseño de análisis temático.

Método

Las participantes fueron tres profesoras de primaria de escuelas regulares privadas. Ellas tenían entre 39 y 52 años de edad. Dos de ellas enseñan en un colegio y la última, en otro diferente. Asimismo, todas recibieron alguna capacitación en temas relacionados al TEA y cada una enseña un curso diferente. Ellas fueron contactadas mediante una selección por conveniencia considerando que tengan mínimo un año de experiencia enseñando a niños con TEA y que enseñen actualmente a mínimo un estudiante con TEA dentro de una clase con alumnos neurotípicos. En relación a las consideraciones éticas, se presentó un consentimiento informado en el que se les indicaba que se respetaría la confidencialidad de la información y que serían grabadas en audio las entrevistas si es que ellas lo aceptaban.

En relación al recojo de la información, se construyó una ficha de datos para recabar información sobre la edad, sexo, número de niños/as con TEA a los/as que haya enseñado, etc. Junto a ello, se usó una entrevista semi-estructurada, para la cual se elaboró una guía de entrevista que fue validada por jueces y se realizó una entrevista piloto para evaluar su funcionamiento.

Luego de contactar a las participantes, dos de las entrevistas se llevaron a cabo en un espacio de una de las instituciones educativas y la otra entrevista fue llevado a cabo en la casa de la participante. Además, se propició una relación horizontal con las docentes para que se sientan en un espacio seguro para contar sus experiencias.

Las entrevistas fueron transcritas y se analizó la información empleando la técnica de análisis temático, bajo una lógica inductiva. Para organizar y codificar la información se empleó *Google Drive*.

Resultados y Discusión

Se encontró que la autoeficacia de las docentes se estaría configurando a partir de cinco componentes interrelacionados. El primero de ellos se refiere a las fuentes de aprendizaje: capacitaciones y experiencias prácticas enfocadas en el tema de TEA. Estas les permitían sentirse más capaces al adquirir un bagaje de conocimientos y herramientas para lograr un aprendizaje en los niños con TEA (Condrey, 2015; Dimopoulos, 2016). Por el lado de las capacitaciones, las docentes identifican una necesidad constante de actualizarse

(adquirir conocimiento y herramientas nuevas) para poder llevar a cabo la tarea de enseñarles a estos niños. Por otro lado, también identificaron el valor de la experiencia práctica. Mencionan que la teoría no les parece suficiente, pues debería ir acompañada de experiencia en el aula. En esto están implicadas las experiencias de maestría, que es una de las fuentes más importantes de la autoeficacia (Bandura, 1997). Estas experiencias estarían relacionadas sobre todo a su calidad de enseñanza y manejo de la conducta de los/as estudiantes (Dimopoulou, 2016).

Un segundo componente es el soporte de otros actores para el trabajo con niños con TEA. Las docentes indican que planificar y recopilar ideas en conjunto con otros actores las hace sentirse capaces de lograr el progreso de estos niños, ya que les permite tener un mejor conocimiento de cada uno de ellos/as, facilitando su elección de estrategias. Por un lado, reconocen el trabajo en equipo con el Psicopedagógico, ya que sus recomendaciones y pautas les resultan de gran utilidad. Además, les brindaban respaldo ante cualquier dificultad que se podía presentar en el aula y les daban retroalimentación positiva sobre su trabajo, lo cual es una forma de persuasión verbal (Bandura, 1997). Por otro lado, las docentes consideraban valioso el compromiso de los padres. Al contar con su apoyo, se sentían capaces de lograr los objetivos de aprendizaje y desarrollo del niño al final del año, ya que se puede planificar y realizar actividades en conjunto siguiendo un objetivo común (Skaalvik y Skaalvik, 2010). No obstante, si no contaban con el compromiso de los padres, esto era percibido como una barrera en su labor docente. Esto debido a que si no hay comunicación con los padres el éxito es limitado (Lindsay, Proulx, Thomson y Scott, 2013) y los/as docentes pueden percibir mayor agotamiento (Skaalvik y Skaalvik, 2010).

En tercer lugar, se identificó como componente importante la retroalimentación por el logro de los/as niños/as con TEA. Las profesoras indican que se sienten más capaces cuando ven los logros de los/as niños/as de manera explícita. De esa manera, notaban que las herramientas que empleaban estaban funcionando. Esto también les ayudaban a identificar otras áreas en las que les faltaba trabajar y así mejorar continuamente. Ello tiene que ver con las experiencias de maestría (Bandura, 1997), de manera que, al ejercer su labor y ver resultados satisfactorios se sienten capaces de enseñar a estos niños. Asimismo, el progreso y el logro de los/as niños/as les hacía sentir alegría, asombro y satisfacción, las cuales son experiencias emocionales que favorecen su autoeficacia (Bandura, 1997).

Un cuarto componente de la autoeficacia es la identificación de herramientas para la enseñanza de niños con TEA. Esta implica que las docentes se cuestionen si su respuesta para afrontar la tarea docente es la que corresponde en cada caso particular (Olivari y Urra, 2007). Las docentes no solo emplean las herramientas, sino que atraviesan por un proceso metacognitivo y de reflexión en el que reconocen que tienen un bagaje de herramientas que han ido aprendiendo en su experiencia y que saben cómo usarlas. Ello les genera mayor

confianza en su capacidad para enseñarles a estos niños. En este proceso, ellas reconocen que pueden adaptar sus clases al nivel de cada niño (Tschanne-Moran y Woolfolk, 2001), empleando estrategias como el trabajo individualizado y el uso de material audiovisual.

Finalmente, un quinto componente es la caracterización de los/as niños/as con TEA. Esto se refiere a la formación de una imagen sobre las características de estos niños/as a partir de su interacción con ellos/as. Según Dimopoulou (2016), para que los docentes de niños con TEA se sientan seguros y eficaces tienen que ser conscientes de sus necesidades y características, lo cual les permite decidir la forma más adecuada de enseñarles.

Las profesoras entrevistadas tienen una visión de los/as niños/as con TEA que involucra tanto aspectos problemáticos como también sus fortalezas. Ellas perciben a los niños como demandantes, ya que requieren mayores recursos en comparación con los niños que no tienen TEA. Esto sumado a que también son diferentes entre los mismos niños que tienen TEA, ya que, este trastorno implica una gran variabilidad en la manifestación de las dificultades. Sin embargo, las docentes no solo reconocen los problemas, sino también las fortalezas de estos niños en cuanto a su desempeño académico (son competentes y perseverantes) y el ámbito emocional (son sensitivos y cariñosos). Entonces, esta visión balanceada de los/as niños/as con TEA les permitía sentir que podían obtener logros con ellos/as.

Conclusiones, aportes y limitaciones

En relación a los alcances de esta investigación, al encontrarse las capacitaciones como aspecto fundamental de la configuración de la autoeficacia de estas docentes, se podría proponer en los colegios que tomen en consideración ello para lograr mejores resultados. También, se proponen nuevas líneas de investigación en relación a la imagen positiva que las docentes tienen en relación a los/as niños/as con TEA; así como realizar investigaciones parecidas en colegios públicos.

Por último, con respecto a las limitaciones del estudio, todas las participantes fueron mujeres. Sería pertinente indagar cómo se configura la autoeficacia en los/as docentes varones. Además, no se distinguió entre docentes que enseñan a tiempo completo o solo por horas, lo cual puede influir en cómo ellas caracterizan a los/as niños/as con TEA.

Referencias

- Atkinson, M. y Hornby, G. (2002). *Mental Health Handbook for schools*. Londres, Inglaterra: Routledge Falmer. Recuperado de <https://pearl.plymouth.ac.uk/bitstream/handle/10026.1/4693/Atkinson%26Hornby-Mental%20Health%20Handbook%20for%20Schools-Routledge%282002%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: An exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Castillo, A. y Grau, C. (2016). Conductas disruptivas en el alumnado con TEA: estudio de un caso. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), 1- 22. Recuperado de <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/951>
- Condrey, J. (2015). *General Education Teacher Perceptions of Self-Efficacy Regarding Teaching Students with Autism in Inclusion Settings*. Education Theses, Dissertations and Projects.
- Dimopoulou, E. (2016). *Self-efficacy and collective efficacy beliefs of teachers of pupils with autism in the UK* (Tesis doctoral). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/314101137_SELF-EFFICACY_AND_COLLECTIVE_EFFICACY_BELIEFS_OF_TEACHERS_OF_PUPILS_WITH_AUTISM_IN_THE_UK
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N. and Scott, H. (2013) Educators Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362.
- Olivari, C. y, Urra, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y enfermería*, 13(1), 9-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3704/370441794002.pdf>
- Perandones, T., Herrera, L., y, Lledó, A. (2013). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 277-288. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4932251>
- Rogers, H. y; McNary, S. (2015). Shedding light on preservice teachers' domain-specific self-efficacy. *The Teacher Educator*, 50(4), 272-287. doi:10.1080/08878730.2015.1070942
- Ruble, L., Toland, M., Birdwhistell, J., McGrew, J., y; Usher, E. (2013). Preliminary Study of the Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 1151-1159. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3746771/pdf/nihms499861.pdf>

- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/ep/v3n1/art01.pdf>
- Ruiz, P. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 115-133. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5727825.pdf>
- Skaalvik, E. y Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26, 1059- 1069.
- Tschannen-Moran, M. y; Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Wood, R. y; Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/pdf/258173.pdf?refreqid=excelsior%3A6107a31ca2a25e1cce66960b7a365139>
- Zee, M., Koomen, H., Jellesma, F., Geerlings, J., y; Jong, P. (2016). Inter- and intra-individual differences in teachers' self-efficacy: A multilevel factor exploration. *Journal of School Psychology*, 55, 39-56. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2015.12.003>

**Percepciones de sexualidad y educación sexual en madres con hijas en niñez
intermedia de un colegio alternativo**

Marie Saldaña, Astrid Noya y Esteban Arias

Introducción

Algunas cifras muestran que el 76% de las víctimas de violencia sexual fueron menores de edad (Redacción Multimedia, 2018) y se registraron un promedio de 70 violaciones al día (Flores, 2018). Además, la OMS en 2016 posicionó a Perú como el tercer país del mundo con mayor incidencia de delitos de violencia contra la mujer (Zavala, 2018). Por todo ello, el MINEDU en 2018 manifestó que es necesario reforzar la educación sexual integral en los colegios con el objetivo de prevenir y combatir dicha situación.

Frente a ello, surgió la necesidad de explorar la sexualidad y la educación sexual integral a través de las percepciones que tienen madres sobre la sexualidad y la educación sexual de sus hijas. En primer lugar, la percepción es un proceso cognitivo, en el que cada persona recauda una información distinta sobre contextos, personas y objetos. La información es procesada de forma inmediata, realizando un juicio o valor, siendo este el que guía las decisiones o acciones que tome (Pastor, 2000 citado en García del Castillo, 2012, p.138). En segundo lugar, el constructo sexualidad fue actualizado por la OMS (citado en UNESCO, 2018) a una definición más integral, la cual es "(...) una dimensión central del ser humano que incluye el conocimiento del cuerpo humano y nuestra relación con este; lazos afectivos y amor; sexo; género; identidad de género; orientación sexual; intimidad sexual; placer y reproducción. La sexualidad es compleja e incluye dimensiones biológicas, sociales, psicológicas, espirituales, religiosas, políticas, legales, históricas, éticas y culturales que evolucionan a lo largo de una vida". Por ello, se considera importante estudiar la educación sexual integral, ya que esta busca enseñar aspectos cognitivos, emocionales, sociales y físicos de la sexualidad en la persona. Su objetivo es que niñas, niños y jóvenes establezcan relaciones sociales y sexuales basadas en el respeto y bienestar, propio y de los demás (UNESCO, 2018).

Se eligió un colegio alternativo, ya que brinda un espacio para que los/as estudiantes tengan un rol activo en la sociedad. El colegio elegido para la presente investigación cuenta con una visión integral de la sexualidad. En ese sentido, el objetivo general de la investigación es comprender las percepciones de las madres sobre la sexualidad y educación sexual de sus hijas en la niñez intermedia. Asimismo, el objetivo específico es analizar las actitudes y creencias de las madres sobre la sexualidad de sus hijas en la niñez intermedia. Con respecto al diseño, se utilizó un enfoque cualitativo, específicamente, un diseño temático para analizar patrones y líneas significativas en el discurso.

Método

Se contó con 3 madres participantes, entre 38 y 46 años, con niñas de entre 6 y 8 años. El método de elección de participantes fue bola de nieve.

Como técnica de recolección de información, se empleó la entrevista semi-estructurada, la cual brindó la flexibilidad para ahondar en ciertos aspectos considerados importantes. Asimismo, se tuvo las consideraciones éticas, tales como consentimiento informado. Además, se realizó una triangulación constante (guía de entrevista validada por tres jueces expertos, además de otros estudiantes), lo que brindó una mayor apertura al fenómeno.

En relación al análisis de la información, se transcribieron las entrevistas y se procesaron a través del programa Atlas.ti 7.0. Luego se identificaron los diversos patrones, a partir de los cuales surgieron seis familias.

Resultados y Discusión

Educación Sexual del colegio basada en el autocuidado, respeto y la libertad

Las participantes mencionaron que la educación sexual de este colegio estaba basada en estos tres elementos. El autocuidado se refiere al conocimiento del cuerpo, así como a la limpieza de este. También implica el reconocimiento de situaciones en las cuales se invade el espacio propio. El respeto está ligado a que los/las estudiantes tengan respeto a sí mismos y a los demás. La libertad se refiere a la expresión. Todo ello se puede entender como un recurso del colegio para la interiorización del respeto por parte de los/as alumnos/as. Asimismo, responde a la necesidad de autoexploración y autoconocimiento que presentan los/as estudiantes.

La sexualidad de los/as niños/as también incluye placer

Una participante manifestó que el placer es parte de la educación sexual infantil. Esto es importante pues responde a la definición de sexualidad de la OMS. Dicha participante comentaba que la sexualidad debería ser reconocida y aceptada sin culpas, y que era parte del descubrimiento personal de su hija. Esto también responde a una coyuntura social donde la mujer es más libre de gozar sexualmente y esto no está necesariamente vinculado a la reproducción. Además, esto es contrario a las investigaciones donde se muestra que los adultos recién reconocen la sexualidad en la pubertad y consideran que anterior a esta no hay aparición.

Sexualidad vivida por las madres a través de la experiencia

Las madres comentaron que el conocimiento sobre su sexualidad cuando salieron del colegio fue prácticamente nulo. Su aprendizaje se dio sobre la marcha y la información que recibían era entre amigas, debido a que hubo una ausencia de educación sexual en su época. También reportaron que no tuvieron un referente adulto, ni una fuente confiable. Comentaron

que había una represión de la sexualidad por parte del contexto cultural. Esto también se puede entender a partir del cambio de definición de la OMS, en el que se pasa de un enfoque biomédico a uno más social y político.

Dar el acompañamiento que no recibieron

Las madres buscan brindar el acompañamiento en el desarrollo sexual de sus hijas a partir de que ellas no lo tuvieron, y en el caso de que lo hayan tenido, fue superficial o reducido al coito sexual. Además, manifiestan que su objetivo es cerrar la brecha existente que fue lo que ellas experimentaron en su época en relación a la comunicación de temas sexuales. Al respecto, se pudo identificar dificultades y percepciones de abandono por parte de las madres, debido a la experiencia de falta de acompañamiento que tuvieron ellas durante su desarrollo personal y sexual. Esta experiencia les permitió reconocer lo importante que es este acompañamiento y poder brindárselo a sus hijas. Según Gómez y Suárez (2019), se confirma que a partir del acompañamiento de madres y padres se ayuda a desarrollar la autoestima, autonomía y resiliencia de niñas y niños.

También, se puede identificar en los discursos que hay unas madres sensibilizadas y que emplean un estilo parental democrático, que favorece que el niño tenga iniciativas y pueda expresar sus necesidades. Todo esto también se relaciona con la coyuntura nacional. Dada la edad de estas madres, cuando pasaron por el colegio todavía no existían estos cambios sociales referidos a una mayor apertura en temas de sexualidad. Fue recién en 1996 que el Ministerio de Salud creó un programa nacional de educación sexual con el fin de brindar también educación sexual en los colegios. Además, fue recién el 3 de junio de 2016 que se añadió un enfoque de género a la currícula nacional.

Re-aprendiendo a partir del colegio

Las madres reportan que el colegio brinda espacios tales como asambleas y reuniones, las cuales favorecen el diálogo sobre temas de coyuntura y preocupaciones de los padres y las madres. El colegio crea estos espacios también con el objetivo de desarrollar sus valores de ideario: juicio crítico, atención, comprensión, y adquisición y transferencia de conocimientos. Según D'Angelo (1997), todas estas actividades permiten que se trabajen los procesos de construcción de conocimiento e hipótesis y están presentes a lo largo de todo el tiempo. Esto explicaría por qué las madres organizan un conjunto de experiencias con indicadores explícitos dados por el colegio, los cuales ellas mismas también promueven. Entonces, si las madres participan de las actividades, significa que están en constante alimentación de conocimiento y re-aprendiendo a través de este colegio.

Elementos contradictorios del discurso

Si bien las madres tienen conocimiento y están re-aprendiendo a partir del colegio, se perciben incongruencias en la actitud que mantienen hacia las personas homosexuales. Además, de cierta manera, se refieren a las personas promiscuas como "locas". Ello da cuenta

de una falta de integración de conceptos de sexualidad y educación sexual integral. Todo lo anterior se puede explicar a través de lo que menciona Piaget sobre la formación y desarrollo de conocimientos a través del proceso de equilibración, el cual permite sobrellevar procesos de adaptación (Pozo, 1994). Primero, se da un proceso de asimilación: las madres tienen esquemas mentales con los conocimientos ya adquiridos, que se están enfrentando a esta nueva coyuntura y la nueva información que reciben por parte de sus hijas y del colegio. Luego, se atraviesa por el proceso de modificación, que es una respuesta al entorno. Entonces, las madres se han ajustado a estas condiciones externas, mas no han terminado de acomodar e integrar estos conceptos. Por ello, se encuentran fisuras en el discurso.

Conclusiones, aportes y limitaciones

Las madres valoran positivamente la educación que sus hijas reciben y consideran que les están dando el acompañamiento adecuado para complementar la educación que las niñas reciben en el colegio. Asimismo, si bien reconocen prejuicios, tabúes y estereotipos, porque los mencionan, sigue habiendo matices y fisuras al momento de la conversación con ellas. Además, se observa que el contexto progresivo de empoderamiento a la mujer ha sido un factor positivo para que ellas tengan una percepción positiva de la educación sexual integral y poder integrar el placer dentro de la salud sexual de la mujer. Finalmente, la carencia de educación sexual integral y de referentes adultos ha sido uno de los mayores motivadores de estas madres para apoyar dicha clase de educación de sus hijas.

Los alcances de esta investigación es que se ha otorgado una voz a este grupo minoritario. Se ha descubierto temas en común en el discurso de la población escogida. Finalmente, se ha sentado bases para futuras investigaciones.

En relación a las limitaciones, ha habido cambios imprevistos, ya que inicialmente se buscó madres y padres, pero no se pudo encontrar padres que deseen participar del estudio. Se recomienda para próximas investigaciones que se amplíe la muestra de estudio y que se entreviste también padres para poder indagar si hay diferencias.

Referencias

- Flores, O. (8 de febrero de 2018). *Al día se denuncian al menos 70 violaciones sexuales*. Perú21. Recuperado de: <https://peru21.pe/peru/ministerio-publico-dia-denuncian-70-violaciones-sexuales-395041>
- García del Castillo, J. (2012). Concepto de percepción de riesgo y su repercusión en las adicciones. *Salud Drogas*, 12(2), 133-151. Acceso, 17(01).
- Gómez, L. y Suárez, O. (2019). *El acompañamiento de los padres en la escuela*. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/9a1bcec9-b00f-47b0-8c26-113d4fe2f441/068+El+acompa%C3%B1amiento+de+los+padres+en+la+escuela.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Tradiciones sobre la educación sexual y la propuesta de la ESI*. Presidencia de la Nación. Argentina. Recuperado de: https://archivos.formosa.gob.ar/media/uploads/documentos/documento_1443448374.pdf
- Pozo, J (1994). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Redacción Multimedia (14 de noviembre del 2018). *El 76% de las víctimas de violación sexual en el Perú son menores de edad*. Diario Correo. Recuperado de: <https://diariocorreo.pe/edicion/lima/76-de-victimas-violacion-sexual-en-peru-son-menores-edad-801689/>
- UNESCO (2018). *Por qué es importante la educación integral en sexualidad*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/que-es-importante-educacion-integral-sexualidad>
- Zavala, J. (8 de marzo de 2018). *Perú ocupa el tercer lugar en el mundo por violaciones sexuales y feminicidios*. Diario Correo. Recuperado de: <https://diariocorreo.pe/edicion/lima/peru-tercer-lugar-en-el-mundo-por-violaciones-sexuales-y-feminicidios-807011/>

Actitudes de la comunidad LGTBIQ+ hacia el clima universitario de la PUCP

Sara Casafranca, Aitana Huamán, Paola Poma y Alexandra Sotomayor

Introducción

La diversidad sexual es un término que alude a una gama amplia de la sexualidad que difiere de las concepciones “normativas” respecto a la condición biológica, conductas, expresiones e identidad de género (Larios y De la Mora, 2016). Surge a través de diversos grupos minoritarios que emergieron con el objetivo de exigir su derecho a la libre expresión y legitimidad. Estos grupos han conformado lo que es la comunidad LGTBIQ+ (Flores, 2007).

De acuerdo con el INEI (2017), en el Perú existen 12 mil 26 personas que se autoidentifican como parte de este grupo y, específicamente, un 71,8% de estas posee entre 18 a 29 años. Respecto al nivel educativo alcanzado, un 60,6% de ellos se encontraba cursando algún año de la educación universitaria. No obstante, es alarmante la preponderancia de la violencia que se evidenció, pues 62,7% de estas personas revelaron haber sufrido algún acto de violencia o discriminación, principalmente, en el ámbito educativo. Algunas de sus consecuencias son los sentimientos de exclusión, aislamiento social, culpa e inutilidad; así como manifestación de síntomas de fatiga, estrés e irritabilidad (“No tengo miedo”, 2016). Resultados similares se encontraron en diversos estudios, entre ellos el del colectivo “No tengo miedo” (2016), en el cual el 94,7% había sufrido de violencia y discriminación. En ambos casos, uno de los espacios más recurrentes donde se manifestaban estas conductas era la universidad. Al respecto, recientemente se ha propuesto la Reforma trans en la PUCP como iniciativa estudiantil, la cual se ha logrado concretar gracias al accionar lxs alumxs trans y otras personas interesadas.

Frente a ello, surgió el interés por estudiar, por un lado, el constructo de actitud que consta de tres componentes: creencias o cogniciones, afecto y comportamiento (Rosenberg y Hovland, 1960). La actitud se forma a partir de la experiencia y puede ser predictor de la conducta. Por otro lado, se tomó en cuenta el constructo de clima universitario, el cual se refiere a ambientes educativos y extracurriculares de interacción con distintos agentes de la comunidad universitaria como los/las docentes, alumnos/as y personal administrativo. Estos pueden ser valorados positiva o negativamente por los/as estudiantes.

Así, el objetivo general de la presente investigación fue comprender las actitudes de la comunidad LGTBIQ+ sobre el clima universitario de la PUCP, acerca de sus relaciones interpersonales con alumnos, profesores, personal administrativo y autoridades. Para ello, se realizó una investigación bajo un enfoque cualitativo.

Método

Lxs participantes tenían entre 20 y 37 años, dos de ellxs eran personas trans masculinas y lxs otras dos eran bisexual y pansexual. Se empleó la técnica de entrevista semi-estructurada, que abarcó áreas como la relación con las personas del mismo colectivo, lxs alumnos, su relación con lxs profesorxs, etc. Se transcribieron las entrevistas y se empleó la técnica de análisis temático para analizar la información. Esta fue codificada en Excel y categorizada en familias, ya que se buscó patrones en común en las respuestas. En relación a las consideraciones éticas, se les proporcionó un consentimiento informado, en el que se les aseguró a lxs participantes la confidencialidad y la designación de participantes bajo códigos. Además, se contó con un protocolo de contención en caso sucediera una movilización emocional por parte de lxs participantes.

Resultados y Discusión

Se encontraron cinco categorías: Contexto nacional sobre la comunidad LGTBIQ+, Posturas de diversas instancias PUCP sobre la comunidad LGTBIQ+, Colectivo como soporte social, Percepción de la comunidad LGTBIQ+ sobre el clima universitario frente a la diversidad sexual, y Situaciones de violencia o discriminación hacia la comunidad LGTBIQ+. A continuación, se explicarán tres de ellas.

Percepción de la comunidad LGTBIQ+ sobre el clima universitario frente a la diversidad sexual

Se encontró que existe una valoración positiva a la apertura que se dio en la PUCP en estos últimos años. Esto debido a que la misma universidad permitió que se dieran más capacitaciones, más charlas y más encuentros con los/as alumnos/as, en los/as cuales se conversó sobre estos temas. Sin embargo, también han percibido que las autoridades se han mostrado muy reacias. Ello concuerda con diversos estudios a nivel internacional, en los cuales las autoridades se encuentran en contra de la comunidad LGTBIQ+, debido a los estereotipos o prejuicios y la visión conservadora que algunos mantienen. En la PUCP la Reforma Trans no fue aprobada en un inicio. Por ello, fue una constante lucha desde la comunidad LGTBIQ+ para que finalmente se llevara a cabo. Cabe mencionar, que estas posturas negativas han constituido una motivación en el colectivo para que se continúe trabajando en la conformación de políticas a favor de la diversidad.

Situaciones de violencia o discriminación hacia la comunidad LGTBIQ+

Si bien existe una percepción de apertura en temas de diversidad sexual en la PUCP, se encontró que todavía prevalecen situaciones de violencia y discriminación. Lxs participantes señalaban que podían ser diferentes perpetradores: estudiantes, docentes y personal administrativo. En relación a los/as estudiantes entrevistados/as señalaban que, si

bien se podían sentir aceptados en su círculo social universitario, sentían que esta aceptación se daba más por un tema amical y no percibían una verdadera aceptación hacia su identidad u orientación. Esto se manifestaba en muchas burlas dentro del círculo de amigos en relación a lxs bisexuales u otras identidades y orientaciones sexuales.

Asimismo, al ser lxs estudiantes en su mayoría jóvenes, cobra relevancia el medio virtual. Así, señalan la discriminación en las redes sociales, sobre todo en los grupos de estudiantes de la comunidad PUCP, facilitado por el anonimato o por la falta de sanción o represalias ante este tipo de comentarios en las redes. También, mencionan niveles en la discriminación de acuerdo a la expresión de género. De esta manera, mientras la expresión de género estaba más alejada de lo considerado normativo, más predisponía a la persona a ser vulnerada o discriminada. Acá resaltan a las personas trans femeninas.

Se puede decir que estas manifestaciones de violencia entrarían catalogadas como violencia psicológica y verbal. Estas se dan de manera camuflada a través de las bromas y burlas hacia las personas que pertenecen a la comunidad LGTBIQ+, las cuales reproducen estereotipos y prejuicios.

En cuanto a lxs docentes, también persisten actos discriminatorios en el aula a través de posturas en contra de la comunidad LGTBIQ+. También, en ciertas facultades se hacen bromas y burlas que legitiman y normalizan esas prácticas discriminatorias. Incluso, algunxs comentan de casos de profesores que el algún momento buscaron privar de algún espacio del campus a personas que pertenecen a esta comunidad.

Con respecto al personal administrativo, lxs participantes señalan una diferencia importante antes y después de la Reforma Trans. Antes de la reforma, recibían un trato caracterizado por una connotación negativa, había prácticas discriminatorias en relación a la identidad de género, se desestimaban las denuncias que se realizaban, entre otros.

Todo ello tenía un impacto negativo en los afectos de los/as participantes. Ellos/as indican que esas situaciones les generan mucha tristeza, preocupación, incomodidad y miedo a que puedan existir represalias si actúan en función a su identidad u orientación sexual.

Ante ese tipo de percepciones y afectos surgen estilos de afrontamiento. Se pudo identificar dos tipos de estrategias. Por un lado, se evidencian estrategias activas que involucraban hablar directamente con el victimario, grabarlos, efectuar una denuncia, etc. Por otro lado, algunos/as participantes preferían emplear estrategias más evitativas. A veces preferían no involucrarse en situaciones que ellos consideraban que podrían generar algún problema debido a su identidad u orientación sexual. Se puede ver que el miedo afecta la movilización de estas personas dentro del campus universitario.

En relación a lo mencionado, se puede decir que la violencia se da mayoritariamente de manera verbal. Ello concuerda con Martínez e Iñiguez (2017), quienes mencionan que existen prácticas discursivas que fomentan y fortalecen la segregación y discriminación hacia

personas debido a su expresión de género, identidad y orientación sexual. Esto afianza las diferencias de poder entre las personas, lo cual genera un clima hostil.

Colectivo como soporte social

Ante esta problemática se ha podido identificar un recurso, que es el colectivo como red de soporte social. El colectivo de la Reforma Trans es percibido de manera positiva por todo lo que han logrado hasta el momento. Además, lxs participantes se identifican con este grupo al sentirlo como un espacio seguro y de confianza, a diferencia de otros grupos de la universidad. Algunas de las características de este grupo es que se basa en un trato horizontal y solidario, hay mucha confianza y unidad, está basado en el respeto, entre otros. Todo ello concuerda con lo que menciona Cornejo (2014), quien atribuye a los colectivos una dimensión de soporte social y de políticas reparativas, en donde la motivación no solo es realizar activismo, sino que también sirve como un espacio para compartir experiencias similares y sentirse comprendidxs.

Conclusiones, aportes y limitaciones

Existe un sentimiento de respaldo por parte del colectivo, quienes les brindan soporte y seguridad, lo que les hace sentir confianza para poder actuar frente a las situaciones adversas. Además, ha habido una reducción de experiencias hostiles a partir de la Reforma Trans. En adición, hay una mayor discusión de temas de diversidad sexual en el clima universitario. Todo ello evidencia avances en cuanto a la aceptación y apoyo hacia la comunidad LGTBIQ+. Sin embargo, aún persisten manifestaciones diversas de discriminación y de rechazo por parte de estudiantes, docentes, personal administrativo y ciertas instancias dentro del campus, así como espacios virtuales.

En cuanto a las limitaciones del estudio, si bien la guía de preguntas estuvo supervisada por las docentes del curso, hubiera sido más pertinente que una persona especializada en temas de género la revise para poder explorar aspectos más particulares en torno a este tema. Asimismo, hubiera sido mejor tener una muestra más representativa.

No obstante, la investigación brindó aportes a la literatura en torno a la comunidad LGTBIQ+ y sus experiencias dentro del ambiente universitario. Además, permite a las instancias de la universidad tener conocimiento sobre la situación de esta comunidad y tener herramientas para generar planes de acción.

Referencias

- Flores, J. (2007). *La diversidad sexual y los retos de la igualdad y la inclusión*. México, DF: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
- Instituto Nacional de Informática y Estadística [INEI]. (2017). *Primera Encuesta Virtual para Personas LGBTI, 2017*. Lima, instituto Nacional de Informática y Estadística.
- Larios, J. y De la Mora, J. (2016). *Diversidad sexual y universidad. Enfoques*. Colima: Enfoque académico.
- Martínez, A. y Íñiguez, L. (2017). Prácticas discursivas y violencia simbólica hacia la comunidad LGBT en espacios universitarios. *Suplemento Especial: Investigación Cualitativa en Psicología*, 27(1), 367-375.
- No tengo miedo. (2016). *Nuestra voz persiste: Diagnóstico de la situación de personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, intersexuales y queer en el Perú*. Recuperado de <https://www.notengomiedo.pe/s/NVP.VersionCompleta>
- Rosenberg, M. y Hovland C. (1960). *Attitude organization and change: an analysis of consistency among attitude component*. Yale: University Press.

Reflexión final

Mg. Cecilia Ferreyra

Buenas tardes, muchas gracias por la invitación. Como ya mencionaron, yo soy psicóloga educacional y también soy docente de la facultad de Psicología y como tal me siento muy orgullosa de ver el nivel de los trabajos que se han logrado por el momento y en esta trayectoria que tienen aún sin egresar en la facultad. Y un poco un escuchándolas y viendo los temas que se han revisado el día de hoy en esta mesa, estaba haciendo varias anotaciones pensando un poco por dónde ir y dado que la mesa se llama Educación yo siempre desde mi rol estoy muy cuestionada: ¿De qué manera interviene el psicólogo en un proceso educativo? Creo que estas tres ponencias nos dan algunos indicios para poder continuar en esa reflexión que me gustaría compartir con ustedes.

La educación es un proceso sociocultural. Está en todas partes y nos incumbe a todos. Desde el rol, la profesión, disciplina o tipo de ciudadano que seamos. Desde el lugar en donde nos posicionemos. Y se define como un proceso que contribuye al desarrollo integral de las personas; es decir, promueve o busca promover el bienestar de las personas y consecuentemente también promueve la formación de ciudadanos, ciudadanos que de alguna no solamente valoran o respetan su cultura, sino también la transforman en su propia actuación dentro de la ciudadanía y de la convivencia con otros. Entonces, siendo este el contexto de la educación, en el mundo ideal, yo me pregunto: ¿cuál es el rol del psicólogo en este campo?

Para mí, por la experiencia que tengo y lo que también podemos observar en las ponencias es que el psicólogo termina siendo una suerte de intermediario, intermediario entre los procesos psicológicos que se vinculan con el bienestar de las personas y la acción educativa. De alguna manera, vemos en las ponencias distintos actores de la educación: a las madres de esas niñas de una infancia intermedia que están recibiendo una educación sexual, observamos a los docentes que trabajan con los niños con TEA y observamos a la misma comunidad que está compuesta por distintos actores que afectan al desarrollo de las personas trans. Y entonces, ¿cómo nos vinculamos nosotros con todas estas personas y cómo los ayudamos a promover, de alguna manera, un proceso educativo que conduzca al bienestar de las personas. Eso creo que nos hace, o a mí, de alguna manera me hace pensar en que lo primero que necesitamos para poder asumir un rol es entender que no somos (y creo que eso a veces nos puede costar un poco), no somos los que tenemos la respuesta, somos los que podemos tener herramientas como muchos otros profesionales y por tanto tenemos que servir de intermediarios y trabajar con una perspectiva sistémica. ¿Qué significa esto? Entender que una persona, por ejemplo, un niño con TEA, una persona trans o una niña que está recibiendo educación sexual tiene y funciona dentro de un sistema en el cual

interactúa con sus padres, con el currículo, con la política institucional para poder tener un carné que vaya vinculado con tu identidad sexual, está inserto en un espacio donde interactúa con muchos otros, con realidades distintas, identidades distintas. Entonces, solamente esa perspectiva sistémica nos va a poder ayudar a potenciar nuestro rol.

Pero algo que es super importante y que también he notado en estas ponencias y que no podemos perder de vista como psicólogos es que nuestro rol se basa en el manejo teórico, en el manejo de reconocer qué cosa estoy observando en la interacción. Qué es autoeficacia, qué es una percepción, qué es una actitud, cómo comprendo la sexualidad desde la psicología, cómo entiendo el género desde la psicología, para poder tener una base sólida y que me ayude no solo a intervenir adecuadamente, sino también a tener una noción real de lo que promueve el bienestar. Porque hay algo de lo que no nos podemos olvidar cuando ejecutamos nuestro rol como psicólogos y es que yo tengo mis propias creencias, funciono dentro de un propio sistema y he sido educado con una cultura particular. Yo no digo hay que negar esas características, hay que reconocerlas y contrastarlas con ese marco teórico, con esa evidencia empírica que de alguna manera me va a ayudar a determinar hasta qué punto estoy siendo profesional y hasta qué punto estoy transgrediendo mi rol profesional con mis estereotipos, mis prejuicios o mis creencias, perjudicando, consecuentemente el bienestar de la persona con la que puedo estar trabajando.

Asimismo, otra cosa que me ha gustado mucho y que creo que es super valioso decirlo es que la Psicología no es intuitiva, es una ciencia, y como ciencia, requiere de metodología, de rigurosidad y de responsabilidad profesional y creo que los tres trabajos han presentado mucha técnica, un diseño metodológico coherente, consistente, que nos permite llegar a información acertada, que de alguna manera también nos ayuda a estar seguros de nuestras conclusiones, de la información que tenemos, sobre qué vamos a basar nuestras decisiones. Porque, si bien los trabajos que han mostrado y que creo que está bastante bien para el nivel formativo, son exploratorias. Es el primer paso para la intervención psicológica. Yo no puedo intervenir desde lo que creo y por tanto necesito mis técnicas, mis herramientas, mis métodos, bien formados y bien implementados para llegar a información certera y que me dé seguridad sobre las decisiones que tomo en la intervención.

Y algo que creo que de alguna manera sobresale es que ya para este contexto en el cual vivimos donde de pronto tenemos 70 mujeres que son violadas diariamente, donde tenemos una básica regular con estudiantes que presentan distintas características o donde tenemos personas que tienen elecciones u orientaciones, mejor dicho, de género muy diversas e igualmente válidas, es necesario mantenernos sumamente actualizados, sumamente actualizados. Algo que me pareció super interesante es que en una de las viñetas aparecía una docente diciendo qué importante es recibir información científica. Entonces, me regresa a la misma pregunta: ¿cuál es mi rol? Mi rol no es decirle al docente qué hacer, mi rol

es mostrarle las posibilidades de información, de resultados, de evidencia de valor que hay para que ese docente pueda trabajar con toda su profesión y con todas sus herramientas para promover el bienestar. Yo no voy a actuar sobre el estudiante, voy a actuar sobre el docente. Lo mismo, voy a actuar sobre el padre, voy a actuar sobre esa institución que promueve determinadas políticas, porque yo solito, yo psicólogo solito, no soy el único agente que influye sobre el bienestar de las personas y eso me lleva a una última pregunta. Al principio les decía: la educación es el proceso sociocultural en el cual intervenimos todos y ese panorama ideal donde la educación promueve el bienestar y la formación y responsabilidad ciudadana. Todos creo que experimentamos en nuestra vida que esa es una definición ideal, pero no necesariamente realista, pero creo que ahora, desde el punto en el que estamos, desde su propia formación, aun cuando todavía no son recibidos como psicólogos, creo que es importante cuestionarnos qué educación queremos y cómo vamos a intervenir en ella. Desde cómo voy a asumir mi rol, cómo estoy pensando a las personas dentro de un sistema que interactúa con muchas variables y entonces qué herramientas tengo yo para promover el bienestar de las personas que me rodean. Eso. Las felicito a ustedes y al equipo de trabajo que haya trabajado con ustedes, creo que los trabajos están bastante bien logrados y creo que da mucho pie a pensar eso. En qué medida se están formando no solamente en técnicas o conocimientos, sino también desde el tipo de psicólogos que quieren ser. Muy bien chicas. Muchas gracias.

Preguntas del público

Pregunta 1: Bueno, buenas tardes con todos y todas. Para la primera ponencia, mencionaron en algún punto que había un resultado que no coincidía con lo que mencionaban otras evidencias que era esta imagen de los niños como cariñosos, ¿de repente alguna variable que podría explicar esto, alguna relación que tenga con algo del contexto tal vez? Quisiera que me ampliaran un poquito, por favor.

Ponente 1: Sí, claro. Bueno, para empezar tal vez pudo haber influido un poco en que estas profesoras tenían capacitaciones en relación al tema del TEA. Entonces, de alguna manera, tenían una visión un poco más informada de cómo eran estos niños y no solamente a través de lo que usualmente se cree y eso pudo influir un poco porque también, en algún momento nos comentaron, nos dijeron, cuando hicimos las entrevistas que les mencionaban que estos niños, si bien podían tener dificultades, por ejemplo en expresar afecto, el tipo de acercamiento que debería tener la profesora al momento de abordar al niño, dependía mucho cómo este iba a reaccionar. Entonces, al haber ellas recibido capacitaciones en torno a este tema probablemente en su forma también de abordarlos hacía que estos niños respondan positivamente a cómo se estaban comportando con ellos.

Pregunta 1: Claro, sabían cómo hacerlo.

Ponente 1: Claro. Pienso que podría ser por ahí tal vez.

Pregunta 2: Buenas, bueno es una pregunta un poco dirigida a todas. Generalmente, tengo entendido, todas las investigaciones han sido en colegios particulares, las 3. Bueno, la otra era en la universidad. ¿Cuál es la diferencia y qué tanto puede afectar digamos la relación de la mamá con los hijos en un colegio nacional? ¿Han llegado a investigar cómo es que hay alguna diferencia... debe haber una diferencia, qué tanto puede ser?

Ponente 2: ¿Puedes repetir tu pregunta?

Pregunta 2: La investigación es en un colegio particular, normalmente, de alguna manera, las madres de esos colegios tienen como más tiempo o más acercamiento a los hijos, ¿no? Igual las profesoras de un colegio particular o en una universidad particular. ¿Si han llegado a ver o analizar un poco, investigar cómo sería las diferencias de esta investigación en cuanto a un colegio no particular, un colegio nacional o a una realidad un poquito distinta a la que ustedes han investigado?

Ponente 2: Los colegios alternativos promueven una horizontalidad en cuanto a profesores y alumnos, y esto también puede influenciarse en casa, en esa horizontalidad en el diálogo y acercamiento. Entonces quizás por ahí.

Pregunta 2: ¿El tiempo que tienen los padres con los hijos?

Ponente 2: Claro, también es importante creo que recalcar condiciones económicas y sociales. Posiblemente, en colegios alternativos las madres tienen más tiempo porque no trabajan. Posiblemente, en colegios nacionales los papás no están mucho tiempo en casa.

Ponente 1: Bueno, en relación los docentes que enseñan niños con TEA. Sí nos mencionaron que, por ejemplo, alguna de estas docentes había trabajado en un colegio público. Entonces ella decía que era completamente diferente porque, bueno para empezar, usualmente son más niños los que tienen por aula y también que a veces no hay psicólogo a su disposición. Como hemos visto también el psicólogo del colegio es un actor clave para poder afrontar este reto de enseñar a un niño con TEA. Entonces, digamos, esa es como la diferencia principal que hemos visto en ese caso.

Ponente 3: Bueno, en el caso de las universidades nacionales o particulares no se ha encontrado evidencias en las nacionales, pero en las particulares lamentablemente de lo que se encontró a veces los padres no, bueno los mismos alumnos no recibían mucho apoyo de los padres en cuanto a lo que es ahora su orientación sexual y esto repercutía en consecuencias graves como sentimientos de depresión, soledad. Eso es lo que han reportado los estudios hasta ahora.

Pregunta 2: Gracias, gracias a todas.

Cecilia Ferreyra: Creo que es importante, me gustaría agregar, que a veces también distinguimos la formación entre pública y privada y en verdad podemos encontrar formación privada de muy mala calidad y formación pública de muy buena calidad. Yo diría que no tiene que ver con el tipo de colegio, en este caso, de institución, sino más bien tenemos que preguntarnos en el caso de personas con habilidades diferentes el ratio de estudiantes por docente, tenemos que preguntarnos si ese docente ha recibido o no capacitación. Hay que preguntarnos si ese colegio o esa institución tiene políticas de educación inclusiva. Si tiene recursos, además si identifica las diferentes capacidades o habilidades diferentes. Tenemos que preguntarnos, en el caso de las madres, por ejemplo, de colegios privados o de alianzas público-privadas que tienen un trabajo comunitario a pesar de que la madre trabaje y asignan horas de trabajo dentro del colegio y son colegios públicos. Entonces, en realidad no tiene que ver con el tipo de modalidad del colegio, sino más bien con otros recursos que se manejan internamente. Igual, algo que determina mucho en el caso de la educación sexual o cualquier educación que reciban los hijos es el nivel de educación de la madre.

Pregunta 3: Hola, tengo una pregunta para Alexandra, de hecho, me gustó mucho la presentación que hicieron y, o sea, el tema de tu trabajo es más que nada las actitudes al clima dentro de la universidad. Bueno, los resultados eran la mayoría positivos y al final mencionaron uno negativo, sienten que hay varios estereotipos, pero, de hecho, claro acá en la universidad está la reforma trans. Las personas dentro del colectivo LGTBIQ+ tienen esto que de cierto modo los protege. No sé si dentro de las entrevistas cogieron un poco de información cómo sienten ellos que va a ser esa transición luego de salir de la universidad

hacia afuera, ya graduarse, porque de hecho el clima acá puede sentirse de alguna manera y ya luego se van. No sé si cogieron algo de información sobre ese tema.

Ponente 3: En primer lugar, muchas gracias Dani por la pregunta porque es algo que también queríamos remarcar. Ellos sienten que estando en la universidad, junto al colectivo, sienten estos sentimientos de confianza, entendimiento, pero justamente al salir a la calle y toparse con esta realidad sienten que las personas aún no están formadas o capacitadas en cuanto a lo que es la tolerancia, diversidad, que las personas muchas veces los han tratado de manera indiferente. Muchas veces es porque hay una cultura de machismo impregnada en estas personas que lamentablemente no han recibido esta educación desde diferentes espacios de estudio. Entonces, sí asumen que va a ser un choque, pero que va a ser un cambio progresivo porque aún Perú tiene mucho que trabajar en cuanto a lo que son políticas, en lo que son leyes. Si bien ya se está tratando de promover un proyecto de ley que va a afectar positivamente diferentes espacios, va a solucionar lo que es la discriminación, aún ellos son conscientes de que falta trabajar, pero no es que estén en contra de estas personas, sino comprenden la mentalidad, comprenden por qué han sido formados así y reconocen que hay mucho por trabajar aún.

Proyecto: Ser Adolescente en el Perú - PUCP y UNICEF

Dra. María Angélica Pease, Lic. Estefanía Urbano y Mg. Stefano de la Torre - Bueno

Rafaella de la Puente: Proyecto ser adolescente en el Perú, el cual forma parte del convenio de cooperación entre la PUCP y UNICEF, tiene como objetivo desarrollar un estado y caracterización del adolescente en el Perú. Los ponentes en esta mesa son: la Dr. María Angélica Pease, coordinadora e investigadora del proyecto; Stefano de la Torre - Bueno, investigador principal del proyecto; y Estefanía Urbano, asistente de investigación de proyecto. Extendemos nuestro agradecimiento por participar hoy en el Coloquio de estudiantes de Psicología, así que recibimos a nuestros ponentes con fuertes aplausos.

(aplausos)

Maria Angélica Pease: muchas gracias por invitarnos, estamos muy contentos de estar acá, de compartirles la primicia de lo que vamos encontrando en nuestro estudio que aún está en curso. En realidad, solo hemos presentado lo que vamos a compartir con ustedes en un evento previo que fue muy orientado a política, así que realmente está en el horno. Ya conocen a Stefano y Estefanía, nosotros somos un grupo un poco más grande y yo quiero empezar primero contándoles lo que va de este proyecto. Me alegra mucho que hayan tomado esta hora tardía de su vida para estar acá, espero que todos tengan interés en investigar la adolescencia, es un tema que realmente demanda mucha más investigación de la que tenemos en nuestro país y justamente por eso surgió este proyecto que tiene un nombre sumamente ambicioso y, de hecho, el proyecto es bastante ambicioso. Ayer estuvieron conversando con Santiago Cueto que coordina este proyecto maravilloso de niños del milenio y nosotros sentíamos que, si bien los niños del milenio logra abarcar hasta adolescentes, no se enfoca propiamente en la adolescencia, entonces sigue siendo una deuda: entender la adolescencia desde las vivencias de nuestros y nuestras adolescentes en el Perú. Entonces, les cuento un poquito de qué parte esto.

Este proyecto, como bien dijo Rafaela, se aloja en nuestro grupo de investigación de Psicología, cultura y género, y nosotros teníamos dos proyectos previos que no les voy a detallar, pero están en curso, uno que tenía que ver con construcción de identidad en la adolescencia, otro que tenía que ver con vivencia en la escolaridad, que convertimos la identidad en un longitudinal; es decir, acompañando a estos adolescentes hasta la adultez. Nos interesaba siempre trabajar con poblaciones poco representadas en los estudios en Psicología. En ese contexto, solo tuvimos financiamiento para hacer el trabajo en Lima, convertimos eso en una fortaleza y nos fuimos a una multiplicidad de colegios, lo más diversos posibles dentro de Lima y de ahí salieron 2 tesis, no de ese estudio, sino de ese momento. La tesis de Estefanía que tenía que ver con planificación de metas ocupacionales y la tesis de César que tenía que ver con representaciones sociales de la adolescencia. Entonces, para

que vean un poco cómo este convenio cae en una línea que ya nos venía preocupando y que no teníamos ni los recursos, ni el tiempo ni los espacios para poder gestionar.

Entonces, a partir de estos trabajos, nació una alianza de cooperación con UNICEF, es un convenio marco, lo cual implica que es nuestro proyecto, pero pueden colarse otros proyectos dentro de él a futuro. Y armamos este equipo, estamos ahí en Cusco, en Tarapoto, todas estas personas son los miembros de nuestro equipo, todos son personas que venían trabajando y preocupándose por el tema de la adolescencia y que ya eran parte de nuestro grupo de investigación y que vienen colaborando de alguna manera con estas indagaciones. Además, hemos contado con la colaboración de un grupo de voluntarios –algunos de ustedes están acá- que han sido un aporte muy valioso en una etapa del proyecto.

Entonces, ¿de qué va este proyecto? Nosotros partíamos de la constatación de una serie de dificultades para caracterizar la adolescencia en nuestro país. Tenemos cada vez más evidencia sobre sus aprendizajes, tenemos evidencias muy certeras sobre el logro de aprendizajes, cada vez más precisas, tenemos también estudios como el de Niños del milenio, donde una serie de variables contextuales nos permiten iluminar una serie de características de esta etapa. Además, tenemos una serie de estudios que hacen como un zoom en profundidad en ciertos adolescentes de ciertas particularidades, pero ha habido una ausencia de un enfoque comparativo en los estudios en adolescencia. La mayoría de estudios que tenemos en nuestro país son de adolescentes universitarios de la capital o de poblaciones muy particulares en las que se analiza a profundidad. En el mismo estudio de Niños de milenio, por ejemplo, tiene otras preguntas: ¿cómo se reproduce la pobreza? Entonces, acompaña a esos niños del milenio hasta que salten a la adultez, pero son niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad. Entonces, más bien a ese adolescente que sirve la política educativa, que está en el medio, no tenemos mucha evidencia.

Entonces, ¿de qué sabemos menos?, de variables psicológicas sabemos menos, menos aún de variables psicológicas en contextos de diversidad. Es decir, cómo estas diversidades transforman la concepción misma de aquello por lo que se indaga. Y de cómo estos adolescentes interactúan con sus propias ecologías de desarrollo y las transforman. Estos estudios han adolecido de una particularidad que desde la Psicología cultural se entiende de haberse centrado en poblaciones *weird*; es decir, raras: *western, educated, industrialized, rich and democratic*. Sociedades muy distintas a la nuestra y que no necesariamente han sido adaptados y cuestionados en sus premisas respecto a qué tanto están representando a nuestra realidad. Por ejemplo, tenemos ahí algunas estadísticas, 8.33% en el 2008 de estudios psicológicos son con población no *weird*, 7.63% en el 2015, etc. Entonces, sí es que recurre; entonces, nosotros sentíamos que teníamos poca aplicativa.

¿Qué necesitamos saber sobre nuestra adolescencia y no sabemos? Algunas de las preguntas que orientaron este trabajo son: ¿cómo es que esta etapa se vive en el Perú?,

vivida por adolescentes de todas las diversidades de nuestro país. Y ¿cómo esta vivencia varía culturalmente? Porque esta etapa está marcada en su inicio por la pubertad, pero su fin varía de acuerdo a como cada colectividad entiende el salto a la adultez. Entonces, queríamos tratar de entender como este proceso es conceptualizado, vivido. Estas son algunas preguntas que no teníamos del todo claras, algunas nos interesaban por motivos de bienestar, y otros por motivos de políticas educativas. Esta falta de estudios de nuestras y nuestros adolescentes genera que los modelos que han organizado la política educativa en nuestro país tampoco representen directamente sus realidades. Entonces, esta importación de modelos genera que se sigan patologizando la adolescencia como etapa de vida, genera que se sigan planteando problemas que no son tan relevantes y problemas que sí son relevantes no sean vistos. Entonces, nos interesaba poder entrar a estas variables más contextuales, que esos estudios no habían logrado indagar.

Nuestro estudio tiene 2 etapas, estamos ahorita cerrando la primera etapa. El objetivo final del estudio es dotar al Estado peruano, en alianza con UNICEF, de un cuestionario que le permita hacer lo que ya hace UNICEF cada año, que es tener un estado de la niñez en el Perú, pero respecto a la adolescencia. Tener un estado de la adolescencia peruana. Pero que no esté compuesto por variables sociodemográficas, sino que incluya variables psicológicas. Por ejemplo, nos interesa saber cuáles son sus creencias y concepciones en torno al género, qué demandan respecto a su escuela en torno a esos temas; cómo están construyendo sus nociones de ciudadanía; cómo entienden la participación. Nos interesa saber si esta idea de familia autoritaria está tendiendo a cambiar; cómo son estas relaciones; están tendiendo a migrar como algunos estudios dicen o están más o menos en el mismo lugar; cómo enfrentan y con qué recursos enfrentan la violencia, etc. Entonces, esta primera etapa cualitativa en la que estamos tiene como objetivo caracterizar esa vivencia de la adolescencia a partir de todos estos ejes, justamente los que les vamos a contar: bienestar subjetivo, género y sexualidad, preocupación futura, ocupación laboral, identidad psicosocial, relaciones interpersonales, colectividad, aprendizaje, cultura escolar, participación ciudadana, violencia en el mundo virtual.

Nos fuimos a todo lo que podíamos indagar y de todo lo que sabíamos que había poca información recogida en nuestra realidad. Entonces, un primer cruce que hicimos fue con la data recogida en Niños del milenio para no juntar esfuerzos. Y a partir de esta data recogida en 3 regiones, Lima, Cusco y Tarapoto, hacer este cuestionario. Lo que ha sucedido es que la data nos ha sobrepasado, tenemos data no para un libro, sino para una colección. Eso es lo que UNICEF nos está proponiendo, pasar de un libro a una serie de libros; y en paralelo, ir generando esta segunda etapa, el cuestionario. La idea de este cuestionario es que lo administremos en una primera oportunidad, dejamos un protocolo de administración en el Estado y lo soltamos. O sea, analizamos la primera data, pero luego lo dejamos soltado para

que el Estado peruano lo aplique anual. Dada la variabilidad política de nuestro país, tener el apoyo de UNICEF para gestionar es muy valioso, porque si no se puede caer el ministro.

En esta fase cualitativa hemos trabajado con 66 participantes de instituciones públicas de Cusco, Tarapoto y Lima, hemos trabajado con 3 escuelas de Lima: norte, centro y sur; y hemos trabajado con una escuela rural y urbana tanto en Tarapoto como en Cusco. Una particularidad de los participantes, que contrasta con otros estudios, es que nos interesa el beneficiario promedio de la política educativa, cualquier cosa que sucede, porque eso es un ciudadano imaginario. Pero no queríamos población extrema, de modo que aquello que propongamos con el cuestionario tuviera sentido. Por ejemplo, para seleccionar, hemos usado escalas de nivel socioeconómico, hemos revisado logros de aprendizaje, hemos tratado de ir al promedio en el servicio. Entonces, hemos incorporado índices de desarrollo humano, hemos explorado auto identificación étnica, lengua materna, ubicación geográfica, estadísticas de rendimiento, cantidad de alumnos, etc.

La información ha sido recogida mediante una serie de entrevistas en profundidad, semi estructuradas, en promedio cada una de las entrevistas duró 2 horas y eran de 3 a 4 por participante. Tenemos, además, observaciones de la institución educativa y observaciones de aula. Hemos hecho un análisis temático inductivo y deductivo, y estamos ahí en este momento pasando de códigos a la parte más de redacción. Este es un esfuerzo por personas que no tiene muchas habilidades gráficas, es una suerte de gráfico de Bronfenbrenner. Entonces, tenemos al adolescente en el medio y es un poco la representación de cómo vamos yendo de variables que afectan en los distintos sistemas y tenemos como transversales el tema de la violencia del mundo digital (porque no hemos indagado sobre esto es un área, sino en varias). Entonces, imaginarán que en medio del análisis es difícil concluir, así que hemos puesto los resultados preliminares en blanco con negrita y puede cambiar.

Entonces, algunos resultados generales que atraviesan toda la investigación es que las diferencias más resaltantes son entre adolescentes de escuelas rurales y urbanas, mucho más que la región. Entonces, un estudiante de Lima, Cusco y Tarapoto se parecen mucho más que un estudiante rural de un urbano, es algo que persiste, teniendo su origen en problemáticas de exclusión y variables sociales. Además, hay una visión de una serie de mitos sobre la adolescencia que son muy extendidos que no encuentran asidero. Esta idea de que la crianza en el Perú sigue siendo muy autoritaria no la hemos encontrado. Está cambiando la misma noción de criar. Y está cambiando como entienden ellos y ellas las relaciones con sus padres, y sus padres sus relaciones con ellos. También encontramos la idea de que a los adolescentes no les interesa su futuro, pero lo que hemos encontrado es que sí les interesa su futuro, es lo que más ansiedad y preocupación genera. Lo mismo con la sexualidad, esta idea de la obsesión por la sexualidad tampoco tiene asidero. Además, encontramos que, como tenemos estudiantes de 2do y 4to grado, porque creímos que algunas variables iban a

evolucionar, hay algunas variables que sí se comportan con las teorías del desarrollo plantean, el desarrollo identitario evoluciona según la teoría de Erikson. También el tema de sexualidad y el desarrollo cognitivo.

Nosotros hemos trabajado mucho a nivel de creencias y a nivel de reporte de vivencias; y hemos usado una serie de herramientas para trabajar no solo su discurso. Dicho de manera más concreta, han dibujado cosas, han escrito cosas, han hecho cosas. Encontramos que hay una serie de cambios más claros en sus creencias que en su posibilidad de actuar en ellas. Por ejemplo, en temas de sexualidad, encontramos creencias muy sólidas que no anticipábamos. Los mismo con algunas ideas sobre la autonomía de los padres, esto aparece a nivel de la creencia, no a nivel del ejercicio. Entonces, cuando reportan por ejemplo sobre la sexualidad, aparece un discurso de respeto sobre la diversidad sexual muy fuerte pese a que en su entorno no hay esa evidencia. Cuando hablan de cómo debiera ser la relación con los padres, aparece un discurso de mucha más autonomía de la que ellos efectivamente logran tener. Lo cual es interesante porque nos indica hacia dónde está yendo el cambio.

Pese a que se desenvuelven en contextos donde hay mucha violencia y delincuencia, donde hay elevada toxicidad, no aparece en ellos una mención de conductas de riesgo, pese a estar expuestos a muchos riesgos. Aparecen las conductas de riesgo y aparece esta representación social del adolescente malo o mala, este que no está en el sistema educativo, este que está en la esquina, que se droga, que se pelea con su padre y que de alguna manera es una suerte de concepción recibida de los padres y la escuela, que dada la toxicidad del barrio es protectora. Curiosamente, es una concepción negativa pero que tiene una función protectora.

Entonces, vamos a pasar a contarles de cada variable. La primera variable es bienestar subjetivo, es un concepto multidimensional que contempla elementos subjetivos y objetivos respecto a cuán satisfecho se encuentra uno con la vida y es una mirada total. Nosotros utilizamos una serie de estrategias para preguntar sobre esto que no fuera el reporte verbal porque no es el más relevante. Lo más valorado para su bienestar son las relaciones positivas con su familia, esta variable ha sido analizada mayormente de forma cuantitativa pero lo que nos interesaba era hacer una lista de lo que ellos valoran, que surgieran categorías de ellos propios.

Stefano de la Torre – Bueno: Lo cual es curioso porque suele contrastar con el estereotipo del tipo de relación que tienen con la familia. Se suele pensar que quieren distanciamiento, una ruptura, buscar nuevos modelos de referencia; pero lo que nos revelan es que sí hay una valoración, una importancia de la cercanía en relación con sus padres, valoran el soporte y el acercamiento. Lo que es curioso porque lo primero que suele emergir cuando pensamos en adolescentes es en el conflicto con los padres.

Maria Angélica Pease: De hecho, lo que más critican es el abandono y bueno, son chicos que viven en situaciones que pueden ser clasificadas como crianza negligente. Pueden perdonar el autoritarismo, pueden perdonar cosas que son en el imaginario más cuestionables, pero el abandono, la distancia afectiva, esa es la más sancionada por ellos. Entonces, como dice Stefano es una cosa contra intuitiva. También las relaciones positivas con los amigos cercanos, es algo que ha aparecido en la literatura desde hace muchos años, el buen desempeño en la escuela y el poder tener un plan para el futuro, están totalmente orientados hacia el futuro. Y los ingresos, si bien aparecen, lo hacen de manera instrumental. El bienestar no se entiende ligado a beneficios económicos, sino a aquella tranquilidad que trae el beneficio económico. Esta es una chica que, por ejemplo, dice: ¿cómo sería una persona que le va muy bien y que está contenta?, sería una persona que teme a sus papás y le dan para jugar y ver tele y le dan permiso para salir a cualquier casa. Por ejemplo, le dice: papá necesito 8 soles para mi libro y le da, le va perfecto en sus estudios. Entonces, están acá, todos los componentes integrados.

Estefanía Urbano: nuevamente, quisiera hacer un énfasis similar al que ha hecho Stefano respecto al interés por el colegio. Lo importante que es para ellos tener un buen desempeño académico, incluso cuando no les vaya bien en el colegio, lo cual contrasta con la imagen mediática del adolescente, sobre todo del que vemos en series, en películas, en telenovelas, que es alguien que no está interesado en el colegio o es alguien que realmente no le importa seguir estudiando, solo va al colegio a hacer hora, como diríamos nosotros. Pero, en contraste con esta imagen bastante difundida, vemos que sí es fundamental para ellos que les vaya bien en el colegio, sacar buenas notas, aprender. También, tener buenas relaciones con las personas que forman parte de su institución educativa para tener un estado de vida bueno.

Maria Angélica Pease: Y eso lo preguntamos en positivo y negativo, y aparecía con mucha contundencia en ambos.

Stefano de la Torre - Bueno: una cosita más sobre el último punto... nosotros teníamos la expectativa, bueno al menos yo la tenía, que el tema económico iba a ser mucho más reportado o iba a tener mucha más importancia del que en realidad ha tenido. De hecho, es importante, pero mucho más valorado es la calidad de las relaciones interpersonales más cercanas, como los padres, amigos cercanos y la familia. Esto también puede estar relacionado con que hayamos mejorado indicadores, pero puede sorprendernos esto. Sigue siendo importante pero no lo es tanto como pensábamos y es mucho más valorado el tema de las relaciones.

Maria Angélica Pease: porque en otros estudios con población en condición más bien de privación si ha aparecido como muy importante. Entonces, es algo interesante, pero tenemos un montón más de variables para contarles.

En términos de género y sexualidad lo voy a pasar corriendo, la importancia es tanta que la conocemos de sobra. En realidad, nos interesaba en este tema, particularmente tenemos mucha medición sobre riesgo, sabemos más sobre conducta sexual de riesgo y de hecho la política ha estado orientada hacia ahí. Sabemos menos de la representación de ese riesgo, qué cosa entienden por riesgo, qué significa ponerse en riesgo. Hay este enorme conflicto entre los sectores ultraconservadores o digamos los anti derechos y la política educativa. Sin embargo, no hemos indagado lo que pasa con los adolescentes en medio de este conflicto. Más bien, nosotros no queríamos indagar propiamente el riesgo, un cuál no era lo más adecuado, eso lo haremos en la siguiente etapa, sino queríamos indagar en torno a sus concepciones y creencias sobre este tema.

Pasamos por muchos ejes aquí que tenían que ver con creencias en torno a la sexualidad, vivencia de la sexualidad y creencias sobre la población LGTB y también preguntamos sobre la controversia. De manera interesante, la controversia no tenía ningún alcance, no sabían lo que era el enfoque de género. Lo que encontramos acá ha sido bien difícil de analizar, es la variable más compleja (de hecho, Cheri nos ayudará en algún momento) porque la data aparece casi, casi errática porque hay un nivel de confusión de horror, conceptualmente hablando. Tenemos definiciones exactamente al revés de la definición, definir género como sexo, sexo como género, orientación como sexo. Es decir, todo mezclado, con mucho sentido están diciendo algo correcto y ven la dirección de derechos. Entonces, eso es bien interesante, casi, casi esta codificación se volvió un código de una persona.

Hemos clasificado esto en que hay que trabajar en buenas noticias y una serie de temores que aparecen. Empecemos por los temores para cerrar con las buenas noticias. Permanece este miedo a la sexualidad, saben que hay riesgos, entienden que el riesgo, pero no saben cuáles son, no saben qué tipos de riesgos hay, pero saben que hay. Aquí también aparecen enormes confusiones respecto al autocuidado, lo cual no sorprende si la escuela ha renunciado a trabajar estos temas. Hay una repetición que está en el plano de las creencias y en el plano de la concepción; es decir muy extendido que hay que postergar el inicio sexual. Entonces, ahí se ha hecho un trabajo bueno para repetir un discurso, pero lo que ha generado es básicamente un temor a la sexualidad. Digamos, si quisieramos estereotipar la creencia, diríamos que no hay mediación entre tener sexo y estar embarazada.

Es la selva es de horror, en la selva en casi, casi un discurso único. Además, la selva tiene el índice de embarazo más alto. Entonces, en la selva el discurso ha sido muy potente, muy poderoso y no es solamente femenino, en los hombres también aparece ese discurso porque embarazan. Entonces, es muy contundente, hay un temor a la vivencia de la sexualidad. Son preguntas muy incómodas que hay que hacerse y no encontrábamos estudios, no entendíamos porque no se preguntaban y tratamos de encontrar muchas

maneras de llegar a esas respuestas. Por ejemplo, preguntar si tú estás explorando orientación sexual o estás explorando tu sexualidad, ¿qué cosa es para ti vivir tu sexualidad? Y encontramos que hay discurso en el que pueden transitar cómodamente, pero al momento de reportar la propia vivencia es más difícil elaborar en torno a ello y aparece el mandato del sexo como algo negativo. Seguimos, educando gente con mucha dificultad para tocar este tema.

Stefano de la Torre - Bueno: lo que tiende hacer la escuela es más bien evitar que tengan ese tipo de experiencias. Con algunos de los chicos y chicas que conversé me contaban, por ejemplo, había parejas que se formaban en la escuela y había un temor evidente de los profesores de ¿qué van a hacer cuando estén solos? Entonces, evitaban que ocurran esas ocasiones. Claro, no tenían más información sobre estrategias, más que evitar que se junten. Entonces, eso también revela cual está siendo el rol; o sea, también hay un temor por parte de las escuelas, tampoco saben cómo abordarlo.

Maria Angélica Pease: pero al mismo tiempo, la vida de la globalización de la información, los hace acceder a otras fuentes de información. La escuela no es, esa es la constante que vamos a ver, la escuela no es una fuente de información en muchas cosas, no cumple con el rol que debería cumplir. Hay también en paralelo, buenas noticias que realmente son muy buenas. Les pedimos que imaginen a un varón y a una mujer, que lo visualicen y luego lo representen, vimos roles, espacios, actividades, preguntamos por diferencias de manera específica, un poco modelando de otros estudios que habían preguntado por roles de género. Encontramos que tiende a haber una visión más equitativa que no necesariamente está en su práctica, como decíamos, está ya en el nivel de la creencia.

Hay una demanda muy fuerte sobre información sobre la sexualidad. Te dicen implícitamente que no tienen toda la información que quieren tener y la demandan como un derecho, pero no saben de dónde tenerla. También les hemos preguntado de todos los actores posibles que hablan del tema y es un tema muy complejo porque la escuela se hace la loca, hay variabilidad en los padres en los estilos de crianza, pero no es un tema de lo que se suele hablar. Y con los pares hay chacota sobre el tema, pero no es un espacio de aprendizaje.

El tema además nos sorprendió, lo hemos cruzado y lo hemos vuelto a ver, es esta actitud tan marcada positiva que tienen en torno de la diversidad sexual, lo cual nos ha sorprendido mucho. Planteábamos la pregunta, pero también les poníamos un caso para que contrastaran con otro caso y esto es muy interesante considerando su nivel de confusión que hay. Les poníamos un caso de un niño que sufría de bullying homofóbico en el colegio, ese caso nos permitía indagar sobre todas las ideas de sentido común que hay respecto al tema, el tema del castigo divino, etc. Y aparece una muy fuerte sanción incluso antes de elaborar en torno al tema. Entonces, hay algunos adolescentes que pueden decir: "si bueno, dios te puede castigar, pero está mal". Entonces aparece nuevamente esta confusión conceptual

pero también un discurso de derecho muy fuerte, que los lleva a juzgar a quien discrimina en torno al tema.

Stefano de la Torre - Bueno: todavía está a nivel superficial, pero sirve para regular lo que comunican, pero no sabemos qué tan instalado está.

Maria Angélica Pease: claro, pero que nos da a nosotros pistas si piensan que el beneficiario último de esto es Estado, nos da a nosotros pistas para decir "okey, este es el hilo por el que hay que entrar a trabajar". Hay muchos hilos que nos permiten sostenernos de esas creencias y empezar a trepar para hacer una serie de transformaciones. Y eso no viene de la escuela, digamos de la escuela sí viene el discurso anti bullying, muy fuerte, que se ha instalado muy bien. Hay algunos discursos que han instalado muy bien y se han extendido. Y bueno, no han escuchado hablar del enfoque de género, no saben lo que es, no tienen ni idea de la controversia, es curioso.

Estefanía Urbano: ven algunas estadísticas del porcentaje de adolescentes que trabajan, pero lamentablemente, esa es la información que tenemos, si bien sabemos que hay un porcentaje considerable de adolescentes que trabajan, no sabemos qué es lo que hacen, cómo lo hacen, cuándo lo hacen, qué importancia le dan. Entonces, en la investigación precisamente, buscábamos caracterizar cómo era este trabajo adolescente, si es que era conceptualizado como tal.

Lo que identificamos es que el trabajo remunerado en adolescentes es poco continuo; es decir, generalmente se hace los fines de semana o en temporada de vacaciones. De manera regular, son muy poco los adolescentes que reportan que trabajan con un salario en nuestros participantes. Además, el trabajo remunerado suele ser con alguien de la familia, con el tío, con la prima, y generalmente es apoyando negocios familiares y a cambio de ese apoyo, suelen recibir algunas propinas. Predominantemente, sin embargo, encontramos que hay trabajo no remunerado que consiste en apoyar en los negocios de la familia nuclear; es decir, por ejemplo, teníamos el caso de un chico que su papá era carpintero y apoyaba a su papá en el taller y no recibía ninguna remuneración; esto no es considerado como trabajo para las y los adolescentes. También identificamos bastante apoyo en bodegas, negocios familiares.

En las zonas rurales, particularmente, encontramos que no se trabaja, se apoya en el trabajo de la chacra, en el cuidado de animales que es incorporado como parte de la rutina diaria de estos adolescentes. Además, a nivel de discurso encontramos que hay una sanción hacia el trabajo, por parte de ellos y de sus familiares, creen que trabajar es algo que se debe hacer al cumplir la mayoría de edad. Sin embargo, muchos de ellos y ellas empiezan a hacerlo tempranamente en la adolescencia. Identificamos que, en esta área, además del mundo laboral, lo hacían cotidianamente. Indagamos por las responsabilidades que tenían que cumplir en casa, qué hacían con su tiempo libre y en general, describir la rutina, cómo manejan el tiempo los y las adolescentes fuera del colegio.

Maria Angélica Pease: para ello, llenamos un horario con ellos, pudimos tener la actividad y la distribución del tiempo.

Estefanía Urbano: identificamos que dentro de las responsabilidades familiares destacan el orden y limpieza dentro del hogar, pero también hay un importante porcentaje de tiempo que lo dedican a apoyar al negocio familiar. Mientras que, en las zonas urbanas, apoyar en el negocio familiar es visto como una responsabilidad de la casa, en el caso de las y los adolescentes de colegios rurales, está instalada la idea de que es para aportar a la economía del hogar, para que la familia pueda salir adelante. Encontramos que durante su tiempo libre suelen pasar mucho tiempo en el celular, hacen deporte, pasan tiempo con amigos y muchos van a la iglesia.

Maria Angélica Pease: creo que una cosa interesante es que hay una serie de estudios que reportan que los adolescentes sienten que estas actividades domésticas compiten con la escuela. Ellos no lo ven de esa manera, pero viendo su tiempo, compiten con la escuela. Es casi, casi un síndrome de Estocolmo porque no logran verbalizar que hay una serie de labores que sí quitan tiempo. Y hay todo el tema de que claro, cuánto mienten las estadísticas sobre trabajo adolescente porque no está representado cómo trabajan, pese a que es una carga importante en vida. Para eso, nos ha servido indagar en sus creencias.

Estefanía Urbano: asimismo, siguiendo la línea en estudios previos sobre identidad y mi tesis de pregrado, indagamos por la ocupación futura, las aspiraciones que tienen respecto a lo que quieren hacer al terminar la secundaria. Consideramos que es importante para entender la adolescencia en Perú porque un núcleo de esta etapa es el fuerte deseo de ser profesional con la aspiración de poder sacar adelante a la familia, salir de la pobreza, ser alguien importante, alguien reconocido. Investigaciones previas han identificado que el camino por excelencia para ser alguien en la vida es yendo a la universidad. Sin embargo, a pesar de tener muy presente esta meta a nivel de discurso es posible identificar que la mayoría de adolescentes en el Perú no logra concretar esta meta, se queda a nivel de aspiración, de deseo, porque en el Perú solamente 30% de la población logra acceder a la universidad. Entonces, al ver esta desconexión entre la aspiración, el sueño y lo que efectivamente hacen al terminar la secundaria, nos interesaba ver qué pasa antes, en el proceso, como así formulan sus aspiraciones, que rol tiene el contexto, la familia, la escuela, los pares, ayudan u obstaculizan esta formación de aspiraciones respecto a la ocupación futura.

Encontramos que tanto en segundo como en cuarto de secundaria el tema está bastante presente. Predominantemente quieren ir a la universidad, pero también hay unos pocos que consideran otras carreras como ser policías, más presente en adolescentes hombres o seguir una carrera artística, encontramos por ahí un par de cantantes o una carrera deportiva, algunos hombres quieren ser futbolistas. Entre las razones destacan los motivos económicos, quieren a través de la ocupación futura poder salir de la pobreza y sacar a la

familia de la pobreza. Pero también identificamos motivos personales, más ligados a gustos, intereses, deseos de destacar en el campo profesional al que se quieren dedicar.

Una categoría bastante fuerte en este dominio es la presencia de modelos, por un lado, hay modelos dentro de la familia que no son los padres, a los que se quiere imitar, tío, primo, que logró ir a la universidad y que él o la adolescente ve que ahora económicamente es exitoso. Entonces, la figura de esta persona es la base de la aspiración que formula respecto a la ocupación futura. Asimismo, otra característica importante es la diferenciación de modelos dentro de la familia, suelen ser los padres. Está muy presente en el discurso: yo quiero ser profesional, quiero ser mejor que mi papá, que mi mamá; o también, quiero ser profesional porque no quiero ser como el vago de primo o el vago de mi tío.

A partir de 2 frases, que ya se ha identificado en discursos previos como “ser alguien en la vida” y “el que estudia triunfa”, también indagamos sobre las concepciones que tienen acerca de estas 2 frases que rondan en el imaginario. Encontramos un contraste: si bien señalan que para ser alguien en la vida no es necesario ir a la universidad, cuando les preguntamos qué significa ser alguien en la vida, lo asociaban a una carrera, tener una profesión, título universitario. Asimismo, si bien a nivel de discurso mencionan que no es necesario pasar por la universidad, cuando les preguntábamos si consideraban una carrera técnica o ir a trabajar como una opción de ocupación futura, señalaban que era una alternativa si es que no lograban ingresar a la universidad porque esa era su meta principal. En cuanto a la opción de trabajar, muchos de ellos y ellas señalaron el trabajo como un futuro intermedio; es decir, no consideraban al trabajo como importante por sí mismo, sino lo veían como un camino. De repente, al terminar la secundaria, durante 1 año podían trabajar con cajeros o ayudar al negocio de familiar, juntar algo de dinero y después de un tiempo, lograr la meta futura que es ir a la universidad.

Maria Angélica Pease: esta categoría la encontré en mi tesis de antropología de 1999, porque aparecía la visión del futuro como un futuro real, donde yo soy profesional, como a sacar a mi familia adelante y voy a ser todo eso que quiero ser. Y ese otro futuro que no me gusta mirar, pero lo tengo que hacer, en el cual voy a trabajar en esta fábrica de latas de atún para poder juntar plata y ser profesional, pero combinado con lo que dice Estefanía, que no hay un plan. Entonces, solamente se tiene y solamente se cuenta, en ausencia del soporte familiar y de la escuela, con la convicción de que va a ser así, entonces se termina instalando ese futuro intermedio.

Estefanía Urbano: sí, justamente, a propósito de la falta de soporte, como les comenté al principio, indagamos por el rol que cumplía la familia, el colegio, los pares en este proceso. Identificamos que sienten que su familia y su colegio los apoyan, dicen: “sí claro, mi familia me ayuda en el proceso”. Y ¿cómo es que tu familia te ayuda? “me dicen que sí puedo, que lo voy a lograr”. Pero ello contrasta con una falta de información y con un soporte realmente,

no hay un acompañamiento, una guía, no lo sostienen en este proceso de formar las aspiraciones. Y bueno esto también fue un hallazgo en mi tesis. Esto podría explicar un poco porque entran a este limbo de aspiraciones y no se logran concretar metas ocupacionales.

Un hallazgo que se relaciona con este constructo de “familismo”, es que los y las adolescentes perciben que, durante esta etapa secundaria, sobre todo, están en un endeudamiento con su familia. Se genera una deuda que ellos en algún momento van a tener que retribuir y ven una carrera profesional como un medio para, en la adultez, retribuir todo esto que le han dado sus familias de origen. A nivel de barreras, en general, no identifican barreras, no logran ver los obstáculos que hay para lograr concretar sus aspiraciones respecto a su ocupación futura. La única recurrente es la económica, como ya bien mencioné, para lograr establecer la estrategia de trabajar un año, ahorrar y luego pagar sus estudios.

Bueno, la identidad psicosocial es de las variables que dio origen a esta investigación, y justamente porque desde la ultra validada teoría de Erikson, la construcción de la identidad es puesta como tarea esencial de la adolescencia. Sin embargo, a pesar de la vigencia de esta teoría, nosotros hemos decidido tomarla como punto de partida, pero también cuestionarla. La teoría de Erikson plantea 2 constructos centrales para poder formar una identidad durante la adolescencia, la exploración y el compromiso. La exploración entendida como considerar activamente distintas formas de ser a nivel de una ocupación futura, ideas sobre que se espera de un amigo, probar y tener distintos tipos de pareja, entre otros. El compromiso más bien alude a, después de haber pasado por este proceso de exploración activamente de muchas opciones, optar por una ocupación futura, un grupo de pares, optar por ciertas ideas de una relación de pareja.

Entonces, tomando como punto de partida esta teoría, indagamos por cómo están construyendo estos adolescentes una identidad psicosocial a nivel de una ocupación futura, de pares, relaciones de pareja y respecto a las ideas y valores que están formando durante esta etapa, comparada con las que tienen sus padres. A nivel de ocupación futura, como ya dijimos, encontramos que es un tema muy importante, hay una exploración mental, es un tema que les preocupa. Sin embargo, es un proceso solitario en el que hay muy poco soporte por parte de su contexto, lo cual es bastante comprensible porque vienen de entornos donde sus padres no son profesionales, entonces difícilmente podrían orientarlos en este proceso. Asimismo, encontramos una respuesta automatizada, un compromiso muy rápido, muy firme con ir a la universidad, sin mayor cuestionamiento, sin una exploración de otras opciones.

A nivel de pares, encontramos que es el dominio donde más se elaboran ideas respecto a lo que esperan de un amigo, respecto a lo que rechazan de un amigo. En esta área aparece nuevamente el adolescente malo que es esa persona que nunca va a ser mi amigo, porque me va a jalar a malos pasos y yo no quiero ir por ahí. A nivel de pareja, encontramos algo que ya habíamos identificado en un estudio previo que es un rechazo a tener pareja

durante la adolescencia por un temor a quedar embarazado; sin embargo, ello contrasta con una exploración a nivel mental; es decir, sí hay una elaboración sobre lo que se espera en una relación de enamorados, aunque en la práctica a nivel de discurso, no se da, por temor. Finalmente, respecto a las ideas y valores contrastados con las que tienen sus padres, encontramos un rechazo a discrepar de lo que piensas u opinan sus papás, porque ello puede traer conflictos dentro de la familia. Entonces no hay mucho cuestionamiento respecto a las ideas que tienen los padres.

María Angélica Pease: Solo quería decir, para cerrar que sigue siendo interesante y muy valioso Erikson, pues ellos siguen teniendo en mente que deberían explorar. Es una contradicción interesante, porque no es que entiendan la adolescencia fuera de una etapa de exploración. Esto ha calado profundamente en los adolescentes, en tutoría, en programas educativos. Solo que, en sus vivencias, no logran explorar por una serie de condicionamientos socioculturales. No quiere decir que no esté como aspiración. Ahora, ¿qué tan adaptativo es explorar en este contexto? Esto es lo que estamos evaluando, porque efectivamente la posibilidad de discrepar con ciertos tipos de crianza trae la posibilidad de consecuencias que no son positivas, entonces no es que sea desadaptativa. Eso es lo que estamos trabajando. Ahora vamos a entrar a relaciones interpersonales y colectividad social.

Estefanía Urbano: A nivel de colectividad social, lo que hicimos fue indagar respecto sobre sus relaciones interpersonales con sus padres, con su comunidad, con sus profesores y con sus pares. Y contrastarlos con la evaluación que hacían de cómo eran efectivamente sus relaciones con estos cuatro actores.

María Angélica Pease: Ahí utilizamos una serie de casos en que ellos construían a una persona en cada uno de estos dominios, de modo que se saliera de ellos y hagan un contraste con ellos y con sus relaciones.

Estefanía Urbano: A nivel de padres, encontramos que lo que más valoran es ser atendidos y visibilizados. También caracterizan como una buena relación con sus padres la ausencia de evaluación y la ausencia de problemas económicos. Encontramos que hay una evaluación positiva sobre sus relaciones con sus padres en la mayoría de casos. A nivel de comunidad encontramos que muchos adolescentes no tienen una relación con su barrio o con su comunidad. Sobre todo, en los barrios urbanos de Lima. A nivel de provincia, sí se encontró más noción de comunidad, y encontramos que lo que más valoran de su comunidad es que las acciones de la comunidad estén orientadas a ayudar a un miembro dentro de la colectividad. Asimismo, valoran mucho hacer actividades con sus vecinos como practicar deportes.

A nivel de profesores, encontramos que, si bien se valora lo académico, que den explicaciones, que tengan buenas clases, que sean buenos explicando; sobre todo, se valora el que estén para ellos fuera de lo académico, que logren atender sus necesidades

psicológicas. Se encontró que la mayoría de ellos valoran la relación que tienen con sus profesores. Particularmente, en los adolescentes de bajo rendimiento se encontró más una evaluación media, pero señalaban que la responsabilidad era de sí mismos también.

Finalmente, a nivel de pares se encuentra que lo que más valoran es realizar actividades juntos, incluso actividades académicas como las tareas. Señalan que una buena relación con los pares está definida por la posibilidad de poder contarse todo. En este dominio es en que se encontró una evaluación más positiva. A nivel de familia, aquí también se parte de la teoría de los estilos de crianza de Baumrind, operacionalizada por Steinberg que propone tres estilos de crianza: el democrático, el autoritario y el permisivo. Definido por dos constructos centrales que son el soporte, que los padres estén atentos a las necesidades de sus adolescentes y el control, definido por las reglas que se ponen a los comportamientos.

María Angélica Pease: Lo que hicimos fue descomponer todos los elementos de esta teoría y preguntar por cada uno de ellos. Fuimos indagando en cada uno de ellos.

Estefanía Urbano: El proceso análogo que hicimos a identidad, tomamos estos dos constructos centrales como punto de partida, pero el análisis ha ido en diálogo con ellos. Bueno, encontramos que predominantemente las familias de los adolescentes son nucleares y de ser monoparentales están dirigidas por las madres. Se encontró que cuando tienen un problema, los adolescentes acuden principalmente a sus madres porque señalan que es la persona con quien tienen más confianza y quien está más disponible. Señalan que sus padres están muy ocupados trabajando y por eso suelen acudir a sus mamás.

María Angélica Pease: Sin embargo, hay dos ideas extendidas bastante cuestionables. La idea de la familia peruana como una familia extensa, ya el mapa de familias reportaba que las familias peruanas son más erráticas. Son en las que hay más gente que entra y sale. Lo que caracteriza a las familias peruanas es la confusión de con quién termino viviendo. Eso algo que ya aparece consistentemente en el mapa de familias, pero lo que criticamos nosotros es que efectivamente en las familias peruanas la figura de la madre es central, pero la figura del padre no está tan ausente como se viene reportando. Aparece como alguien que no está tanto como ellos quisieran, pero está. Esta idea que a los niños los crían predominantemente las mujeres no aparece tanto.

Estefanía Urbano: Sí, asimismo se encontró que, si bien identifican que en sus familias hay normas y control, el control curiosamente ejercido principalmente a partir de las llamadas, no tanto por los chats. Perciben esto como positivo; es decir, están contentos con que los supervisen o los llamen porque creen que es una forma de mostrarles que se preocupan por ellos. Es interesante porque contrasta con esta imagen del adolescente que no quiere que lo controlen, que no quiere que le pregunten nada.

María Angélica Pease: En realidad acá aparece menos resistencia, pero también un servicio, desde sus ojos, menos autoritario porque reportan que pueden conversar con ellos, pensar. Es un espacio de diálogo, un espacio de elaboración y diálogo.

Estefanía Urbano: También indagamos por si percibían diferencias en el trato que reciben ahora en la adolescencia en comparación a la niñez e identificamos que sí. Que sienten que ahora son tratados de manera distinta, que ahora tienen más responsabilidades, pero también más libertad para tomar sus decisiones. Reportan que, a nivel de comunicación, sienten que pueden comunicarse con su padre y madre por igual. Dentro de los temas que más hablan con ellos son los temas de colegio, el día a día o sus problemas. Y los temas que menos conversan con su familia son la sexualidad. Por último, se les preguntó qué consideraban un control adecuado por parte de sus padres y señalaron que un control adecuado es aquel en el que los supervisan, pero no los están llamando constantemente. No revisan sus teléfonos y respetan su privacidad. Que haya cierto límite.

María Angélica Pease: Es interesante porque sí hay límites, es casi como una aceptación de la persecución, pero ponen un límite. "Todo bien, pero no agarren mi teléfono". Vamos a pasar a la última parte. Le doy la palabra a Stefano.

Stefano de la Torre - Bueno: Voy a avanzar algunas áreas. ¿Qué nos interesaba en esta área? Principalmente, establecer relaciones y saber cómo interactuaban las maneras en que concebían el aprendizaje, más que institucional, desde ellos. Por un lado, tenemos a la escuela, que es esta institución que tiene la finalidad de ayudar a los estudiantes a aprender el contenido. Por otro lado, está lo que es lo más invisible, cosas que no se cuestionan y se dan por sentadas. El uniforme escolar, el saludo, que los estudiantes se paren cuando entra un profesor y algunas otras normas implícitas. Nos interesaba saber cómo estas interactuaban. Lo que encontramos es muy interesante, porque les preguntamos cómo aprendían lo que hacían en tres contextos diferentes. Para esto, partimos que la escuela no es el único espacio en el que se aprende, sino que aprendemos constantemente en otros contextos. Y había una diferencia tajante entre los mecanismos que usaban para aprender en la escuela, en la familia y en otras actividades que realizaban por placer.

Maria Angélica Pease: Por ejemplo, saber sobre un grupo de Pop Coreano, que es lo que ellos señalaban.

Stefano de la Torre - Bueno: Había diferencias muy marcadas entre lo que aprendían en la escuela y en otros espacios. Parecía ser más motivador lo que aprendían en otros espacios. Parecía tener una relación mucho más directa con la experiencia y, a pesar de esto, lo curioso es que terminan valorando mucho más lo que aprendían en la escuela, se veía como más importante. A pesar de que lo que aprendían en otros espacios lo veían como más agradable.

Maria Angélica Pease: Y fuera de la escuela, utilizan mecanismos mucho más contextuales. Quizá están en un contexto en que es mucho más fácil entender otras estrategias de aprendizaje.

Stefano de la Torre - Bueno: Bien, el análisis todavía está en proceso. Sin embargo, este es un tema que ya se ha estudiado antes y lo que hemos podido comprobar es que algunas cosas persisten. La cultura escolar es jerárquica, más centrada en el docente que transmite conocimientos, más autoritaria, es lo que se reproduce. Luego, lo que ellos valoran es la experiencia escolar como algo que les va a permitir llegar a la universidad. Justamente lo que estaba mencionando Estefanía. El colegio es importante en tanto es un medio que me sirve para llegar al estudio superior. Bueno, en el siguiente punto lo que se encontró es que hay un rechazo tajante del uso de la violencia como forma de corrección. Se rechazan aquellos docentes y padres que intentan utilizar la violencia para corregir o educar.

Maria Angélica Pease: Yo quería complementar con la teoría de *scripts* o discursos sobre qué hacer en cada situación. Queríamos ver qué tanto tenían un *script* sobre qué se debe hacer en el colegio. Lo que se ha encontrado es que hay un *script* muy extendido donde reportan qué es lo que hace el docente desde que llega y se va. El docente entrando, hablando, transmitiendo conocimiento y el estudiante sentado, atendiendo, recibiendo, siendo evaluado y yéndose.

Stefano de la Torre - Bueno: Bien. Esta área parte de las concepciones y creencias sobre temas de ciudadanía y el ejercicio de esta. Partíamos de un panorama desalentador de estudios que se han hecho en los que manejan los estudiantes en las escuelas secundarias información bastante básica sobre temas de ciudadanía. Y aquellos contextos como la escuela proporcionan nociones básicas de la ciudadanía como por la elección de representantes, pero no tanto que supongan una mayor agencia transformadora que es un poco la definición de ciudadanía que manejamos como la agencia transformadora del sujeto. Luego hay este estudio que muestra que hay una percepción bastante negativa de las condiciones que ofrece el Perú como espacio ciudadano. Se entiende al Perú como un país clasista, racista, informal, donde hay pocas oportunidades para el desarrollo de la agencia. Entonces explorando en este nivel, hemos podido confirmar algunas de estas afirmaciones.

Maneján información básica de la ciudadanía, la democracia la relacionan con el hecho de participar en las elecciones y bastantes casos, no pueden siquiera definirla. Hay confusión y vacíos, por lo que la escuela parece no estar llegando a un nivel en que puedan elaborar una definición clara sobre estos conceptos. Entonces la gran mayoría tiene esta concepción de que ciudadano es aquel que nace en la ciudad. Aquel que pertenece a un grupo; sin embargo, la parte de agencia no aparece tanto. La participación ciudadana se reduce a participar solo en procesos de elección, pero si entendemos así este concepto, el adolescente queda fuera. No puede participar en este proceso. Por ello, en mucho de lo que se reporta,

excluyen al adolescente de la participación ciudadana, pero abarcan otro tipo de formas de participación como participación en actividades comunitarias, recoger basura, por ejemplo. Entonces, eso es lo que prima a nivel de construcciones.

Luego, son pocas las oportunidades para el desarrollo del diálogo. El diálogo, o desarrollar agencia transformadora no pasa en la familia. Se les permite dar su opinión, pero no conversan sobre eso o no comparten cultura política. En ese sentido, hay una participación acotada tanto en la familia como en la escuela. No se involucran en el proceso de toma de decisiones.

Maria Angélica Pease: Nos sorprendió la consonancia de esto con confusiones en términos. Pero se guiaban por el tema de derechos. Poníamos como ejemplo el tema de una protesta por algo injusto y entonces masivamente consideran que la protesta es legítima por el tema de la justicia. Entonces sí aparecen ciertos valores que son como estos hilos que nos permiten entrar a trabajar en estos temas.

Stefano de la Torre - Bueno: Bueno, mencionar que aquí lo que nos interesaba eran las representaciones centrales que sostenían sobre los adolescentes. Partíamos de la idea de que lo común es representarlos desde lo que les falta, desde la vulnerabilidad emocional. Sin embargo, en los resultados no encontramos eso, sino que la representación se da desde el cambio, desde estar atravesando una etapa de transiciones. Era algo más neutro, no iban a lo positivo o negativo. Sin embargo, lo negativo percibían que venía desde los adultos, que tenían una representación más negativa: rebeldes, que no respetan. Algo que nos sorprendió es que la escuela no suele ser punto de referencia. Además, aparece esta figura del adolescente malo que es alguien del que me quiero distanciar, que no quiero seguir. Hay una demarcación clara ahí. Para avanzar, mencionar que los ejes que se exploraron en toda la guía eran violencia y mundo digital.

Maria Angélica Pease: Ahora vamos a concluir y luego con las preguntas.

Stefano de la Torre - Bueno: Dado lo revisado, hay una necesidad de concebir al adolescente como un sujeto integral. Entenderlos desde sus diferentes dimensiones de desarrollo, con sus múltiples dimensiones de cambio. Además, hemos visto que el soporte es importante. Hay esta necesidad de alejarse del déficit y entender el rol de la escuela para desarrollar el lado cognitivo, emocional, social. Esta etapa es una etapa de formación que emerge un gran potencial que puede ser desarrollado si las condiciones lo facilitan. Luego, la idea de entender cómo aprenden para transformar la escuela para acercarnos a cómo aprenden en función a sus propias necesidades y demandas, que se relaciona con esta idea de voz. De recuperar la voz de lo que realmente necesitan.

Maria Angélica Pease: Hay que entender que no estamos cerrando, no hemos cerrado la investigación. Estamos abiertos a recoger cualquier duda, pregunta, comentario.

Preguntas del público

Pregunta 1: Mencionaron sobre escuelas rurales y urbanas, cómo valorarían la idea de que existe esta visión de alejarse de lo andino, ¿es porque está asociado a pobreza o está asociado a discriminación o un tema similar?

Ponente 1: Efectivamente sí. Aparece la idea de alejarse. Ese alejamiento de lo rural se manifiesta en la idea de entrar a la universidad. Es lo que la literatura viene reportando hace muchos años, dicha de forma explícita. Sus padres le dan esta idea de que se deja de ser campesino al entrar a la universidad. En ese sentido, la distancia es rural versus urbana, donde hay secundaria ya no es una ruralidad extrema, es media. Entonces, en estos contextos rurales, sí aparece esta idea conviviendo con una relación cercana con lo comunitario. Son sociedades en que los vecinos son familia, entonces sí hay una relación más comunitaria y no necesariamente encontramos un rechazo hacia lo campesino. Podemos encontrar adolescentes que lo disfrutan y que no tienen un rechazo a eso. Pero al representar su futuro, entienden que eso no los va a llevar a donde tienen que ir. Entonces, es muy doloroso ese “dejar de ser”.

Pregunta 2: Si en sociedades rurales se es muy colectivista, ¿esto afecta la percepción que tienen sobre participación ciudadana y ciudadanía?

Ponente 2: En realidad, no hemos encontrado diferencias. No en la concepción, pero sí en la participación, por ejemplo, participar en actividades navideñas, en una pollada. En actividades de apoyo a la comunidad, en colectivo. Sí había una diferencia porque, además, en zonas urbanas había mucho menos contacto entre ellos (los adolescentes) y sus vecinos. En zonas rurales sí había esta diferencia.

Ponente 1: En Lima incluso, hay barrios tóxicos que son una amenaza. Edificios con ruidos y gritos, donde salir es un peligro. Entonces el otro se constituye como un peligro y es interesante porque la literatura de los 80's reportaba al Perú urbano como un barrio colectivo, donde había colectividad. Entonces la guerra civil y la dictadura parecen haber resquebrajado ese tejido social y no encontramos al otro en un espacio de encuentro. Esto es diferente en zonas rurales, también porque el campo no se puede hacer solo, necesitamos al otro.

Pregunta 3: Hay unos estudios de los años 90 con estos mismos temas. El amor, el sexo, el género y lo estudiamos en costa y sierra y selva. Hay datos muy cualitativos, sería bueno ver qué ha cambiado. Algunos son cuali y otros cuanti. Son cosas lindas.

Ponente 1: Una de las cosas que hemos encontrado son muchos documentos en la zona gris. Mucho de la cooperación internacional generó productos que nunca se publicaron.

Pregunta 4: Yo tengo tres preguntas. Una es que se comentó que los adolescentes ven de forma positiva que los padres estén presentes, pero en otro momento comentaron que sentían que no podían darle la contra. Entonces de repente hay pensamientos más influenciados por los pares, pero también por los padres. Entonces ¿cuál es el medio más

influente? Otra es ¿cuál es esta imagen del adolescente malo? Y otra sobre si han encontrado comentarios o creencias racistas en los profesores y los alumnos, es un tema que se piensa que ya no existe.

Ponente 1: Efectivamente, hay contradicciones en los discursos. La toma de distancia de los valores de los padres está entendida como posicionarse de manera distinta a la de los padres y preguntándose por qué deberían pensar distinto. Hay otros estudios en que se ha encontrado, entonces sí creemos que hay conflictos. Por otro lado, la literatura ha encontrado más espacio para dialogar, para entender, pero no es perfecto este espacio intrafamiliar. Los adolescentes han naturalizado la violencia, que sus mamás levanten la chancla lo ven como una broma, como algo anecdótico. En algunos casos, es pueden hablar de eso como violencia, entonces no hay una crianza democrática, pero sí empiezan a haber otras maneras de criar que no se habían visto y eso es coherente con esta visión.

Ponente 3: Sobre el adolescente malo, esta categoría emergió de representaciones sobre la adolescencia en que se decía que hay adolescentes buenos y adolescentes malos. Los adolescentes buenos obedecen a sus padres, van a la universidad. En cambio, los adolescentes malos, solo “van por el mal camino”, salir a fiestas, beber alcohol, tener sexo en la adolescencia. Estos no iban a tener un buen futuro, se iban a quedar en la esquina, en el parque, tomando con otros adolescentes malos. Además, son un peligro porque pueden arrastrar a otros a ese mal camino. Así nació la categoría del “adolescente malo”. Luego, se encontró el adolescente malo no solo es una representación de la adolescencia sino también que no querían que su potencial pareja sea un adolescente malo, además, tampoco sería su amigo. Ni tampoco tener aspiraciones me protege de ese mal camino de drogas, alcohol

Ponente 1: Además, esto les permite protegerse de situaciones de riesgo.

Ponente 3: En relación a creencias racistas, no los hemos encontrado, pero cuando hablamos del tema sí reportan que existen ciertos tipos de discriminación tanto a nivel de país como en su comunidad. Sobre todo, en Lima, debido a que hay este fenómeno de migración venezolana, reportaron casos de xenofobia. Pero sí mencionaban que el Perú era un país con discriminación.

Ponente 2: Esto es interesante porque al describir adolescentes e imaginarlos, había esta idea de que “tiene el pelo castaño”, no eran rubios. Pero sí había esta idea de estereotipos como “es fuerte, grande, agarrado”. Todos eran altos. Hay ciertas cosas que prevalecen, pero aparece la típica identificación con el mestizo. Que de alguna manera es una manera de invisibilizar, de borrar diferencias.

Mesa de estudiantes: Violencia

Configuraciones Relacionales de mujeres cisgénero violentadas por sus parejas

Luna Dannon Pasquale

Introducción

La violencia es un fenómeno de carácter interseccional, influido por variables como el género, que agudizan la desigualdad (Muñoz Cabrera, 2011). Esta surge cuando no se tolera el límite ofrecido por otro sujeto, respecto a su mente y, en especial, su cuerpo. Tiene como objetivo anular al otro como sujeto independiente con deseos y derechos (Berenstein, 2000). De esta manera, ésta se construye sobre la base de una jerarquía (Torres, 2004; Díaz, 2012).

En ese sentido, la violencia opera dentro de las relaciones interpersonales (Berenstein, 2000), razón por la cual es fundamental ubicarla en un contexto relacional. Así, las configuraciones relacionales se vuelven fundamentales para entender este fenómeno. Estas se definen como el patrón que organiza la experiencia interpersonal del sujeto y se operacionalizan a partir del deseo del sujeto, la respuesta del objeto y la respuesta del sujeto.

En relación con estas, Sommerfeld y Schechory (2016), encontraron que las parejas violentadas poseen las siguientes características en sus configuraciones relacionales:

- Percepción de la pareja: distantes, hostiles, dominantes e incontrolables
- Deseos: distanciadas, menos afectuosas, más dominantes, menos sumisas, más independientes
- Respuestas: sumisas, no conflictivas

El fenómeno de violencia de pareja es de gran relevancia en la actualidad, dado que se encuentra vigente tanto en el mundo como en la sociedad peruana. Así, el Perú se ubica en el tercer lugar del ranking mundial de naciones con mayor incidencia de delitos de violencia contra las mujeres (OMS, 2016). En la presente investigación se tiene como objetivo general comprender las configuraciones relacionales de mujeres cisgénero violentadas por sus parejas. Como objetivo específico, se pretende comprender las dinámicas relacionales particulares de cada participante.

Método

Para la presente investigación se utilizó un enfoque cualitativo, un paradigma constructivista, un marco epistemológico y diseño fenomenológico, y la técnica de análisis temático. Se consideraron como participantes 2 mujeres cisgénero usuarias de la atención psicológica de una institución estatal de Lima Metropolitana que experimentaron violencia por parte de su pareja en el último año. Ambas participantes pertenecen a un estrato socioeconómico medio. La primera de ellas es una mujer de 45 años que cuenta con estudios

secundarios incompletos, carece de un trabajo remunerado estable y, actualmente, se encuentra divorciada. En cuanto a la segunda participante, es una mujer de 34 años que cuenta con estudios superiores completos, trabaja como docente y, actualmente, se encuentra separada de su ex esposo.

A lo largo de la investigación, se tomó en cuenta las consideraciones éticas pertinentes tales como el permiso previo de la institución para realizar la investigación, la participación voluntaria de las participantes, confidencialidad, autorización para grabar, derecho a retirarse, y un espacio de orientación y devolución. En la primera reunión, se recogió el motivo de consulta y se llenó la ficha sociodemográfica. En la segunda reunión, se realizó una entrevista semiestructurada. Por último, en la tercera reunión, se aplicó la entrevista Paradigma de Anécdotas Relacionales (RAP por sus siglas en inglés; Luborsky, 1998).

Resultados y Discusión

A partir de la presente investigación, se halló seis configuraciones relacionales:

Configuración relacional transversal 1: Self Desvalido-Otro Violento

La primera configuración se caracteriza por un self desvalido y atemorizado, que concibe al otro como violento. La respuesta del objeto es atacar, transgredir y usar al self, mientras que la respuesta del objeto es sentir temor, paralizarse y silenciar sus pensamientos. En ambos casos se halló que las participantes fueron víctimas de abusos sexuales a temprana edad por parte de algún familiar. Con respecto a ello, Calvi (2004) indica que el incesto es la forma más severa de abuso sexual, porque se da en un contexto familiar de forma crónica y la familia lo avala, provocando la abolición de la subjetividad. Así, las relaciones de dominio vs. sumisión se arraigan en una historia de violencia en la infancia, la cual, a su vez, desencadena una transmisión y normalización que facilita la repetición de la violencia (Faimberg, 2005; Arkin, 2015).

Configuración relacional transversal 2: Self Dependiente-Otro Proveedor

La segunda se basa en un self dependiente y atemorizado, frente a otro que es proveedor y dominante. Frente al deseo de otro que provea cuidado y protección, el sujeto se ata y somete a un otro. Este, a su vez, somete y controla al self. Donayre (2018) y Aguirre (2018) identificaron el mismo fenómeno de repetición en casos de violencia de pareja. En ese sentido, las mujeres violentadas representan al otro como dominante y a sí mismas desde la sumisión (GIP-PUCP, 2018; Sommerfeld y Shechory, 2015). Benjamin (1996) indica que esta sumisión busca sostener el vínculo de amor con el otro, entendiendo el amor como contención y protección. Asimismo, Bleichmar (2008) indica que este sometimiento surge por miedo a perder el amor del otro.

Cabe resaltar que estas relaciones se refuerzan debido a los roles tradicionales de género. La cultura presenta a la femineidad desde la pasividad, fomentando las respuestas de sometimiento (Allegue et al., 2014). En ese sentido, las mujeres con concepciones rígidas y tradicionales de la feminidad tienen mayor riesgo a desarrollar codependencia de sus parejas (Noriega, 2004).

Configuración relacional transversal 3: Self Devaluado-Otro Despectivo

La tercera configuración presenta un self devaluado y otro dominante o con poder. Dirigida por el deseo de reconocimiento y validación, el sujeto se somete a otro que responde siendo despectivo y dominante. Esto desencadena sentimientos de culpa e identificación junto a la denigración. Donayre (2018) y Aguirre (2018) encontraron una configuración similar en casos de violencia de pareja. Así, estas dinámicas de Dominio-Sumisión están a la base de la violencia basada en género, en las cuales el rol de sumisión lo asume el género femenino, con roles tradicionales de madre y ama de casa (Hernández, 2002; Hirigoyen, 2006).

Así, los roles tradicionales de género se vuelven un aspecto crucial para entender estas dinámicas. Por un lado, las mujeres violentadas dan cuenta de una fuerte búsqueda de reconocimiento basada en una concepción de ser para el otro, no para uno mismo (Follingstad y Rogers, 2012). Por otro lado, la masculinidad tradicional se construye a partir del repudio de lo femenino, manifestándose en una actitud despectiva y en actos de violencia (Benjamin, 1996; Fuller, 2012; Precopio & Ramsey, 2017).

Configuración relacional transversal 4: Self Agresivo-Otro que falla

En la cuarta configuración, el self es agresivo e impulsivo, mientras que el otro es concebido como alguien “que falla”. El deseo es confiar en el otro, pero este le falla al self y responde atacando o silenciando. Así, provoca que el self ataque, insulte y actúe impulsivamente. En ese sentido, Donayre (2018) plantea que una mujer violentada teme el surgimiento de su propia violencia. Ello ocurre por un mecanismo de identificación con el agresor, en el cual se da una inversión de roles (Ferenczi, 1967; Freud, 1986). Este agresor es representado con la imagen de la masculinidad tradicional, la cual se concibe como el único medio para tener un rol más activo (Murnen et al., 2002; Schongut, 2012; Smith et al., 2015; Zurbriggen, 2010).

Configuración relacional transversal 5: Self Agente-Otro que Violento

La quinta se caracteriza por un self agente que busca diferenciarse y existir más allá de otro que es dominante y violento. Desea existir más allá de otro dominante y violento. Frente a este self, el objeto lo agrede como represalia, es despectivo, lo domina y subyuga, mientras que el sujeto responde con culpa, sometimiento e identificación con la denigración.

Esta configuración cobra relevancia el contexto de bajos recursos de ambas participantes, debido a que los intentos de adaptarse en situaciones de marginalidad pueden generar dependencia a otros con más recursos (Fuerte, 2004; Giorgi y Dulacio, 1983). Este aspecto se vuelve mucho más relevante al ser el Perú un país con grandes brechas sociales (Bruce, 2007; Nugent, 2012). En relación a ello, Rasmussen (2018) identificó cómo una mujer violentada presentaba una configuración relacional asociada a elementos de poder y clase, en la cual se representaba a sí misma como carente de recursos. Paralelamente, encontró también que ésta misma participante se representaba como fuerte y capaz de resistir las adversidades.

Configuración relacional transversal 6: Self Desconfiado-Otro Afectuoso

Finalmente, la sexta configuración se caracteriza por un self desconfiado de un otro que se muestra afectuoso y cercano al self. Existe un deseo de cercanía y afecto, pero una respuesta de desconfianza, distancia y evitación de expresar dichos sentimientos. El objeto, en respuesta, busca ser cercano y afectuoso al self. Según Aguirre (2018), esto sucede por un mundo interno en el cual la representación de sí mismas y de los Otros se ve atravesada por experiencias de violencia (Aguirre, 2018).

Conclusiones, alcances y limitaciones

Se concluye que las mujeres violentadas entrevistadas expresan deseos de reconocimiento y protección por parte de un otro. Asimismo, se representan a sí mismas, de forma prevalente, desde la sumisión; y a los otros, desde la dominancia. Sin embargo, también se representan, en menor medida, como agresivas, desconfiadas y agentes. Si bien se encontraron dinámicas relacionales transversales a ambas participantes, se identificó diferencias marcadas en las respuestas de agencia frente a la violencia. Esto podría deberse a las particularidades de sus historias de vida y oportunidades educativas a las que cada una tuvo acceso. En cuanto a los aportes de la presente investigación, ésta contribuye a la construcción de mejores intervenciones psicoterapéuticas que luego pueden ser implementadas por el estado y los CEM. Con respecto a las limitaciones, se considera que tener más de dos participantes podría ampliar la mirada del fenómeno.

Referencias

- Arkin, P. (2015). Transmisión transgeneracional de la violencia de pareja y funcionalidad familiar de hombres y mujeres de la ciudad de Trujillo. In *Crescendo. Institucional*, 6(2), pp. 19-29.
- Barber, J. P., Foltz, C. & Weinryb, R. M. (1998). The Central Relationship Questionnaire: Initial report. *Journal of Counseling Psychology*, 45(2), pp. 131-142.
- Barros, Y. F. (2014). La otredad y la discriminación de géneros. *Advocatus*, (23), 49-57.
- Benjamín, J. (1996). Los lazos de amor. Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Berenstein, I. (2000). Notas sobre la violencia. *Psicoanálisis Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires*, 22(2), pp. 257-271. Recuperado de <http://www.apdeba.org/wp-content/uploads/022000berenstein.pdf>
- Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Barcelona: Anagrama. Recuperado de <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondu-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the subversion of identity*. Londres: Routledge. Recuperado de http://lauragonzalez.com/TC/BUTLER_gender_trouble.pdf
- Butler, J. (2000). Imitación e insubordinación de género. *Revista de Occidente*, 235, pp. 85-109. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/imitacion-e-insubordinacion-de-genero.pdf>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <https://we.riseup.net/assets/271110/Judith+Butler+El+g%C3%A9nero+en+disputa+El+feminismo+y+la+subversi%C3%B3n+de+la+identidad.pdf>
- Cannon, E., Bonomi, A., Anderson, M. y Rivara, F. (2009). The Intergenerational Transmission of Witnessing Intimate Partner Violence. *Arch Pediatr Adolesc Med.* 163 (8), 706-708.
- Creswell, J., Hanson, W., Clark, V. & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236 – 264.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Londres: SAGE Publications.
- Crisóstomo, M. (2018). *Género y conflicto armado interno en el Perú: Testimonio y memoria*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Díaz, M. (2012). *Violencia Intrafamiliar en Cuba: Breves apuntes para su estudio. Especial "No a la violencia"* del informativo mensual del servicio de Noticias de la mujer Latinoamericana y el Caribe.

- Donayre, C. (2018). Una mirada a los cambios en las configuraciones relacionales de una mujer violentada participante de un proceso psicoanalítico breve (Tesis de maestría no publicada).
- Drapeau, M., & Perry, J. C. (2004). Childhood trauma and adult interpersonal functioning: A study using the Core Conflictual Relationship Theme Method (CCRT). *Child Abuse and Neglect*, 28, pp. 1049–1066. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.chabu.2004.05.004>
- Espinosa, D. & Valdés, N. (2012). Manual de codificación de episodios relacionales a partir de la versión en castellano del método del tema central de conflicto relacional CCRT-LU-S. Manuscrito sin publicar.
- Ferraro, K. J. & Johnson, J. M. (1983). How women experience battering: The process of victimization. *Social Problems*, 30(3), pp. 325–339.
- Follingstad, D. R. & Rogers, M. J. (2012). Women experiencing psychological abuse: Are they a homogenous group? *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 21, pp. 891–916.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), pp. 3-20. Recuperado de <http://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf>
- Foucault, M. (1997). Historia de la sexualidad: La voluntad del saber. Ciudad de México: Siglo Veintiuno.
- Fuller, N. (2012). Repensando el machismo latinoamericano. *Journal On Masculinities & Social Change / Masculinidades Y Cambio Social*, 1(2), 114-133. doi:10.4471/MCS.2012.08
- González, F. (2007). Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.
- Grande, T. Keller, W. & Rudolf, G. (2012). What Happens After Treatment: ¿Can Structural Change be a Predictor of Long-Term Outcome? En: Levy, R., Ablon, J., & Kächele, H. *Psychodynamic Psychotherapy Research: Evidence-Based Practice and Practice-Based Evidence, Current Clinical Psychiatry*. New York: Humana Press 169-183.
- Haj-Yahia, M. M. & Cohen, H. C. (2009). On the lived experience of battered women residing in shelters. *Journal of Family Violence*, 24, pp. 95–109. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1007/s10896-008-9214-3>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. P. (2014). Metodología de la investigación. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.
- Instituto de Estudios Peruanos [IEP] (2018). Archivos. Recuperado de https://iep.org.pe/investigaciones_categorias/proyectos-de-investigacion/

- Janos, E. (2015). Representaciones y mitos sobre la violencia sexual y su relación con el sexismo ambivalente (Tesis de bachillerato, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperada de: tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6587
- Jewkes, R., Flood, M. & Lang, J. (2014). From work with men and boys to changes of social norms and reduction of inequities in gender relations: a conceptual shift in prevention of violence against women and girls. *The Lancet*, 385(9977), 1580-1589. doi: 10.1016/S0140-6736(14)61683-4
- Jurgens, H. J. (2005). Interpersonal schemas and functioning in women abused in childhood: The role of revictimization. *Graduate Faculty Psychology Bulletin*, 3(1), pp. 11–41.
- Lamas, M. (1996). *Problemas sociales causados por el género*. Ciudad de México
- Leavy, P. (2014). *The Oxford handbook of qualitative research*. New York: Oxford Library of Psychology.
- Luborsky, L. & Crits-Christoph, P. (1990). *Understanding Transference: The Core Conflictual Relationship Theme Method*. New York: Basic Books, Inc.
- Luborsky, L., Popp, C., Luborsky, E. & Mark, D. (1994). The core conflictual relationship theme. *Psychotherapy Research*, 4(3-4), pp. 172-183.
- Luborsky, L. (1998). The Relationship Anecdotes Paradigm (RAP) interview as a versatile source of narratives. En L. Luborsky & P. Crits-Christoph, *Understanding transference: The Core Conflictual Relationship Theme method* (pp. 109-120). Washington, DC: American Psychological Association.
- Machuca, M., Cocchella, R. & Gallegos, A. (2016). *Nuestra voz persistente: Diagnóstico de la situación de personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, intersexuales y queer en el Perú*. Lima: Tránsito. Recuperado de <http://descarga.notengomiedo.pe/archivo/Nuestra%20voz%20persiste.pdf>
- Marín, S. (2014). Stephen Mitchell y el paradigma relacional en psicoanálisis. *Revista de Psicología*, 6(1). Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/21621/17809>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP] (2016). *Violencia basada en género. Marco conceptual para las políticas públicas y la acción del Estado*. Recuperado de <https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgcvg/mimp-marco-conceptual-violencia-basada-en-genero.pdf>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP] (2018). *Boletines y resúmenes estadísticos*. Recuperado de https://www.mimp.gob.pe/contigo/contenidos/pncontigo-articulos.php?codigo=33&fbclid=IwAR3Sdh208UjgEXL8Eytguft9toLCMaYSVh3PY7JGME0I_3sckbD3aYHI6ak

- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP] (2018). Centros de Emergencia Mujer
- CEM: Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. Recuperado de: <https://www.mimp.gob.pe/homemimp/centro-emergencia-mujer.php>
- Mitchell, S. (1988). Relational concepts in psychoanalysis. EEUU: Harvard University Press.
- Murnen, S. K., Wright, C., & Kaluzny, G. (2002). If “boys will be boys,” then girls will be victims? A meta-analytic review of the research that relates masculine ideology to sexual aggression. *Sex Roles*, 46, 359–375. doi:10.1023/A:1020488928736.
- Muñoz Cabrera, P. (2011). Violencias Interseccionales. Debates Feministas y Marcos Teóricos en el tema de Pobreza y Violencia contra las Mujeres en Latinoamérica. CAWN, Honduras.
- Nóblega, M., Vera, A., Gutiérrez, G. & Otiniano, F. (2018) Criterios Homologados de Investigación en Psicología (CHIP) Investigaciones Cualitativas. Lima: Comisión de Investigación del Departamento de Psicología de la PUCP
- Observatorio Nacional de la Violencia Contra las Mujeres y los Integrantes del Grupo Familiar (2018). Encuesta demográfica y de salud familiar. Recuperado de <https://observatorioviolencia.pe/datos-inei-2017-2/>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2016). Género y salud de las mujeres. Recuperado de http://www.who.int/gender/violence/who_multicountry_study/summary_report/chapter_2/e
- Paz, J. M. (2012). Las distintas designaciones que se han empleado para denominar a la violencia contra las mujeres y la relación entre ellas. Universidad de Sevilla.
- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5-18). Washington D.C., Estados Unidos: American Psychological Association.
- Puente-Martínez, A., Ubillos-Landa, S., Echeburúa, E. & Páez-Rovira, D. (2016). Factores de riesgo asociados a la violencia sufrida por la pareja: una revisión de meta-análisis y estudios recientes. *Anales de Psicología*, 32(1). Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282016000100034
- Precopio, R. & Ramey, L. (2017). Dude Looks Like a Feminist!: Moral Concerns and Feminism among Men. *Psychology of Men & Masculinity*, 18 (1), 78-86. doi: 10.1037/men0000036
- Sánchez-Mellado, L. (2010). Entrevista: Beatriz Preciado. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2010/06/13/eps/1276410414_850215.html

- Sassenfeld, A. (2012). *Principios clínicos de la psicoterapia relacional*. Santiago de Chile: Sodepsi.
- Schongut, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 2(2), 27-65.
- Smith, R., Parrott, D., Swartout, K., & Tharp, A. (2015). Deconstructing Hegemonic Masculinity: The Roles of Antifemininity, Subordination to Women, and Sexual Dominance in Men's Perpetration of Sexual Aggression. *Psychology of Men & Masculinity*, 16(2), 160-169.
- Sommerfeld, M. & Schechory, M. (2016). Sheltered Women's perception of their abusive marital relationship: Conflictual themes of dominance and submissiveness. Florida: Athlantic University.
- Stake, R. (2006). Multiple Case Study Analysis. Londres: Guildford Press.
- Torres, M. (2004). La violencia en casa. Ciudad de México: Paidós.
- Velázquez, S. (2003). Violencias cotidianas, violencia de género. Escuchar, comprender, ayudar. Buenos Aires: Paidós.
- Villarán, V. (2009). Mother's experiences and infant's problems in sleeping, feeding and anger regulation. Tesis Doctoral. Fordham University.
- Willig, C. (2013). Introducing qualitative research in psychology. New York: McGraw Hill Education.
- Willig, C. & Stainton-Rogers, W. (2008). The SAGE handbook of qualitative research in psychology. Londres: SAGE Publications.
- Yin, R. (2003). Case Study Research. Design and Methods. Londres: SAGE Publications.
- Zurbriggen, E. L. (2010). Rape, war, and the socialization of masculinity: Why our refusal to give up war ensures that rape cannot be eradicated. *Psychology of Women Quarterly*, 34, 538–549. doi:10.1111/j.1471-6402.2010.01603.x

“Aulas diversas” diseño de un taller para la prevención de la violencia homofóbica en un colegio público de La Molina

Rosa Pari, Rodrigo Pérez, Rosa Pingo, Ana Prado, María Fernanda Sandoval y Kiara Rengifo

Justificación de la problemática abordada

La violencia homofóbica constituye un fenómeno estructural de agresión y exclusión hacia personas cuya orientación sexual, identidad o expresión de género no encaja en lo socialmente establecido (Cuba y Juárez, 2018). Esta se reproduce en las instituciones educativas, donde la homofobia se asocia a situaciones de violencia y discriminación que perjudican el bienestar de los alumnos que no siguen los roles de género tradicionales (Cuba y Osores, 2017; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013).

Al ser un fenómeno estructural se reproduce en distintos ámbitos, siendo uno de ellos el contexto educativo. El cual es considerado el segundo espacio más frecuente de violencia por los y las estudiantes LGTB. En el cual, va a teñir las propias dinámicas de bullying, de violencia, generando así particulares consecuencias en el bienestar de los alumnos.

En relación a esta problemática en el país, se encontró que no ha sido ampliamente estudiada en contextos escolares peruanos, sin embargo, existen algunas investigaciones. Por ejemplo, el Centro de Estudios y Defensa de Derechos Sexuales y Reproductivos [Promsex] (2016) encontró que el 82.8% de escolares LGBT denunció haber sufrido insultos y amenazas, particularmente, por su expresión de género no tradicional.

Objetivos de la intervención

Frente a ello, para el curso Psicología y Violencia de la Facultad, se hizo un diagnóstico en un colegio público mixto de La Molina sobre las interacciones entre estudiantes y docentes para determinar la existencia de violencia homofóbica. Se realizó 16 entrevistas semiestructuradas al personal del colegio que evidenciaron creencias y actitudes homofóbicas, siendo así que se tiene una perspectiva tradicional en relación al tema. Asimismo, los docentes manifestaban una patologización e intentos de “corrección” hacia alumnos cuya expresión de género era diferente a lo normativo.

Consecuentemente, se diseñó la propuesta de intervención “Aulas diversas” para contribuir a la disminución de las manifestaciones de violencia homofóbica. El objetivo general fue que los docentes identifiquen dichas situaciones y propongan estrategias para abordarlas. Para ello, se consideraron objetivos específicos: 1) reconocer creencias y actitudes homofóbicas, 2) disminuir tales creencias y actitudes, 3) informar sobre la violencia homofóbica

y sus efectos, 4) fomentar empatía hacia estudiantes sexualmente diversos, y 5) generar herramientas para abordar la problemática.

Método

En esa línea, se diseñó un taller lúdico, vivencial y reflexivo. El cual se estructuró en base a una intervención de Turquía donde, mediante un enfoque cognitivo conductual en profesores con creencias homofóbicas, se obtenía una reducción de estas actitudes negativas (Ummak & Bilgin, 2017). En relación a esta investigación extranjera, se reorientó para que coordine con nuestros objetivos. De esta manera, se concibe el presente proyecto de intervención, el cual con un enfoque cognitivo-conductual se dirige a docentes de primaria de una institución en La Molina, sobre la violencia homofóbica, sus efectos y cómo manejarla.

Para ello se plantearon actividades como juego de roles, videos sobre violencia, espacios de discusión y la elaboración de protocolos de intervención. Dicho proyecto de aproximadamente 7 meses, constaba de 22 sesiones a manera de módulos secuenciales con una duración de 4 semanas por cada objetivo específico.

Sobre los beneficiarios del proyecto, directamente serían los docentes, puesto que se esperaba que visibilicen situaciones de violencia homofóbica y desarrollen estrategias adecuadas para abordarlas. Dentro de los beneficiarios indirectos se consideró a los alumnos, dado que se promovería un clima de tolerancia que les posibilite explorar y expresar libremente su sexualidad. Asimismo, se tiene como aliados al colegio y al ministerio de educación. Sin embargo, también existen fuerzas en contra, las cuales ponen en riesgo la sostenibilidad del proyecto. En este caso se identificó a la psicóloga de la institución, quien también poseía creencias más tradicionales en relación a la orientación sexual de los estudiantes. De la misma manera, se concibe como posible obstáculo la resistencia al cambio por parte de los docentes de la institución. En ambos casos se plantea una aproximación directa, mediante la reflexión y actividades, se conviertan en aliados a futuro.

Con respecto al proceso, inicialmente, se solicitó la autorización al colegio. Dada su aprobación, se realizó el recojo y análisis de la información. Luego, se expuso los hallazgos del diagnóstico y el proyecto ante docentes y autoridades del colegio a manera de devolución. Si bien algunos asistentes minimizaron la existencia de la violencia homofóbica reportada, el director reconoció su presencia y agradeció la exposición de la propuesta.

En cuanto a las consideraciones éticas, se tiene principalmente la voluntariedad de la participación. Así como el establecer espacio seguro para la libre expresión, y respetar la participación informada y voluntaria de los docentes. Igualmente, se buscó proteger el bienestar de los participantes mediante un protocolo de contención. Por último, se consideró el autocuidado de los facilitadores, ya que al trabajar problemáticas de violencia puede afectar a las personas.

Por último, en cuanto a los alcances, el trabajo se basó en literatura científica y en un diagnóstico exhaustivo del ambiente educativo. De la misma forma, este trabajo puede ser un inicio o base para futuros trabajos relacionados al tema en el contexto peruano. En cuanto a las limitaciones, se tiene la alta rotación laboral. En este sentido, esta característica generaba que los trabajadores no hayan tenido tanto contacto con los estudiantes, y desorden, lo cual limitaba el acceso a los actores involucrados.

Referencias

- Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivo. (2016). *Estudio nacional sobre clima escolar en el Perú 2016*. Recuperado de <https://promsex.org/wp-content/uploads/2016/08/IAEPeruWebGlesen.pdf>
- Cuba, L. y Juárez, E. (2018). Crecer siendo diferente. Compilación de tres investigaciones sobre violencia homofóbica, transfóbica y lesbofóbica en la familia y la escuela en el Perú. Lima: Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivos.
- Cuba, L., y Osores, T. (2017). La violencia homofóbica en la escuela peruana y sus particularidades respecto a otros tipos de violencia escolar: Una exploración cuantitativa. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 9, 139-169.
- Cáceres C. F., & Salazar, X. (2013). "Era como ir todos los días al matadero...": *El bullying homofóbico en instituciones educativas públicas de Chile, Guatemala y Perú*. Lima: IESSDEH, UPCH, PNUD y UNESCO.
- Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivo. (2016). *Estudio nacional sobre clima escolar en el Perú 2016*. Recuperado de <http://promsex.org/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico. Cuadernillo No. 8*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Hudson, W., & Ricketts, W. (1980). A strategy for the measurement of homophobia. *Journal of Homosexuality*, 5(4), 357-372.
- Ministerio Nacional de Educación (2019). *Estadística sobre Violencia Escolar en el Perú*. Recuperado de <http://www.siseve.pe/seccion/estadisticas>
- No Tengo Miedo. (2014). *Estado de Violencia: Diagnóstico de la situación de personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, intersexuales y queer en Lima Metropolitana*. Lima: Tránsito - Vías de Comunicación Escénica.
- No Tengo Miedo. (2016). *Nuestra Voz Persiste: Diagnóstico de la situación de personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, intersexuales y queer en el Perú*. Lima: Tránsito - Vías de Comunicación Escénica.
- Ummak, E., & Bilgin, M. (2017). An Experimental Study regarding Group Guidance on dealing with Homophobia. *Curr Res Educ*, 3(2), 35-50.

Experiencia subjetiva de las estudiantes mujeres en la carrera de Ingeniería de Minas: una aproximación desde la violencia simbólica

Daniela Bullón, Walter Pequeño, Milagros Virhuez, Harumi Gonzales y Fernando Reyes

Introducción

Las carreras de ingeniería están asociadas a una mentalidad técnico-pragmática que requiere una serie de cualidades atribuidas al estereotipo masculino: fuerza física, capacidad de mando, iniciativa, destreza técnica y afición por las máquinas, y su funcionamiento (Usategui y Del Valle, 2007). Es por ello por lo que la presencia actual de estudiantes mujeres en ingeniería de minas es baja, a pesar de que ha habido un incremento en la matrícula femenina. (Gutiérrez & Duarte, 2012; Rodriguez, 2009)

Por un lado, la presente investigación se centró en conocer la experiencia subjetiva, entendida como la manera particular que tiene cada persona de vivenciar un acontecimiento (Zumalabe, 1990). Por otro lado, en analizar las expresiones de violencia simbólica, definida como aquella forma de violencia en la que se produce opresión cuando un grupo dominado reconoce y acepta los principios que lo oprimen (Bourdieu, 2000).

La relevancia del tema reposa en la importancia que ha tomado la dimensión de género en múltiples aspectos de la sociedad actual. Así, según INEI (2014), en una encuesta realizada en el año 2007 hasta el 2012, se obtuvo que, en el caso de los hombres, la carrera de mayor preferencia es Ingeniería con 28,3%, mientras que solo el 7,6% de las mujeres tiene preferencia por estas carreras. Del mismo modo, los resultados de la Primera Edición de “Estudios sobre Mujeres Peruanas en la Ciencia” en nuestro país confirma la brecha de género aún existente entre hombres y mujeres en el ámbito de las ciencias e ingenierías (citado en Ramos & Ramos, 2018). Específicamente, en la universidad privada de Lima elegida, en el año 2016 egresaron solo 93 mujeres de ingeniería de una promoción conformada por 343 alumnos y, en el 2018, solo había 20 mujeres en la facultad de Ingeniería de Minas de la universidad donde se hizo la investigación.

El objetivo de la presente investigación es conocer las experiencias de un grupo de mujeres estudiantes en la carrera de Ingeniería de Minas que se encuentran en su último año en la facultad. En cuanto a los objetivos específicos, se formularon dos: Identificar las dificultades que tuvieron las participantes en su proceso de formación académica e identificar las manifestaciones de violencia simbólica en este mismo proceso.

Método

Las participantes del presente estudio fueron cuatro estudiantes mujeres, entre los 21 y 23 años, que se encontraban cursando el último año de carrera de Ingeniería de Minas. Para el contacto con las participantes se utilizó el método de bola de nieve. Estas fueron

seleccionadas en base a su disposición voluntaria y se les citó para una entrevista individual.

En el estudio se utilizó las entrevistas semiestructuradas debido a que permiten tener un mayor acercamiento a las experiencias subjetivas. Con el objetivo de garantizar la validez del instrumento se realizó un proceso de validación de jueces y también se hizo una primera entrevista piloto.

Para el procesamiento de la información se hizo uso del método de análisis temático de corte inductivo. Se mantuvo flexibilidad para la construcción de los ejes temáticos que fueron surgiendo en función a los patrones comunes que se encontraban en las respuestas de las participantes (Braun & Clarke, 2006). Para la organización y sistematización de la información se utilizó el programa Atlas ti.7.

En cuanto a las consideraciones éticas, se utilizó un consentimiento informado escrito con el cual se les explicó la finalidad del estudio y que su participación era completamente voluntaria. Asimismo, se les indicó que la información que proporcionen era de carácter anónimo y confidencial. Finalmente, una vez terminada la investigación se procedió con una devolución de manera oral e individual.

Resultados y Discusión

Los resultados mostraron, en primer lugar, que las estudiantes perciben un trato condescendiente de los profesores. Ellas eran conscientes de dicha actitud; sin embargo, consideraban que podía ser provechoso para ellas. A la luz de los postulados de Bourdieu, esta puede ser una estrategia para sobreponerse a la situación de violencia simbólica a la que están sometidas, naturalizando este proceso e incluso justificándolo a partir de situaciones que denominan “provechosas” para ellas. En segundo lugar, las participantes consideraban que tolerar comportamientos machistas de los compañeros, tales como criticar el ejercicio de su sexualidad, las “enriquecida” o “fortalecida”. Esta actitud de encontrar una ventaja frente a esta manifestación de machismo cerraba el ciclo de la violencia, al evitar acciones que erradiquen este tipo de conductas.

En tercer lugar, las estudiantes manifestaron adaptarse a partir de hacerse respetar en un contexto con presencia predominantemente masculina, a partir de un alto nivel de competitividad y carácter. El primero se manifestaba con un alto rendimiento académico, mientras que el segundo, a partir de demostrar valores masculinos como la “fortaleza”. A partir de adaptación, en lugar de resistencia, las estudiantes terminan legitimando la hostilidad hacia ellas. En cuarto lugar, las participantes indicaron que consideraban que su experiencia laboral en un futuro sería bastante difícil, debido a actitudes de machismo en el ambiente minero, creencias negativas acerca de la relación mujer-minas y una dificultad de obtener reconocimiento. Estas dificultades alimentan las estrategias de adaptación que adoptan.

En quinto lugar, las estudiantes indicaron haber realizado un esfuerzo intencional por

demonstrar sus capacidades en la carrera a su familia, incluso antes de ingresar a la universidad. Ello debido a que sus familiares muestran temor frente a las dificultades del mercado minero que pueden enfrentar las mujeres. Estos comentarios, en un primer momento, lleva a inseguridades y sentimientos de incapacidad; sin embargo, durante el desarrollo se sobreponen a estos comentarios e incluso mejoran los comentarios familiares.

En sexto lugar, las estudiantes manifestaron no tener relaciones de amistad con otras mujeres de la facultad. Incluso, no suelen tener mucho contacto entre ellas, aunque tampoco existen relaciones negativas entre mujeres. Ello contrasta con la teoría de Tajfel sobre minorías. Ellas, en lugar de juntarse entre sí, se relacionan con personas del sexo opuesto, el cual es más valorado en su contexto. Sin embargo, ellas si manifestaron el desear tener relaciones de amistad con otras mujeres, de maneara contraria a su situación real.

Finalmente, las estudiantes indicaron tener un gusto marcado por la carrera a pesar de las adversidades. Estas últimas suelen estar relacionadas a conflictos y comentarios por parte de los hombres. Cabe resaltar que, antes de elegir la carrera profesional, las chicas suelen ser más conscientes de que tendrán que enfrentarse a presiones familiares y sociales por el hecho de haber elegido un determinado trabajo (López, 2003). Sin embargo, ellas consideran que pueden superar todas estas dificultades, las cuales consideran que son retos. Asimismo, el hecho de cumplir estos retos les provee de una gran satisfacción.

Conclusiones, aportes y limitaciones

En la presente investigación se ha encontrado que las mayores dificultades son el machismo presente en los comentarios de sus familiares respecto a su carrera, comportamientos machistas de sus compañeros y la condescendencia por parte de sus profesores. Sin embargo, ellas interiorizan dicho discurso y legitiman la violencia a partir de mecanismos de adaptación en los cuales consideran que consiguen ciertas ventajas a partir de las conductas de machismo. Asimismo, las alumnas también tienen dificultades para insertarse al mundo laboral, dado las creencias marcadas que existen sobre las mujeres y la minería. De igual manera destaca el hecho de que las mujeres no muestran interés por crear relaciones significativas entre ellas, evitando identificarse como un grupo o colectivo femenino. Sin embargo, aun así, comparten un gusto marcado por la carrera y las ganas de sobresalir académicamente. Por último, comparten la actitud de tener que hacerse respetar en un ambiente altamente masculinizado y evitar mostrar una actitud de sensibilidad.

Esta investigación permite tener un mayor acercamiento a la experiencia subjetiva de las estudiantes de Ingeniería de Minas. Asimismo, visibiliza la problemática de la violencia simbólica, normalizada en la facultad, que vivencian estas estudiantes. Respecto a las limitaciones, la técnica de bola de nieve empleada posee la desventaja de que no permite mostrar una heterogeneidad en la muestra.

Referencias

- Atkinson, R., & Mayo, M. (2010). *Refueling the U.S innovation economy: Fresh approaches to science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. Education. Washington, DC.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Buenos Aires: Editorial Anagrama.
- Gutierrez, S. y Duarte, M. (2012). Ingenieras o ingenieros: como se conciben las mujeres en el campo de la ingeniería. En A. Gómez y D. Maffía (Coordinadoras). *IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género. Congreso llevado a cabo en Sevilla, España*. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/congresosctg/memoria/pdf/Gutierrez.pdf>
- Marra, R. (2009). Women Engineering students and self-efficacy: A multi-year, multi-institution study of women engineering student self-efficacy. *Journal of Engineering Education*, (January).
- Ramos, R. y Ramos, J. (2018). *Peruvian women in engineering: a social cognitive career theory approach*.
- Rodríguez, A. (2009). *Mujeres ingenieras: entre cascós y prejuicios relaciones de género en la formación científica universitaria* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Usategui, E. y Del Valle, A. (2007). Las mujeres en la formación superior: El caso de la Escuela superior de Ingenieros de Bilbao. *Ingenieras*, 10(37), 23-37
- Zumalabe, J. M. (1990). La importancia de la experiencia subjetiva en el estudio de la personalidad. Un enfoque fenomenológico cognitivo. *Anuario de Psicología*, 45, 23-41. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/64625/88651>

Reflexión Final

Lic. Priscilla Pecho

Hola, ¿qué tal? Buenos días. Buenos días a todas, todos y todes. En primer lugar, gracias por la invitación a Cepsicol. También quiero felicitar a cada una de las ponencias que se han presentado hoy día, ya que el tema de violencia, específicamente el tema de violencia de género, es algo que poco a poco recién se ha empezado a estudiar dentro de la Psicología. Y quiero empezar diciendo que muchas personas la confunden solamente como violencia contra la mujer, pero hemos visto, por ejemplo, en el caso de la ponencia de Rodrigo, que también es una violencia que va hacia diversidades sexuales. Entonces, hay que ampliar un poco más también el concepto de lo que nosotros entendemos por lo que es violencia de género.

Entonces, a partir de eso, quiero partir felicitando también a Luna, justamente por tomar un poco el tema de la perspectiva interseccional, ya que muchas veces es algo que no se toma en cuenta. Se tiende a ver siempre a las mujeres, incluso dentro de las diversidades sexuales, también se tiende a ver a estas personas que comparten un común, cuando, en realidad, cada una de ellas tiene una vivencia específica. Para las personas que no conozcan un poco la interseccionalidad, es justamente el acudir y el ver, no solamente como una suma de discriminaciones que una persona sufre, por ejemplo, al ser una persona migrante, como tenemos en el caso de ella, o al ser una mujer que, por ejemplo, pertenece a un nivel socioeconómico mucho más bajo, sino es ver cómo toda esta configuración va a también a formular cómo va a ser la vivencia de cada una de estas mujeres. Y también dentro de las personas diversas sexuales; es decir, no podemos contemplar, por ejemplo, una mujer que ha accedido como nosotras a la educación superior, frente a una mujer, imagínense, una mujer trans que no ha accedido a educación, ni siquiera a educación básica regular. Entonces, ahí también la vivencia va a ser muy diferente. Entonces, siempre es bueno evidenciar.

Y cuando hagan investigaciones cualitativas, siempre rescato el hecho de poder caracterizar a la persona, de quién estás hablando, a quién le estás dando voz. Como, por ejemplo, ella señalaba si era una mujer migrante, a qué nivel socioeconómico pertenecía, entre otros. Entonces, siempre caracterizar también para saber a quiénes nos estamos refiriendo y así, de esta manera, darle voz a esta persona. Y que no simplemente sean objetos de estudio, sino que realmente sean sujetas de estudio y podamos conocer cómo es que cada una de estas vivencias, cada uno de estos factores, ha impactado en la vida de las personas.

Por otro lado, también para mí es muy importante el hecho de visibilizar otros tipos de violencia, porque mayormente, se entiende, en el común denominador, violencia física. Ahora, poco a poco, se está también contemplando el hecho de violencia sexual y violencia psicológica. Pero, por ejemplo, el hecho de violencia simbólica es algo que en realidad casi

muy poco se ha tratado. Además, es un constructo que nosotros, de alguna manera, nos hemos prestado desde la sociología. Porque la Psicología en ningún momento le había prestado atención a esta; en realidad, la violencia simbólica viene a ser la base sobre la cual se configuran todas las otras violencias. Entonces, sería como la primera etapa o lo principal, lo que está a la base y lo que mayormente no problematizamos porque, justamente, está súper invisibilizada y súper naturalizada. En el hecho, desde los medios de comunicación que consumimos diario, los mitos, por ejemplo, en el caso acá que señalaban Daniela y Harumi. El hecho [de] este mito, por ejemplo, de que las mujeres no pueden entrar a la mina y estas creencias se justifican. Entonces, acá, nuevamente, se justifica la dominación de lo más femenino porque ya también, o sea, solo no quiero hablar de dominación de la mujer, sino siempre es la dominación de lo femenino y donde lo masculino siempre es lo que predomina.

Por eso es que justamente, estas mujeres que estaban en un contexto tan hostil, como es una carrera de Ingeniería de Minas, tienen que adoptar estos comportamientos masculinos tradicionalmente para, de alguna manera, asumirse y mostrar. Y, además, tienen que estar demostrando constantemente que son más competentes. Y esto no solo pasa en el entorno de Ingeniería de Minas, sino también cuando una mujer asume un cargo directivo o incluso mujeres dentro de la política. Siempre las mujeres tienen que, de alguna manera, negar todo el lado femenino o solamente señalar que son buenas madres porque tampoco pueden negar por completo, sino también ya dejan de ser mujeres. Entonces, asumir cosas más relacionadas a lo masculino, como, por ejemplo, el liderazgo, la fuerza. Y acá también está lo que Bourdieu señalaba, cómo se tiende a biologizar lo social, cómo, justamente, características se toman como innatas, se toman como naturales. Por ejemplo, el hecho de impedir que muchas de mujeres accedan a estas carreras de minas. Yo tenía personas conocidas que estudiaban Ingeniería de Minas, Ingeniería Civil, que, por ejemplo, cuando estaban en uno de los laboratorios, los alumnos les decían: "no, no, no, tú no puedes cargar esto porque tú no eres tan fuerte como nosotros". Entonces, ella se veía muchas veces impedidas de realizar determinados experimentos o de realizar determinadas pruebas.

Entonces, si bien cada vez las mujeres hemos podido llegar a más carreras, aún todavía se mantienen estos estereotipos que también van a generar un entorno hostil para nosotras. No solo dentro de la universidad, que, si bien hay que reconocer también que la universidad es un espacio privilegiado, donde, de alguna manera, existe ya no tanta violencia, pero ves a los casos de acoso que también se están dando. Pero también al salir al entorno más laboral, imagínense enfrentar esto. Enfrentarse a estar en una localidad diferente con personas que piensan esto y que comparten esto, y que finalmente, todo esto privilegia al sistema patriarcal, donde se sigue justificando la dominación de las mujeres y de lo femenino.

Por otro lado, también quería resaltar la importancia de, aparte de hacer investigaciones, el hecho de realizar intervenciones, como es el caso de la propuesta que

realizó el grupo de Rodrigo. Mayormente, en la Psicología, muchas veces nosotros nos dedicamos a investigar e investigar, y siempre hay una demanda social por el hecho también de realizar intervención, porque, si bien vamos y recogemos datos, y, de alguna manera, visibilizamos diversas problemáticas, también es importante, luego, desde nuestros conocimientos, aportar y brindar estrategias para cómo estas personas van a poder también afrontar estos problemas y cómo solucionarlos. Entonces, también acá resalto un poco, bastante, el aspecto positivo, siempre brindar una mirada más positivista a las investigaciones que realicemos, ya que siempre nosotras, la Psicología, de verdad, tiene una deuda demasiado grande con la sociedad porque siempre hemos tenido un papel mucho más patologizante; por ejemplo, con las personas diversas, de las diversidades sexuales. Y también un papel muy normativo porque siempre muchos psicólogos, psicólogos, psicólogues tratan de encasillar a las personas por determinadas patologías o encasillarlas en determinados papeles y no les brinda autonomía. Entonces, lo que es importante en nosotras es proyectar estos recursos, que estas personas lo reconozcan y poco a poco que ellas las asuman y puedan saber que, a través de esto, pueden afrontar, por ejemplo, vivencias de violencia. Entonces, para mí eso es súper, súper importante.

Y, por eso, es también la importancia de sistematizar las intervenciones que realicemos. Muchas veces, ONG's, incluso nosotros, desde nuestro desempeño diario, realizamos intervenciones, que mayormente no tienen un producto. Entonces, no podemos conocer, por ejemplo, intervenciones que se han realizado en temas de bullying homofóbico en Perú, cuando, en realidad, de repente hay una o dos, pero no se ha sistematizado. Entonces, es importante siempre sistematizarlas y tener este nexo. Entre nuestra práctica profesional y también la academia, no descuidar ninguna de ellas porque por espacios como estos que podemos compartir, por ejemplo, historias de éxito o prácticas positivas que se pueden nuevamente replicar en otros contextos. Entonces, hay una parte súper, súper importante y es un papel que nosotras y nosotros también hemos relegado.

Por otro lado, también, conectando un poco con el factor patologizante que tenía la Psicología, para mí es muy importante que, pese a que nosotras no tengamos un curso obligatorio de género en la universidad, y creo que en ninguna universidad ahora en el Perú hay, y menos en la carrera de Psicología, cuando es tan necesario, o en las carreras de Derecho, es súper importante en nosotras y nosotros, como responsabilidad profesional, el hecho de informarnos, el hecho de conocer un poco más sobre términos para justamente, cuando estemos desempeñándonos, por ejemplo, en el área educacional, no tengamos estos casos donde [a] nosotros nos deriven los casos para nosotros, de alguna manera, normativizar o, como decía Rodrigo, volver normal al niño o a la niña, que está expresando.

Porque, justamente, ellos no [lo] señalaron, pero el bullying homofóbico no es solo entendido como bullying que se da a personas reconocidas o abiertamente LGBT dentro de

los colegios. Es decir, solamente este bullying se da a personas que, de alguna manera, las otras identifican como personas que tienen conductas, es decir, por ejemplo, amanerismos. Y, principalmente, además esto ligado a la masculinidad, se tiende a castigar mucho más a los hombres quienes expresan características más femeninas. Y, lo principal, justamente, al negar esta masculinidad de estos hombres, se les tiende a feminizar y se los señala como gays. Entonces, en muchas de las citas que acá han puesto en el diagnóstico que ellos realizaron, incluso las propias profesoras, los propios directivos del colegio son los que tienden a señalar a un niño o una niña como gay o como una lesbiana. Entonces, esto lo que va a hacer es generar que también los otros compañeros, las otras compañeras tiendan a señalizar a estas personas y ejercerle este bullying. Y este bullying homofóbico, además, si bien en el MINEDU se están haciendo pequeñas acciones, todavía, al no tener un enfoque de género dentro de la currícula nacional, es muy difícil tratar estos temas.

Y para mí, el reto más importante, que luego va a darse porque yo sí espero que sigamos luchando para que el enfoque de género se pueda dar, es que los docentes y las docentes estén convencidas de la importancia de esto. Porque de nada va a servir el hecho de tener enfoque de género en la currícula cuando las docentes tengan aún estos pensamientos más tradicionales y conservadores porque, justamente, no señalaban ellos y ellas, pero yo estuve acompañando también en el proceso de esta realización de intervención, de esta propuesta de intervención, y al hacer la devolución al centro educativo, se tuvo justamente un enfrentamiento porque una profesora señaló y decía que nosotros estábamos buscando un poco más como sexualizar a los niños, que no existía una problemática, que justamente a los niños que se les identificaba con estas conductas más femeninas, se les tenía a llevar al psicólogo o la misma docente ella podía de alguna manera, volverlos al camino o, de alguna manera, reeducarlos. Entonces, no estamos diciendo, y en ningún momento en la investigación salió alguna persona LGBT abiertamente, pero, también, muy difícil reconocerte como LGBT en un entorno hostil y más en el colegio. Pero imagínense una persona que, de alguna manera, en ese momento, ya está conociendo un poco y está identificándose poco a poco, o está teniendo dudas acerca de su orientación sexual, al tener esto y al ver en el día a día estas conductas hostiles, es mucho más difícil, también va a ser mucho más difícil el proceso.

Justo ayer estaba en una mesa también acá en el Coloquio, donde se señalaba que el proceso de salir del clóset para estas personas, justamente, fue relegado muchos años por el temor que tenía. Por un lado, el rechazo de los padres, pero también por el rechazo de la sociedad. Entonces, y, además, cómo a estas personas que relegaban el proceso de salir del clóset por muchos más años, justamente, de alguna manera, tuvieron una mayor carga afectiva, tuvieron mayores problemas y también tenían un menor crecimiento post-traumático. Es decir, tenían menos habilidades con las cuales afrontar el hecho de salir a la sociedad y

señalarse como abiertamente LGBT. Entonces, el hecho de nosotros no tener educación sexual ni tener educación sexual enfocada, menos todavía para las personas que no son heterosexuales, en realidad es una deuda que tenemos muy, muy pendiente.

Y, en el tema de violencia simbólica, también es súper importante, porque yo también realicé mi tesis de pregrado sobre violencia simbólica y, justamente, cuando entrevistaba a padres y madres, lo que salió bastante era esto, el hecho de sancionar a los niños cuando evidenciaban, de alguna manera, incluso juegos. Por ejemplo, el hecho de jugar con muñecas era muy sancionado, porque, en la formación de la masculinidad, esta tiene que demostrarse día a día; es decir, nunca se acepta que un hombre es masculino innatamente, como en el hecho de las mujeres sí es un poco más, se asume que las mujeres somos femeninas por naturaleza. En cambio, en los hombres, tienen que estar en constante demostración. Y como parte de esta demostración, también están estos pequeños rituales que se dan en la adolescencia. El hecho, por ejemplo, de señalar a un compañero como homosexual, el hecho de acosar sexualmente a sus compañeras para demostrar también, eso es parte de muchos rituales que se dan dentro de la adolescencia. Entonces, acá el punto es que no solo tenemos que trabajar porque muchas veces se ha trabajado y por muchos años, principalmente con las víctimas, sino también es importante trabajar y reeducar a estos hombres y trabajar con ellos las masculinidades.

Poco a poco, las masculinidades se han venido estudiando, principalmente desde el ámbito de la antropología, la sociología, pero a nosotros, como psicólogas, psicólogos, psicólogues, es muy importante también empezarlas a estudiar. Porque no podemos solucionar un problema solamente viendo el tema de las víctimas, sino también es importante tener una visión mucho más amplia y compleja. Finalmente, estos niños que están en este colegio y que empiezan, por ejemplo, a señalar a un compañero, a ejercer bullying homofóbico, más tarde van a ir, estos van a ser hombres, ciudadanos, y van a continuar estas conductas. Y no sé, mayormente, no sé si, también, con el hecho de seguir formulando esta masculinidad, también luego van a convertirse, posiblemente, en agresores. Porque también lo que se tiende a pensar en el imaginario colectivo es que los agresores son personas que, de alguna manera, tienen algún trastorno, incluso en los mismos medios de comunicación. Eso es también violencia simbólica. El hecho de poner “monstruo” o el hecho de poner “loco” y, entonces, ahí se tiende a pensar que estas personas que agreden son personas que tienen una patología. Y hay un montón de estudios que demuestran que, en realidad, en el porcentaje de agresores, es mínimo el porcentaje de personas que tienen alguna patología.

Entonces, son estos niños que han crecido en este sistema, donde se privilegia el hecho de que ellos dominen y que puedan legitimar y justificar la violencia sobre las mujeres y sobre personas consideradas femeninas. Entonces, de verdad tenemos ahí un trabajo súper, súper grande. El trabajar con ellos, porque ellos han normalizado también esta

violencia. En el trabajo con agresores, ellos, en ningún momento, van a reconocer que lo que hicieron estaba mal porque para ellos es la manera de interactuar con las mujeres o con otras personas. Entonces, es importante que ellos reconozcan también y problematizan. Acá, el hecho importante en todo lo que es violencia y, por ejemplo, en el partir de violencia simbólica, es la problematización, ya que todas estas conductas, todo esto ha sido normalizado. Entonces, en ningún momento las personas se tienden a sentar y a tener una mirada más crítica, ¿no?

Entonces, espacios como estos nos brindan un poco la reflexión también porque, finalmente, yo creo que tú al estudiar género o al investigar sobre temas de género, estás en un proceso de deconstrucción propia día a día. Yo les digo y es algo que te va a acompañar todo el tiempo. Y, de alguna manera, también, como me han dicho varias personas, de alguna manera, tú llegas a estudiar género. Y, ¿por qué también mayormente las personas que estudiamos género somos mujeres? Porque, justamente, buscamos una manera, también, nosotras, de un poco entender por qué es que hemos tenido, por ejemplo, estas experiencias de violencia. Todas las mujeres, en algún momento, hemos sido acosadas sexualmente, de repente, no hemos llegado a estos niveles de violencia como lo mostrabas en el caso. Pero igual, entonces, es como una manera nosotros de también investigar y de contribuir, y de entender un poco por qué se han dado todos estos casos de violencia.

Por otro lado, también, para mí es importante el hecho de rescatar la nueva visión de la Psicología, del salir un poco del binarismo, ya que se ha tratado de polarizar también todo lo masculino y lo femenino, como algo que es “o eres femenino o eres masculino”, pero no puedes ser masculino y femenino. Entonces, yo creo que, también, gracias a teorías como la teoría queer, estamos cada vez un poco más conociendo y abriendonos a conocer a otras poblaciones, ¿no?, que tienen, de repente, una expresión de género diferente, una identidad de género diferente. Y eso sería muy importante, por ejemplo, en el hecho de la intervención, que, si bien estaba pensada como, principalmente, para personas lesbianas y gays, pero también posiblemente para personas trans. Para luego no tener como hace algunos años el caso de Zuleimy, una niña de 14 años que fue asesinada justamente por toda esta violencia transfóbica que se da en el día a día.

Y, por otro lado, también quería señalar que todas estas cifras que se han presentado y que siempre se presentan en las investigaciones, son finalmente una mirada infrarepresentada, en realidad. Porque, acá, en el Perú, el tema de las cifras que se presentan en el Ministerio, por ejemplo, en el Ministerio de la Mujer o el Ministerio Público, simplemente son miradas de los casos denunciados. Pero acá tampoco muchos casos no se denuncian o solo se denuncian cuando llegan a un límite ya, cuando casi llegan a ser tentativas de feminicidio. Y mucho menos en temas de diversidad sexual. Por ejemplo, dentro del portal SíseVe, tampoco no está concebido mucho el tema de violencia homofóbica, simplemente

existe el bullying o acoso dentro de las aulas, pero no bullying homofóbico. Entonces, tampoco ahí tenemos estadísticas ni cifras para saber cómo es la situación. Además, recuerden, también siempre es importante mirar el contexto. Ellos realizaron esta propuesta de intervención en un colegio acá de Lima, en La Molina. Entonces, eso también es muy importante, no sabemos cómo, por ejemplo, se está dando en provincia, cómo se está dando más aún en entorno rural, donde es mucho más castigado, porque aún se tiene todos estos patrones mucho más rígidos y establecidos.

También, quería señalar el tema de cómo las propias mujeres, por ejemplo, en la violencia simbólica, en la última presentación, ellas mismas también normalizan; ya han, de alguna manera, justificado. Y, incluso (sic), se benefician, como señalaban ellas, de estas conductas más condescendientes, ¿no? Y es que, finalmente, esto se da en el día a día. Hay violencia simbólica, por ejemplo, desde el punto en el que tú esperas que, al subir al bus, un hombre se pare para que tú puedas sentarte. Cuando, en realidad, también, o sea, todas las personas tenemos la misma fuerza y podemos estar parados, parados en el bus. Pero el hecho de solo exigir o de pensar en que tú, por ser mujer, también tienes, de alguna manera, un mayor privilegio o un mayor derecho a sentarte, también es violencia simbólica. Entonces, es algo que debemos de seguir cuestionándonos día a día en todas las expresiones, en todas las conductas. Y, también, erradicar un poco más estos mitos. Nuestra responsabilidad, y quiero cerrar con esto, nuestra responsabilidad como psicólogas, psicólogos, psicólogues, es visibilizar esta violencia que ya se encuentra normalizada. Y también, en cada momento, señalarla para que así más personas puedan reflexionar. Y también les invito a que, ya sea que ustedes se dediquen al ámbito educativo, al ámbito social, al ámbito clínico, siempre puedan conocer un poco más sobre género y para evitar, nosotros también, ser perpetradores, perpetradoras de violencia sobre más personas. Y con eso cierro, gracias.

Preguntas del público

Pregunta 1: Mi pregunta va dirigida a la intervención de aulas diversas. Yo, justamente, con la reflexión de Priscila, pensaba un poco acerca de, si ahora ustedes ven en retrospectiva su intervención, ¿cómo se les ocurre que hubiera sido o cuáles hubieran sido las estrategias para acercarse de una manera a los profesores que no genere en ellos esa resistencia hacia la intervención misma? A mí, por ejemplo, se me ocurre una estrategia desde la psicología comunitaria, un enfoque más participativo, entre los cuales ellos podrían haber sentado junto a ustedes para discutir cuáles eran las problemáticas. Entiendo que la dinámica del curso a la cual obedecía la intervención no facilitaba eso, pero quisiera saber si habían considerado ese tipo de estrategias, por ejemplo.

Ponente 1: Sí, muchas gracias por tu pregunta. Sí, de hecho, si bien la estructura del taller partía de una orientación cognitivo-conductual, el tiempo de la presentación no me permitió especificar más de qué consistiría, por ejemplo, cada módulo, pero sí consideramos espacios de reflexión colectiva, de estar ahí. De hecho, todas las sesiones implicaban que todos los docentes estén juntos y se discuta, en conjunto, a partir de una idea o a partir de un caso. E incluso con el tema mismo de las estrategias, que parta mismo de ellos, que, una vez finalizado el taller, ellos mismos construyan un protocolo para que ellos puedan abordar este tipo de situaciones. Y para el tema de la resistencia, el enfoque comunitario me parece muy pertinente, muy relevante. Algo adicional que nosotros consideramos a ello fue el ir de a pocos en la estructura del taller, por eso es que nosotros no íbamos a empezar directamente con temas de diversidad sexual, sino, más bien, íbamos a comenzar a deconstruir estas creencias sobre masculinidad, feminidad tradicional, que fue lo que más salió. Y ya, luego, conforme iban entendiendo un poco más, les mostrábamos los otros elementos para que pudieran tener una comprensión más holística de la problemática.

Pregunta 2: Bueno, yo tengo dos preguntas, una para cada uno. Primero para Rodrigo. Quiero felicitarte, primero, por tu trabajo, estaba muy chévere. En realidad, es un comentario, pregunta, no sé. Tú mencionaste que hay mucho caos en los colegios y creo que es algo que cualquiera que ha ido a trabajar a un colegio, en una intervención, lo puede observar. Y yo quisiera saber qué estrategias o qué se podría aplicar para que al final de cuentas, estas producciones que nosotros tenemos, estas intervenciones, no se pierdan, que sea una más, sino, más bien, que se articulen, ¿no? Porque tú vas al colegio y al final, llegas y te encuentras que hay muchos grupos de muchas universidades que también están aplicando, puede que también estén aplicando los mismos temas, que tú y los otros están trabajando de otras maneras. ¿Cómo articulamos? ¿Cuál sería el trabajo conjunto? ¿Qué mirada le podríamos dar para que nuestras intervenciones no sean una más y no se pierdan?

Ponente 1: Claro. En primer lugar, gracias, Milagros, por la felicitación. Bueno, respondiendo a tu pregunta, sí, es un reto, es un reto. Yo creo que, más que poder darte una

respuesta concreta, es una exigencia, nos cuestiona y el decir “es necesario”, como decía Priscilla, el poder hacer una sistematización, el poder tener reportes, el poder evidenciar, porque sí, como tú dices, estos temas, de repente, pueden estar siendo trabajados en un colegio, en una ciudad, en una provincia, pero, si no se reportan, nunca nos enteramos de qué pasó. Entonces, sí, como que sería necesario el tener un mayor reporte, primero, y luego, también, un mayor orden en cuanto a la estructura de los colegios, lo cual demandaría, de todas maneras, una mayor implicación del Gobierno al respecto, que no deje tan al libre albedrío la organización de los colegios educativos, como que cuide que no haya tanta rotación. Pero sí, me parece súper importante y, o sea, es algo que nosotros también nos preguntamos al momento de hacer el diseño, de hacer la devolución, que, de verdad, es una necesidad ver esto en otros espacios.

Pregunta 3: Tengo una pregunta para el grupo de violencia.

PONENTE 2: Claro.

Pregunta 3: Estaba pensando cuán difícil va a ser comunicarle a estas personas o cuán difícil fue en el tema de la devolución, decirles que este discurso que ellas habían armado para sustentarse en todo este proceso de su carrera, de su formación profesional, que era una forma en que estaban legitimando una violencia, ¿no? Una violencia que, al final de cuentas, ellas habían interiorizado y que terminaba perpetuando este proceso. Por más que ellas habían dicho de que era un discurso que ellas habían creído que las terminaba haciendo más fuertes, en realidad legitimaba esa violencia a lo largo de toda su formación. ¿Cuán difícil fue eso?

PONENTE 3: Ya, bueno. Voy a hablar más específicamente de la devolución que yo hice a la participante que entrevisté. En realidad, al comienzo ella mostró demasiado interés por ver los resultados y, cuando yo se lo expliqué, también hay que tener cuidado en decir “tú estás legitimando la violencia, ustedes están haciendo esto”, sino también comprender por qué lo hacen. Como mencionó Daniela, es un ambiente demasiado hostil para ellas; entonces, al momento de la devolución, también tiene que quedar en claro eso. También se entiende que son estrategias que ellas desarrollan frente a este ámbito. Entonces, también fue una de las consideraciones que nosotros, nosotras, tuvimos en cuenta al momento de la devolución. Y, bueno, en mi caso, cuando se lo expliqué, digamos que ya el impacto no es tan fuerte. No la estás culpabilizando por hacerlo, ¿no?, sino, le das una visión para entender por qué esto ocurre.

PONENTE 2: Sí, bueno, en mi caso, yo no pude hacer la devolución. De hecho, le he pasado el micro a Fernando porque me parece que él pudo realizar la devolución. Claro, en mi caso, me contacté con la participante en varias oportunidades y, bueno, se fue de viaje. También hubo el tema de que ella me pedía que le mandara el trabajo escrito, pero no podía hacer eso porque habíamos planteado un esquema de qué decir en la devolución y,

simplemente, leer todos los resultados no es lo mismo que explicarlo. Nosotros consideramos muy importante que nuestro punto de vista sea muy comprensible. Entonces, como no hubo más respuesta ya de la participante, en mi caso, yo no pude realizar la devolución a la persona que yo entrevisté. Pero, claro, sí, en varias oportunidades, sí traté, estuve conversando con ella, pero al final, no se pudo llegar a una fecha de devolución.

Pregunta 4: Va dirigida para el tema de configuraciones relacionales. Cuando tú estabas poniendo las citas o las viñetas y tenías estos dos casos de una violencia tan intensa y pesada de distintas maneras, quería preguntarte si en algún momento de tu investigación, tú reflexionaste acerca de si la investigación, en sí, podría dañar a tus participantes. Y, también, el tema del autocuidado.

Ponente 4: Me parece súper pertinente tu pregunta. Creo que, desde el inicio de la investigación, se tomó con muchísimas pinzas el tema porque es un tema tan sensible que puede ser disruptivo, incluso, traer esa temática si es que no se tienen los cuidados. Por eso, la ética, en todo el proceso de investigación, se tomó mucho en cuenta. Yo creo que, en el caso de las participantes de la investigación, creo que fue beneficioso para ellas por diversas razones. Porque, en primer lugar, ellas están articuladas a instituciones que las están conteniendo y les están brindando ayuda. Además, por el hecho de que ellas están asistiendo a DEMUNA, que es una organización que brinda orientación legal, no sé si conocen, orientación legal, atención psicológica gratuita para ese tipo de caos, se les aborda a estas participantes en un contexto de un pedido de ayuda de ellas también. Entonces, ellas asisten a esta institución para pedir ayuda y orientación, y, en ese proceso que ellas mismas están pidiendo ayuda, en el proceso en el que ellas están buscando también encontrar diversos recursos, hablar, se da esta investigación. Y se da acompañado de una abogada que las está orientando legalmente, se da acompañado de un espacio de atención psicológica en que ellas van semanalmente, una serie de sesiones. Entonces, hay una contención ahí, hay todo un equipo que las está conteniendo y se busca también, que la investigación, de alguna manera, les pueda brindar a ellas algunas herramientas para que no vuelva a suceder esta situación o para poderla entender también y que estén protegidas. Y, también, en el mismo hecho de que estas dos participantes, en particular, tenían un nivel de riesgo bajo de experimentar violencia. Entonces, eso también es bien importante, porque ellas ya estaban en una posición donde ya estaban bastante más seguras de experimentar este nivel de violencia tan burdo, tan intenso como el que ustedes han visto en las viñetas, por el mismo hecho de que ya no estaban en la relación, estaban un poco más estructuradas en ese sentido. Un poco eso.

Pregunta 5: Yo tengo una pregunta también para ti. No sé si ya realizaste la devolución a la DEMUNA. Quería saber, más o menos, cómo manejaste el tema con la institución, porque imagino que presentar el tema “configuraciones relacionales” y describir los patrones de relación de estas dos mujeres, no sé, ¿cómo lo presentaste y qué, no sé, tú les pudiste brindar

para poder hacer esta devolución o qué beneficio hubo? ¿Nos puedes comentar un poco de eso?

Ponente 4: Sí, mira, todavía, honestamente, no he hecho la devolución a la institución porque, en realidad, hace bien poco que se terminó la investigación, pero la idea de hacer esta devolución, o sea, se busca que los profesionales, todo el equipo de DEMUNA y todo el equipo de la institución pueda entender de la mejor forma toda la información que yo he brindado. Voy a tratar de, obviamente, expresarlo de una forma que se pueda digerir, porque hay un montón de términos, de repente, duros. Esa es un poco la idea. Y lo que se busca es que la misma institución tenga una atención que, realmente, sea integral, y que, realmente, se entienda de qué se trata lo que ellas están enfrentando, porque, muchas veces, pasa que no hay una comprensión profunda del fenómeno; entonces, tampoco se dan las herramientas necesarias. Entonces, la idea de la investigación también es generar una especie de intervención o poder ayudar a que la misma institución adapte un poco su forma de abordar estas problemáticas a partir de lo que se ha hallado. Entonces, ese es un poco el objetivo. Todavía no se ha hecho, pero esa es un poco hacia la dirección a la que quiero apuntar a la hora de devolverlo.

Pregunta 6: Sí, porque me imagino que, o sea, para trabajar sobre configuraciones relacionales así, transversales, incluso, no sé, se podrían como que hacer, no sé, talleres que apunten a hablar sobre esas configuraciones, ¿no?

Ponente 4: Sí, o sea, definitivamente esta, la transversalidad, es bien importante, porque son elementos en común que comparten estas participantes y, de hecho, también, en investigaciones que comenté, se han encontrado las mismas configuraciones. Entonces, parece que es como algo que suele ser bastante, o sea, común a esas experiencias. Obviamente, cada mujer, como ya se comentó, tiene una experiencia particular que no se puede dejar de lado, pero, sí, definitivamente, empezar a hacer estas investigaciones va a permitir generar intervenciones. Esa es la idea, ese es el objetivo, en realidad.

Acompañando a personas trans y sus familias: una aproximación transdisciplinaria

Proyectos Unicxs y PsicoGrupos

Adriana Fernández: Hemos denominado a esta mesa “Acompañando a personas trans y sus familias: una aproximación transdisciplinaria”. Quería tomarme algunos minutos para contextualizar un poco esta mesa. Esta es producto de una articulación que ha hecho la Comisión de Responsabilidad Social Universitaria del Departamento de Psicología, respondiendo al objetivo de poder promover acciones de responsabilidad social en docentes del departamento. A la Comisión llegó una solicitud del proyecto “Unicxs”, que es un proyecto de la Universidad Cayetano Heredia que trabaja hace ya mucho tiempo con personas trans y sus familiares para poder generar una articulación de personas, dentro de la Psicología, que estén no solamente interesadas, sino comprometidas con el trabajo que se tiene que hacer desde la disciplina con familiares de personas trans y con personas trans. Durante varios meses, nos hemos reunido y hemos logrado que se geste esta articulación y la mesa va a dar cuenta del trabajo que se viene haciendo con personas trans y con sus familiares en el marco del proyecto.

Solamente quiero decir una cosa más, que una de las reflexiones más importantes que hemos tenido hasta ahora en las reuniones es cómo, desde la disciplina, tenemos que recuperar mucho tiempo perdido de tener un discurso patologizante hacia las personas trans y tenemos que reconocer que nos falta mucho por hacer para poder mirar e integrar la diversidad sexual y las identidades de género diversas en un discurso de una Psicología, no solamente inclusiva, sino una Psicología que le brinde bienestar a todos los seres humanos. Entonces, un poco a partir de eso se gesta esta articulación. Ahora les dejo, primero, con Alfonso y Franceska, que son parte del proyecto Unicxs, ellos nos van a hablar un poco del proyecto y la perspectiva que tiene el proyecto para trabajar un poco con estas personas y las experiencias que tienen hasta ahora.

Alfonso Silva: Bueno, gracias, buenos días, gracias por la invitación. La idea es, como mencionó Adriana, dar un poco el contexto del enfoque del trabajo que se está haciendo, las intervenciones que se van a presentar hoy. El proyecto Unicxs, se enfoca en los derechos de las personas trans y la lucha contra la violencia estructural que tiene diferentes aristas. Entonces, en ese sentido, la idea de mi presentación es contextualizar el trabajo que se ha venido haciendo o el enfoque del trabajo que se está tratando de hacer con el grupo de psicólogas de la universidad. Escribí las ideas, así que las voy a ir leyendo.

Si queremos contextualizar el desarrollo de estas intervenciones, lo primero que habría que hacer es escribir las dinámicas de marginalización y de violencia estructural, cotidiana y moral en el que se desarrollan las personas trans en nuestro país. Profundizar en este aspecto, obviamente, escapa el tema de hoy, pero los datos están disponibles. Nuestro equipo

de investigación ha venido contribuyendo a generar esta información desde hace más de diez años, pero, básicamente, el fondo sobre el que se trabaja es una población altamente marginalizada, altamente excluida en los diferentes estratos, instituciones y dinámicas sociales. Si quisiéramos contextualizar el contexto de marginalización, tendríamos que entender el rol histórico que ha tenido la medicina, la psiquiatría y la Psicología en el posicionamiento de la persona trans como un elemento abyecto de nuestra sociedad moderna. Desde la instauración de la sexualidad victoriana, desde “*La metamorfosis transexual paranoica*” de Von Krafft-Ebing, hasta “*El transexual verdadero*” de Harry Benjamin, en un camino plagado, en muchos casos, de buenas intenciones, se consolidó la identidad trans como un trastorno mental y, con eso se validó el disciplinamiento y el control social posterior que siguió su curso en los siguientes dos siglos. Así se justificó y se institucionalizó la discriminación cotidiana y la exclusión.

Lo primero que hay que entender es el rol histórico que tiene la disciplina de la salud mental en el posicionamiento social de las personas trans porque eso va a ser imprescindible para poder abordar cualquier trabajo que se quiera hacer hoy en día con la población. En las últimas cinco, seis, siete décadas, como parte de los movimientos de liberación mundial coloniales étnicos de género, las personas de la llamada diversidad sexual cuestionaron el conocimiento etnocéntrico de la salud mental sobre sus propias vidas, exigiendo, entre otras cosas, la despatologización como parte de la lucha por el reconocimiento de una ciudadanía plena, en eso estamos ahora. Se habla de la revolución de género, del cuestionamiento de lo binario, pero básicamente se habla de los sujetos de poblaciones que, en su momento, fueron sujetos de estudio que salen a decir: “somos sujetos de derecho, ustedes no tienen el derecho de nombrarnos, de catalogarnos o de etiquetarnos como enfermos”.

En esa lógica, la medicina moderna y la Psicología han hecho algunos esfuerzos para adaptarse a estos nuevos tiempos, pero se sigue haciendo usualmente desde la autocomplacencia y desde la técnica especializada que está cerrada a los outsiders. Como ejemplo de esto, me acuerdo de un titular que lo busqué ayer del diario “*El País*” de España del 2012, cuando se quitó la categoría de transexualidad del DSM 5. El titular decía “*Los transexuales ya no son enfermos mentales*”, o sea lo eran hasta ese día. La noticia decía: “...así lo certifica la nueva edición de la biblia de la psiquiatría, el DSM 5, elaborada por la Asociación Americana de la Psiquiatría, solo conserva la disforia de género; es decir, la angustia que sufre la persona que no está identificada con su sexo masculino”. Nosotros sabemos que la prensa es la prensa y tiene su propio lenguaje, pero también sabemos que la prensa se suele nutrir de la cultura particular de los estamentos sobre la que reporta y todos los que estamos en este salón también sabemos que la humildad no suele ser una característica intrínseca de la academia y tampoco de los profesionales de la salud.

En ese sentido, el psiquiatra italiano Franco Asaglia, cuando se refería a la

individualización de parte de la institucionalidad jurídica educativa de la salud, de problemáticas que son fundamentalmente históricas y sociales, él decía que lo que importa es individualizar rápidamente al diferente, y aislarlo para confirmar que somos nosotros los sanos, los normales, los buenos ciudadanos. No es la estructura, nuestra organización social, la que produce las contradicciones, es siempre el otro, el extranjero, el extraño, el corruptor, son las malas compañías las que producen el contagio, contagio que debe ser prevenido y neutralizado en defensa de lo no contradictorio de la norma; es decir, de los parámetros según los cuales es definido el orden moral y público.

En esa misma línea, el sociólogo francés Louis Quant describe lo que llaman los procesos de marginalización avanzada, la violencia desde arriba sobre algunos grupos poblacionales en su objeto de estudio, principalmente, la juventud de barrios periféricos de Francia y de comunidades pobres de Estados Unidos, donde el desempleo masivo, la relegación a barrios en decadencia y el elevado estigma en el discurso público en la vida diaria colectivizan el dolor y el sufrimiento de grupos de personas. Este marco se puede aplicar a la población trans, especialmente, a la población de mujeres trans segregada en diferentes zonas de la ciudad alrededor de áreas de trabajo sexual altamente estigmatizada con poquísimas oportunidades para insertarse en un mercado laboral e institucional. Este sufrimiento y dolor se van colectivizando en defensa de una normalidad que cada vez hace menos sentido. Una normalidad definida desde el marco jurídico, desde el marco académico, desde el marco social y cultural. La poeta y activista trans argentina Susy Shock dice “no queremos ser más esta humanidad”, que es una frase que creo que resume mucho la situación en la que se está ahora desde los grupos desplazados que buscan hoy insertarse en el espacio social, “no queremos ser más esta humanidad”.

Frente a esta acción institucional las personas trans se nos presentan a nosotros, a los técnicos, a los que sabemos, como personas resilientes y autónomas que resisten la normatividad en un contexto de sufrimiento social, un contexto del que seguimos formando parte activa y esto lo van a mencionar en las siguientes presentaciones, pero no han sido infrecuentes en el trabajo que hemos tenido con personas trans, con sus familiares. Por ejemplo, historias de diagnóstico de esquizofrenia de parte de especialistas locales que entendían la identidad trans como una disociación; se le catalogaba a la persona de psicótica y esa era la explicación que se le daba al familiar, y tampoco explicaciones irracionales de psicoterapeutas a padres y madres para decirles que probablemente la identidad trans de sus hijos se debía a un trauma sexual o a la ausencia de un rol paterno o materno. Eso sigue pasando hoy en día.

Entonces, en esta misma forma, por ejemplo, en el campo de la medicina, una investigadora de la Universidad de Johns Hopkins, Pottit, describió cómo en momentos de ambivalencia, de desconocimiento que se daba en la interacción médico-paciente cuando el

paciente era trans, en las consultas, cuando el médico o la médica se veía enfrentada por su desconocimiento de las necesidades de una persona trans, necesidades de salud mental de una persona trans, ante esa incertidumbre imponían su visión e imponía o recurría a la jerarquía de conocimiento médico para cortar la discusión, para marcar la cancha donde la persona, el profesional o la profesional, no tenía nada que aprender de la persona trans. De esa forma, iba perpetuando el estigma y la discriminación de la institucionalidad médica y a estos ejemplos, además, se le puede sumar el conservadurismo y prejuicio de vena de parte los profesionales de la salud en nuestro país.

Creo que la tesis de Sophia de maestría apuntó a ese campo, a describir eso, ya está documentado y escrito también. Entonces sabemos que esta desproporción, medida comprobada de afectaciones de la salud mental, de trastorno del ánimo, de ansiedad, de suicidio en personas trans tiene una base en la discriminación, y eso lo ha descrito Meyer en el llamado *“Modelo de Estrés de Minorías”*. Entonces, si vamos a reconocer una deuda histórica que tiene el campo de la salud mental frente a las personas trans, si somos conscientes de la situación de violencia estructural que se ejerce frente a esta población, desde nuestro punto de vista, estamos frente a dos grandes retos que los enfrentamos desde establishment de salud mental. Si es que queremos contribuir genuinamente al bienestar de las personas trans, por un lado, un reto está en la generación de capacidades que permitan a profesionales conocer y entender las vivencias y el contexto social por el que atraviesan las personas trans como una primera instancia de acercamiento, conocer a la población, más allá de cualquier aproximación diagnóstica, psicopatológica o sanitaria.

Sabemos que existen profesionales que, desde la asepsia que puede brindar la academia, dicen: “yo trato a personas”, “yo no discriminó”, “yo uso mi conocimiento técnico para tratar a todos por igual”, pero ¿cómo se ha generado ese conocimiento técnico? ¿quiénes lo han generado? ¿ha sido democrático?, históricamente, ¿ha incluido todos los grupos sociales? o se ha generado desde un estatus estándar y específico a lo largo de los siglos. Entonces, si yo me pongo desde esa posición aséptica, técnica, pseudo-objetiva, no perpetuo en parte de la discriminación, sino quiero hacer el trabajo de entender a una población altamente marginalizada, habría que preguntarlo. Y el segundo reto consiste en poder diseñar intervenciones para una población altamente excluida de la institucionalidad, intervenciones que pueden parecer contrarias a la lógica jerárquica y elitista bajo la que se suele proveer la salud mental en el paradigma de salud moderno; y, además, estamos en una realidad donde el recurso humano de salud mental disponible para intervenir es escaso. Sabemos que la salud mental ha sido relegada a la práctica privada de personas que podían pagar una atención individualizada. Hay una nueva ley, desde el 2014, que está tratando de cambiar esta situación, pero sabemos que los profesionales, las profesionales de salud mental son muy escasos en el país.

Yo conversaba con un psiquiatra de Loreto, por ejemplo, que era uno de los tres psiquiatras de la región y él era director de la Estrategia de Salud Mental, director del único hospital psiquiátrico y; además, atendía práctica privada. Entonces, desde nuestro proyecto, obviamente, si vamos a entender que estamos en esa realidad, las intervenciones que vamos a diseñar no pueden partir desde lo más sofisticado de la especialización técnica del campo. Tienen que partir desde lo comunitario, desde la realidad de la población; sobre todo si el sufrimiento del día a día está basado en la exclusión, en la interacción diaria con instituciones que te van discriminando. Desde nuestro proyecto, por ejemplo, algunas intervenciones que hemos desarrollado fue un manual de trabajo de pares para enfrentar las violencias, una intervención de consejería breve y trabajo actual con grupos operativos, tratando de ir desde abajo hasta arriba, entendiendo que una de las principales necesidades de la población se basa en la generación de recursos para desarmar tramas de violencias cotidianas, al mismo tiempo que intentamos contribuir a la transformación de una realidad injusta.

En ese sentido, creo que habría que señalar ahí que no estamos inventando la pólvora, no estamos descubriendo nada. La medicina social, la salud mental comunitaria y otras iniciativas enfocadas en la transformación social tienen una larga tradición en nuestra región. No son pocos los referentes en quienes podemos inspirarnos; sin embargo, habría que preguntarnos porqué estos enfoques, en un país como este, continúan siendo contrahegemónicos, continúan siendo contracorriente a lo que se suele mostrar en las facultades de Psicología, de medicina, en los estamentos que se supone quieren transformar la realidad y acercarse a poblaciones que están excluidas. Entonces, en este proceso vamos tratando de poner en práctica algunas alternativas para trabajar con personas trans desde su resiliencia y entendiendo el contexto de marginalización. En ese sentido, me gustaría cerrar la presentación con una pregunta que es una pregunta que nos estamos haciendo nosotros/nosotras, que estamos trabajando en esto y que también me gustaría llevarla al auditorio: ¿Cuál debe ser el rol de la Psicología, la psiquiatría y la medicina en relación al bienestar de las personas trans? y es una pregunta sobre la que estamos construyendo el trabajo que venimos haciendo desde el proyecto. Muchas gracias.

Adriana Fernández: Muchas gracias Alfonso Silva-Santisteban, él es médico de profesión y coordinador del proyecto. Me olvidé de comentarles que estamos brindando un glosario de términos a todas las personas que han venido hoy, si es que hay alguien que le falte, por favor, ahí está Jimena repartiendo, nos avisan. Ahora vamos a pasar a la ponencia de Franceska León, ella es psicóloga social, parte del proyecto Unicxs.

Franceska León: ¿Qué tal? Buenos días, luego de la ponencia de Alfonso, vamos a tratar de aterrizar un poco en cómo es que en la práctica tenemos nosotros el acercamiento, las experiencias de salud mental, con personas trans. Para empezar, ¿qué es ser trans? Básicamente, es una persona que transita a través de los géneros. No es, vale aclarar, que

no es un diagnóstico, no es una condición médica, no es una condición psicológica, y que la identidad de género trans va más allá del binario hombre-mujer, masculino-femenino. Esas son premisas básicas que me gustaría que podamos tener en claro en la sala.

Ahora, sobre la salud mental en población trans, vale decir que ésta se ve afectada por la marginalización, por la violencia estructural. No es que la persona trans tenga una enfermedad en sí misma, sino que es la sociedad quien termina marginalizando y enfermando a las personas. En el sentido de, como mencionaba hace un momento Alfonso, la prevalencia de depresión e ideaciones suicidas, de ansiedad, como mencionó también en el PPT, trastornos de ansiedad, depresión, estigma internalizado, entre otros. Además, al mencionar violencia estructural nos referimos a que existe toda una estructura, todo un sistema económico, político, legal, cultural, social, religioso que mantiene a las personas trans en una situación de marginalización en cuanto a la sociedad y que eso se refleja en el día a día. Por ejemplo, en el que no puedan ingresar a un baño sin problema, en el que no puedan acceder al servicio de salud sin tener inconvenientes, al que en algo tan claro como lo que podemos ver ahorita: estamos hablando de salud mental de personas trans y no hay ni una persona trans psicóloga en la mesa. En esto, en el cotidiano es en el que se aterriza cómo la estructura actual de la sociedad termina violentando y marginalizando a grupos de personas.

También es importante señalar que no es solamente la condición de ser trans la situación de ser trans, sino también se interseccionan con otras situaciones de desigualdad social como es la pobreza, el racismo, la situación urbana o marginal, entre otras características. Como mencionaba, la persona trans no se ve afectada por la identidad en sí misma, sino por cómo la estructura termina violentando. Dentro de todo esto, cabe señalar que, existe una ausencia de servicios de salud mental libres de estigma, libres de patologización. O sea, al decir patologización, nos referimos a que se le cataloga de frente como enfermos o enfermas; la exotización, ya se pasa al otro lado, como “qué genial trabajar con personas trans”, “yo quiero trabajar con personas trans, está de moda”. Entonces, ya se les empieza a ver como algo exótico, algo nuevo que todo el mundo quiere conocer, y/o discriminación.

Desde el proyecto, de las intervenciones que hemos realizado, a modo general, es mencionar que partimos de una consejería psicológica individual para personas trans, y así lo enunciábamos: como consejería para personas trans. Constaba en 8 sesiones individuales, una vez por semana, eran gratuitas y, por ejemplo, realizábamos Machover al inicio y al final de las sesiones. En este caso, algo que debatir con el equipo de trabajo que llevamos a cabo la consejería decidimos hacer solamente una figura humana. Solamente entregábamos la hoja y decíamos solamente dibuja una persona y después ya no se le pedía una segunda, porque al pedirle una segunda creímos que reforzaríamos el binario de hombre-mujer. Esas son cosas que habitualmente no se tomarían en cuenta e igual fue necesario todo un debate

en el equipo como para poder terminar decidiendo todo eso. La otra opción era 3, entonces estábamos ahí considerando todo.

Otra de las intervenciones son los grupos de apoyo entre pares para personas trans. Como Alfonso mencionaba: el manual. Revisamos un manual para que pueda ser aplicado entre ellos porque desde años, siglos, ellos se vienen organizando entre ellos, resistiendo, sobreviviendo y quién más que ellos mismos para poder acompañarse y reforzar las herramientas que ya tienen, que ya conocen. Este manual iba dirigido hacia un reconocimiento y un fortalecimiento de las herramientas que ya tenían. Otro de ellos, otra de las intervenciones es el grupo de apoyo psicológico para madres, padres y tutores de personas trans que consta de 5 sesiones grupales y más adelante lo van a desarrollar con mayor amplitud.

También mensualmente, en el proyecto, se desarrollan talleres informativos para personas trans, familiares, parejas y/o amistades. De hecho, de este último punto se parte todo, o sea, en el proyecto se inició con talleres informativos y en los talleres se veía la necesidad de las personas de más espacios. Ellos demandaban más espacios de otro tipo de carácter un poco más profundo, en donde puedan hablar más de lo emotivo y no solamente de lo informativo. Por eso es que salen las consejerías psicológicas individuales, pero después al momento de desarrollar las consejerías psicológicas, nos dábamos cuenta de que no bastaba con trabajar con la persona trans si es que el círculo no era también tomado en cuenta porque la familia de ser sólida, de poder darle todo el apoyo a la personas trans, más allá de si sabe, si tiene toda la información o no, si sabe cómo hacerlo al 100% bien, que no existe una manera tampoco de hacerlo 100% bien. Más allá de eso, sino brindarle el apoyo ya es un lugar seguro para poder seguir sobreviviendo en una sociedad que constantemente les violenta. Luego de la consejería individual, se toma en cuenta a la par del grupo de apoyo de pares en donde también nos pedían que haya actividades en donde puedan trabajar a mayor profundidad. Ahí fue donde Sophia fue invitada a participar con algunas de las personas que participaron de algunos de los grupos de apoyo y ahí es donde también nace la necesidad.

Las intervenciones que hemos ido realizando, ha sido por demanda de la población, ha sido desde su propia boca, desde su propio conocimiento, de sí mismo y mismos partía el “necesitamos hacer esto”, “necesitamos hacer esto otro”, necesitamos articular con otras personas, armar una red de psicólogos o psicólogas seguros con quienes se pueda trabajar con este tema, con esta población.

Y ahora, sobre las intervenciones, mencionaré algunas características que, por ejemplo, algo general es que era importante facilitar un espacio seguro para que las personas puedan expresar y desarrollar temas sobre su sexualidad o bien en general. Como hace un rato mencioné, iniciamos la consejería psicológica para personas trans y, el solo hecho de

mencionarlo, ya hacía que vengan con una disposición de “acá probablemente…”, no estaban seguros todavía, “acá probablemente no me van a juzgar”, “acá probablemente si voy a poder hablar con confianza de esto”. Al momento de ir desarrollando las consejerías, se daban cuenta, y nos dimos cuenta, de que incluso algunos que llevaban terapia psicológica individual aparte en otros espacios no tenían la confianza, la certeza de poder hablar de ese tema con sus psicólogas, con sus psicólogos y eso nos llamó mucho la atención, por ejemplo. Entonces, nosotros tratábamos de facilitar ese espacio seguro donde puedan hablar sin temor a hacer exotizados, discriminados o patologizados/as. También, por ejemplo, la construcción de consensos de convivencia, o sea, no es que nosotros veníamos y ya imponíamos una manera de cómo se iban a hacer las cosas, sino que construímos los consensos colectivamente con las personas. De hecho, ellos más, yo solamente apuntaba. Por ejemplo, una de las cosas que querían en el grupo de apoyo de pares, el derecho a guardar silencio que usualmente no hacemos eso. A mí, por ejemplo, en la universidad me enseñaron a siempre hacer que todo el mundo participe, incentivar la participación y, en realidad, esto se contrapuso mucho al derecho de guardar silencio y se tuvo que aprender en el momento. El derecho a no participar y también la importancia del derecho a la confidencialidad, entre pares.

Otro punto importante era que para ellas era crucial visibilizar, expresar y reconocer las violencias a las que han sobrevivido porque de ello destacan la fuerza que ahora tienen, la fuerza que pueden reconocer en sí mismas. También que existía un miedo a recibir rechazo. Esta percepción de que el contexto no le acoge libremente y no se sienten en la libertad de hablar de su identidad trans o de cualquier tema con profesionales de la salud, en cualquier tema que tenga que ver con esto. También, en algunos casos, en cuanto a las personas que asistían a la consejería, por ejemplo, encontrábamos que había disposición familiar pese a no contar con la información que hace algunos momentos decíamos, a pesar de no saber hacerlo bien, el contexto familiar se mostraba dispuesto a querer entender, a querer conocer, a querer saber qué era lo que estaba pasando con sus hijos. También, señalar que era importante en estas intervenciones aprender a deconstruir y reconstruir los vínculos de confianza entre los profesionales de la salud mental y la población. Con deconstruir, me refiero a desmenuzar y analizar racionalmente cómo han sido desde siempre nuestro vínculo con las personas, con los usuarios, las usuarias, con los pacientes que hemos tenido y racionalmente darnos cuenta de porqué, en qué momento me puse en esa posición, en qué momento empecé/empiezamos como profesionales a estar desde la verticalidad. Ello pese a que supuestamente en nuestra carrera es como: “eres un humano como yo y estamos en igual situación”. Pero, en verdad, ¿estamos en igualdad de situación?, o sea, yo no soy una persona trans, formo parte de la diversidad sexual, pero no soy una persona trans y no me siento en una posición de poder decirle a una persona trans cómo tiene que abordar un problema, cómo tiene que desarrollar alguna característica que a mí me parezca que necesite, no me siento en esa posición y creo

que debería de ser algo que desde la experiencia considero que no deberíamos de replicar.

El tomar en cuenta que existen otros tipos de espacios terapéuticos, no solamente el consultorio de dos personas en un espacio cómodo y privado, como los grupos de apoyo, como los trabajos en la propia comunidad y la valoración y reconocimiento a prácticas colectivas de resistencia y de sobrevivencia, el reconocer y acompañarles a ellos en ese reconocimiento de sus propias herramientas. Ahora, pongo unas dudas sobre la mesa que eran las cosas con las que trabajábamos con la población, que les preguntábamos a las personas participantes: ¿qué es lo que quieras de este espacio?, ¿cómo crees que podamos construir eso que quieras que te puede ofrecer ese espacio? y ¿cómo has hecho antes para poder enfrentar o trabajar lo que has querido? O sea, tratando de trabajar desde cero, desde construyamos juntos.

Esta es una cita de uno de los chicos que participaba en la consejería. Él tenía una psicóloga y, bueno, me menciona, “antes, de hecho, mi mamá me comparó con los pacientes que ha tenido con cuadros psicóticos. Después de que me corte el cabello, llamé a mi terapeuta y me dijo que vaya con mi mamá; mi papá también debía, pero no fue. Fuimos, hablé yo. Cuando mi psicóloga habló, sentí que le estaba dando la razón a mi mamá, básicamente, decía que sí a lo que mi mamá le estaba diciendo. Me sentí mal porque la persona a la que le he sido lo más abierto posible, le está dando la razón a mi mamá que ni siquiera me escucha. Recuerdo que me puse a llorar. Le dije que por qué no le decía lo que yo le contaba. Ahí recién le dijo que el corte no debería de ser gran cosa, como si me hubiera teñido el cabello, pero el daño ya estaba hecho”. Ahí podemos ver cómo el vínculo es tan frágil para una persona que está necesitando de confiar y qué tan sencillo o qué tan rápido puede una profesional o un profesional de la salud quebrar esta confianza, qué tanto se tiene que proteger. Los prejuicios y la patologización, la vista desde la madre, la ausencia del padre es cómo también los roles de género se pueden ver en esta frase porque la mamá es quien se está encargando más de maternar y el padre prefiere no estar.

Entonces, ¿por qué desde la Psicología seguimos perpetuando prejuicios hacia la población? Y aquí algunas ideas. No estoy diciendo que esta es la realidad ni nada, solamente es una hipótesis: podría ser la falta de información, podría ser por la patologización que eres de las ciencias, quizás también por la generalización de la experiencia humana. Esto que mencionaba Alfonso de: “yo conozco la experiencia humana porque todos los humanos somos iguales”, veo personas cuando existen estructuras que no nos ponen a las personas en la misma situación; podría ser también por la verticalidad del trato proveedor-usuaries. Bueno, a los estudiantes que hay aquí presentes les preguntaría: ¿cómo ha sido su experiencia como estudiante? Porque, por ejemplo, la mía, que no ha sido hace muchos años atrás, no ha sido tan buena en cuanto diversidad sexual. No hablaban de personas trans, no es en esta Universidad, pero es en otra universidad de renombre de Lima y hablaban. Por

ejemplo, un profesor mencionaba los 150 géneros y que ahora salimos con que los homosexuales y que las trans y se inventaba cualquier término con tal de desmerecer a la diversidad sexual. Como mencionaba, yo soy parte de la diversidad sexual, yo soy lesbiana y nunca en la universidad fui capaz de decir que lo era porque no sentía que el espacio era seguro y yo que soy lesbiana ni siquiera se me nota cómo la han pasado personas trans que también han pasado por la misma facultad que yo y cómo la pasan otras personas en otras universidades, tomando en cuenta que esa era una universidad de clase media.

Si alguna desea mencionar algo sobre su experiencia, normal, pueden hacerlo, si están sus profesores acá mejor no lo hagan.

Participante: Yo soy Holguina de Cajamarca. Y, sí, el salto bien grande que di de vivir en Cajamarca a vivir aquí fue bastante. Me movió todo porque incluso en Cajamarca no conocía el término bisexualidad, por ejemplo, solamente había lesbiana, gay y heterosexual. La bisexualidad la conocí aquí, conocí que aquí también existían otro tipo de personas diferentes. Entonces, al menos yo personalmente, la experiencia que tengo en la universidad incluso antes de la universidad, en Lima ha sido bastante buena porque es una diferencia enorme. En Cajamarca no se habla nada de este tipo, incluso me parece que, no sé si fue este año o el año pasado, fue la primera vez que en Cajamarca se organizó esta marcha del orgullo gay y que fueron pocas personas, pero fue la primera vez y, bueno, por lo que mis papás me contaron, que sí fue un poco mal visto, sí fue innovador porque fue la primera vez. Entonces, imagínense recién en el 2019, en Cajamarca fue la primera vez que realiza la marcha del orgullo gay cuando aquí es increíblemente grande. Personalmente, sí, yo soy una persona que ha tenido una buena experiencia y más en la universidad porque en mis clases, siempre hablamos mucho de esto, tanto que ya se vuelve más cotidiano, ya no es algo tan extraño. Nunca falta uno que otro alumno que sí se sorprende porque es diferente, en realidad, para cada uno, pero en particular, la información y la experiencia que he tenido aquí en la universidad para mí ha sido muy enriquecedora y me gusta mucho.

Franceska León: Qué bueno, gracias por compartir la experiencia. Ahora, por ejemplo, como mencionaba la compañera en Cajamarca se realizó la primera marcha. Yo vengo ahora de un encuentro en Huancayo de mujeres trans y hombres trans, también, y siempre se asume que el tema de la diversidad sexual es algo de la capital o es algo que solamente existe en algunos lugares, o en la Selva o en la Costa, pero nada en la Sierra, pero eso es otro perjuicio que derribar. También hay personas de los andes que son trans: mujeres trans/hombres trans que participan, por ejemplo, de la tunantada, de eventos folclóricos y participan, por ejemplo, con su identidad y son respetadas en varios de sus espacios. Con esto no estoy diciendo que ya no estamos en una sociedad transfóbica, sí lo estamos porsiaco. Dejamos una pregunta: ¿qué nos toca a nosotros?, ¿cómo transformar la práctica profesional actual? Porque por lo que hemos visto, por lo que ha mencionado Alfonso, por lo

que hemos podido conocer, tenemos como una deuda, por ahí, como profesionales.

Esa es una de las cuantas fotos de las actividades y una última, mientras que Adriana se para para presentar a la siguiente ponente. Gracias.

Adriana Fernández: Gracias, Franceska, yo solo quiero decir una cosa pequeña para darle paso a nuestras dos ponentes. Hay un libro que se llama: “*¿Qué es la diversidad sexual?*” de un autor mexicano que se apellida Núñez, él publica su tesis doctoral en el libro y él llega a la conclusión de que todos los seres humanos somos seres de la diversidad sexual. No hay personas de la diversidad sexual que son las personas LGTBIQ y, por otro lado, las personas heterosexuales, sino que todos los seres humanos somos personas de la diversidad sexual porque la sexualidad humana es diversa en sus múltiples expresiones. Entonces, quería decir eso, sentía que tenía que decir. Ahora voy a dar paso a Sophia Gómez y a Susana Villalobos. Sophia Gómez es magíster en estudios de género y licenciada en Psicología y Susana es magíster en estudios teóricos de psicoanálisis, además de cofundadora del colectivo mujeres por mujeres y además asociada de la sociedad psicoanalítica de pareja y familia, con ustedes.

Sophia Gómez: Listo, gracias, agrego que también voy a presentar a Rocío Gabilondo y Verónica Grandes que son personas que también son parte de PsicoGrupos. PsicoGrupos es una organización que se ha formado recientemente y somos las personas que estamos llevando a cabo esta experiencia de acompañamiento a familiares de personas trans. Creo que va a ser importante remarcar esto: que nuestro ejemplo es sobre familiares de personas trans. No hemos trabajado con población trans, vamos a decir en un momento porqué y creemos que trabajos familiares abre también toda una veta importante para la prevención y promoción de salud mental, tanto de la comunidad trans como de los propios familiares.

Entonces, ¿por qué es importante intervenir con esta población? Digamos, las exposiciones anteriores ya han hablado un poco de esto, pero nos quisiéramos focalizar en tres cosas. Lo primero es la situación social de la población LGTBIQ en el Perú, tal vez una precisión extra que nuestro trabajo ha sido con familiares de personas trans masculinos en primera parte. La segunda parte ha sido trans masculinos y femeninos. Otro aspecto que también ha sido mencionado es la deuda histórica que tenemos desde la Psicología con la población perteneciente a la diversidad sexual y los malestares de salud mental de la población. Sobre lo primero, nosotros vemos/nosotras vemos un estado en este momento en el Perú de mucha vulnerabilidad para la población LGTB sobre todo para la población trans. Acá tenemos algunos factores y creo que es importante mencionar de manera explícita que en el caso de las personas trans, mucha de la vulnerabilidad parte por la ausencia de reconocimiento de la identidad. Esta ausencia de reconocimiento de identidad no solamente pasa porque el Estado no reconoce la identidad de manera legal, sino que este no reconocimiento también afecta otras áreas de la vida de la persona, va a haber muchos casos

de violencia simbólica y física. Yo creo que colocar acá violencia simbólica y física son palabras muy sencillas para todo lo que hemos escuchado. Hay mucha dificultad para el acceso a salud física y salud mental de calidad y; además, gratuita o a costos sensibles. También hay problemas muy fuertes en cuanto al acceso a educación y deserción escolar. Nuestro grupo ha acompañado a padres y madres, sobre todo madres son las que han participado, de personas trans, chicos trans desde los 16 años hasta los 28 años y un aspecto clave ha sido en esta problemática, en lo que han mencionado, el acceso a la educación y el mantenimiento de estas personas en los espacios educativos porque como comprenderán, lamentablemente, los espacios educativos son espacios de violencia. Entonces las personas trans se ven expuestas de manera constante a bullying en sus espacios educativos tanto en colegios como en universidades e institutos, y eso fortalece o promueve la deserción escolar y que no puedan terminar algunos proyectos de vida. También hay un aspecto muy importante que es el acceso al trabajo y esa es una preocupación constante de los familiares de las personas trans que nosotros/nosotras hemos estado acompañando: cómo cuidar cuando hay una ausencia de instituciones que permitan que estas personas puedan realizar labores que sean valoradas y que se puedan sostener más adelante, ellos y ellas mismas.

La segunda cosa que queríamos mencionar era la deuda histórica de la Psicología, podríamos hablar de la Psicología, la psiquiatría, acá coloquen cualquier campo del conocimiento, pero estamos acá entre psicólogos y psicólogas, la mayoría. La deuda histórica de la Psicología con la población perteneciente a la diversidad sexual. Tenemos tres aspectos. Lo primero son teorías patologizadoras de la diversidad sexual; aquí podemos ubicar dos tendencias: la tendencia que indica que la homosexualidad es una desviación en el desarrollo normal de las personas y la segunda tendencia que coge un poco más a la población trans es que lo trans es una perversión. No vamos a cansarnos de repetir porque ya se ha dicho antes en las exposiciones anteriores que hasta ahora esto persiste en espacios educativos, ya sea en universidades como esta o en otras universidades o en institutos, colegios.

A manera de comentario, hace poco me invitaron a dar algunas clases en una maestría, no voy a indicar la universidad porque es accesorio, y una de las clases, o sea el sílabo tenía un montón de textos acerca de perversión. Me invitaron a hablar sobre población trans y los textos eran de 1970 acerca de perversión y se había dictado en el año 2018-I y las personas que me invitaron evidentemente me invitaron para hablar de otro lado, pero tampoco estaban muy enteradas de que sus textos, lo que estaban leyendo los alumnos y las alumnas tenía que ver con eso. ¿Cómo habrán manejado el tema en la clase particular? ya lo dejo a su imaginación, pero tenemos estas teorías patologizantes hasta la actualidad.

Yo creo que es importante lo que mencionaba la compañera de Cajamarca: que hay diferencias, tanto en provincia, como puede ser en Lima, pero igual tenemos toda una historia de profesionales que se han formado de alguna manera, tal vez ustedes han podido tener una

experiencia mucho más cercana. Tener una mesa como esta habría sido impensable hace, ni siquiera les podría decir 10 años, les voy a decir 2 años, pero yo creo que es importante ver que hay profesionales que en este momento trabajan con estas perspectivas. Tenemos también muchos casos reportados por la literatura, por la academia, y también han sido reportados dentro de los espacios que hemos estado acompañando, de terapias de reconversión hacia la comunidad LGTBIQ, sobre todo la comunidad trans; terapias que mezclan de manera bastante cuestionable aspectos religiosos, como aspectos de la Psicología cognitivo-conductual.

También tenemos ausencia de formación e invisibilización de esta necesidad. Voy a leer esto de manera un poco más clara para que no se me escape nada. Cuando hablamos de la ausencia de formación, hablamos de la ausencia de formación más básica. Parece un mantra, lo hemos escuchado muchísimo, profesionales de la salud mental, psicólogos, psicólogas, en este caso: "yo no sé sobre población LGTB, pero un ser humano es un ser humano, yo me baso en mi teoría, mi teoría debe ser como todo terreno", una fe a la teoría que es dogmática casi y cuando uno le pregunta a esa persona: "bueno, pero cuéntame quién es una persona trans?" No saben ni siquiera definir una categoría tan básica como quién es una persona trans, entonces, ¿cómo tú vas a entender a alguien, si no sabes quién es esta persona? y nos hemos topado de manera directa con esto.

Yo, a lo largo de los años, con PsicoGrupos también en los procesos de buscar, por ejemplo, una supervisora que nos supervise el trabajo ha sido también una tarea ardua porque había mucha gente con muchas ganas, muy sensibilizadas, porque además es un tema de género que está de moda, pero sin conocimiento del caso y eso nos pareció una gravedad muy llamativa. También hacemos esta alegoría que no ocurre con otras poblaciones que los psicólogos y psicólogas atienden. Por ejemplo, si a algún psicólogo o a alguna psicóloga le llega un caso en el que el niño o la niña podría ser catalogado como talentoso porque tiene un CI super alto, y no conoce del tema, lo que va a hacer el psicólogo o la psicóloga es tratar de preguntar sobre el tema. "Yo nunca he trabajado con un niño que tiene un CI súper alto". Entonces voy a asumir que tengo una ignorancia y pregunto. Pero en el caso de la población LGTB, no ocurre así. Se humaniza o se extra humaniza, muy sensibilizados todos, pero no hay un deseo o un compromiso constante de poder formarse, que eso es algo que veíamos nosotras como básico. Con esto de acá también habría que decir que no solamente hay ausencia de formación, sino que muchos profesionales han recibido, lo que ya hemos dicho, una formación patológica previa.

Creo que aquí no solamente estamos hablando de temas LGTB, sino que estamos hablando de temas de género porque el género nos atraviesa de una manera particular y nos coloca en puntos de ceguera muchas veces. Entonces, trabajar con población que puede ser diversa, o que presenta algún tipo de diversidad en temas de género, implica, también, de

alguna manera, el cuestionamiento personal y eso es bastante difícil de lograr. Malestares de la salud mental de la población trans, en específico, tal vez podríamos recalcar esta de aquí: "la transición es vivida en mucha soledad". La transición es un proceso doloroso psíquicamente ante la ausencia de un estado o instituciones que puedan acoger esta demanda ante el rechazo de la familia y, cuando no rechazan, ante la incomprendión de la familia. Entonces, cuando las personas deciden hacer un proceso de transición, lo hacen desde mucha soledad y desde los recursos o las plataformas de cuidado que ellos y ellas mismas han podido gestar, pero no siempre se logra hacer de una manera acompañada. También hay una vivencia de mucha soledad porque justamente las instituciones que deberían cuidar, por ejemplo, la institución médica o la institución educativa, son las personas o las instituciones que más daño hacen. Entonces, hay una vivencia demasiado solitaria y eso es algo que también traen los padres al momento de acudir a nuestros espacios porque no tienen con quien hablar, no hay familias que no pasen por esa transición. Entonces, eso es algo que recogimos también y hay incomprendión del entorno social inmediato.

Entonces, bajo estos ejes, nosotras teníamos esto como una ruta ¿por qué es importante intervenir con esta población? Con población LGTB, con población trans y, específicamente, con padres. Primero, porque favorece el proceso de comprensión de los familiares sobre la transición de sus hijos. Los familiares que hemos recibido, en el 100% de los casos, son personas que querían apoyar a sus hijos chicos trans, pero no sabían cómo, entonces nuestro objetivo fue favorecer este proceso de comprensión de manera acompañada sobre lo que implicaba la transición. Otra cosa que quisimos lograr fue la fortalecer la función de cuidado de estos familiares porque estos familiares eran las personas incondicionales de los chicos trans, las escuelas los podían haber votado, no encontraban un espacio en sus instituciones educativas, no tenían trabajo, pero las personas que estaban ahí siempre eran los familiares. Entonces, lo que queríamos con este espacio era fortalecer la función de cuidado de ellos y ellas. Esto va a permitir, a la larga, a prevenir malestares de salud mental, tanto en la población de chicos trans como en la población de familiares.

Tal vez una cosa para ir adelantando, para que quede como bastante claro es que se invisibiliza la necesidad que tienen los familiares de las personas trans, de tener un espacio como éste. Hay poquísimas intervenciones para población trans, pero hay mucho menos para familiares, siendo los familiares un aspecto crucial sobre todo en un país como este en el que el Estado no funciona. Otra cosa que quisimos, y que estamos todavía trabajando, es que nuestra experiencia de acompañamiento permita tener una experiencia reparadora con las profesiones de salud mental. Las personas que han acudido al espacio de acompañamiento, todas y todos, han mencionado muchos hechos directos de violencia psiquiátrica o de violencia de psicólogos y psicólogas sobre el rol de estos padres, sobre lo que tendrían que hacer, sobre la psiquiatrización de sus hijos que ya ha mencionado Alfonso, entonces

queríamos proveer un espacio distinto.

¿Cómo se realizó esta propuesta de intervención? Adriana ya lo adelantó, comenzamos con algunas reuniones a inicios de año, entre Cayetano, algunas personas que estaban interesadas en trabajar con esta población. Entonces, a partir de eso formamos un grupo, somos 4 mujeres psicólogas que estamos trabajando en esto y tuvimos varios momentos. En un primer momento, tuvimos diseño de lo que sería nuestra propuesta, investigamos muchísimo sobre cómo se trabajaba este aspecto en otras ciudades, en otros países y presentamos nuestro diseño a la mesa que se estaba articulando acá en Psicología, también con las personas de Cayetano para que nos puedan dar su *feedback*.

Este diseño implicó delimitar los temas que íbamos a tratar en cada reunión y, sobre todo, implicó algo que no está escrito aquí de manera tan explícita, pero implicó un trabajo bastante fuerte de todas nosotras de leer. ¿Por qué decimos de leer? Todas tenemos experiencia, en mayor o menor medida, en temas de género, en mayor o menor medida en temas de diversidad sexual, pero consideramos importante leer aspectos interdisciplinarios. Armamos un grupo de lectura que hemos sostenido durante varios meses, a la par hicimos supervisiones de nuestras experiencias y ejecutamos, diseñamos la intervención y la ejecutamos y seguimos ejecutándola. Tenemos una propuesta de 5 sesiones cada 15 días. ¿Por qué 5 sesiones? porque en cada sesión íbamos a tocar un tema. Los temas que hemos tocado han sido, en la primera sesión: “¿Qué significa para mí ser padre/madre de un hijo o una hija trans?”. Las sesiones 2 y 3: “Temores - ¿cómo trata la sociedad a mi hijo, a mi hija por ser trans?”. La sesión 4: “Familias en el closet - ¿puedo contarle a los demás que mi hijo/mi hija es trans?” y la quinta sesión fue una sesión de cierre para la evaluación del espacio y qué cosas podrían surgir más adelante.

Ese fue el primer grupo. Nosotras estamos sosteniendo ahorita un segundo grupo que son las personas continuadoras de esa primera experiencia y, a la par, se ha abierto un nuevo grupo 1, no sé si queda claro. Si no queda claro, por favor, me indican, que son dos grupos que están ahorita en marcha. Entonces, estas preguntas eran ejes temáticos que promovían la elaboración de lo que sentían estos familiares en cada una de las sesiones. No quiere decir que las preguntas hayan sido las únicas que surgieron, sino que a partir de este estímulo comenzaban a hablar acerca de sus preocupaciones. Era un grupo abierto. Cuando decimos grupo abierto es que la convocatoria no siempre incluía a las mismas personas.

Hemos tenido aproximadamente en el primer grupo entre 8 personas, la gran mayoría mujeres cuidadoras, 8 personas que acudían de manera libre a cada una de las sesiones y, el segundo grupo que hemos armado si ha sido con la gente que ha estado de manera más constante. También debemos decir que es un espacio gratuito, lo cual ha sido bastante valorado por las familias, tomando en cuenta que muchas de ellas se encargan también de apoyar a sus hijos en el proceso de transición. Otro aspecto que creo que sería importante

mencionar es que en esta parte, las convocatorias se hacían a través de *Facebook*, Cayetano también tiene y, lo han mencionado antes, un espacio mensual informativo para familiares, personas trans, parejas que es una charla que dura más o menos tres horas en las que un montón de gente se conoce y hablan acerca de lo que implica ser una persona trans; en esos espacios también se mencionaba la existencia de este grupo de acompañamiento psicológico para aquellos y aquellas que desearan ir.

Nuestra función fue, sobre todo, contener lo que surgía en el grupo, devolver algunos aspectos y ya con el segundo grupo, con las personas continuadoras, sí, lo que hemos hecho es un trabajo un poco más interpretativo. A continuación, va a venir Susana a explicar cuáles fueron los ejes de trabajo.

Susana Villalobos: Bueno, vamos a ir viendo igual el PPT, les voy a ir como indicando un poco de lo que ha sido la experiencia. Nosotros nos acercamos a esta experiencia con una pregunta: ¿cómo acompañar a una población tan intimizada, como son los padres y madres de personas trans? Creo que esta pregunta ha sido lo que ha marcado toda la experiencia y ha estado siempre presente. ¿Cómo nos acercamos?, ¿cómo este grupo de profesionales mujeres, con una diversidad de experiencias, podíamos acercarnos? y ha sido como una constante en nosotros preguntarnos cómo llegábamos a este grupo.

Nos hemos organizado en base a 3 ejes. Un primer eje ha sido el eje de la formación continua, compromiso y formación continua. Partimos de reconocernos como un grupo que ha asumido un compromiso ético y queremos hacer énfasis en el compromiso ético. Creemos que sí, es cierto que tenemos una deuda como psicólogas con una población marginalizada, olvidada, estigmatizada; por lo tanto, rescatamos que ese compromiso exige de parte nuestra una apertura a una manera de mirar y de pensar. Creo que ese ha sido un desafío permanente y sigue siendo un desafío permanente. Esto supone, entonces, reconocernos en primer lugar con nuestras limitaciones y es bien difícil estar acá hoy día diciendo que sentimos limitaciones porque nos hemos formado en esta universidad. Todas somos de la católica y creo que académicamente bien formadas, de alguna manera, y de pronto, nos sentimos que lo que hemos recibido no es suficiente. No ha sido suficiente y no porque no seamos buenas estudiantes, ojo, creo que no es suficiente porque hoy día nos enfrentamos a algo que no conocemos, que ha estado ahí, además, ha estado al frente de nosotros, todo el tiempo, pero no hemos sido capaz de mirar. No hemos sido capaces de mirarlo porque ha estado invisibilizado y porque nosotros hemos tenido una mirada donde no hemos querido ver lo que no podíamos entender.

Creo que acá quiero rescatar algo que me pareció muy importante que fue lo que Alfonso nos dijo en las primeras reuniones que teníamos y que decíamos: “¿qué leemos?, ¿qué leemos? y Alfonso nos dijo: “no hay nada que leer, uno aprende escuchando, uno aprende conociendo”. Yo creo que eso también nos ha acompañado en este tiempo. Somos

un grupo de profesionales psicólogas clínicas que venimos con experiencias diversas, como decía Sophi, con experiencias en estudios de género, grupos, sexualidad, enfrentadas hoy en día a facilitar un grupo, para trabajar con padres, madres que tienen hijas/hijos trans y eso es un desafío. Eso supuso en nosotros, en un primer momento, como dos movimientos, diría yo. Un movimiento como de urgencia que fue como ¿qué hacemos para hacer una propuesta que realmente sea sustancial, que realmente pueda constituirse una propuesta que posibilite a este grupo tener un espacio que genere un diálogo, genere rescatar una vivencia, que posibilite realmente un encuentro? Entonces, este primer momento supuso mucha lectura de parte nuestra, o sea, supuso un momento de lectura, de discusiones, de encuentros, de una sensación de urgencia, ¿qué cosa teníamos que saber?, creo que de una capacitación entre nosotras de querer buscar referentes y darnos cuenta que no había referentes, entonces hicimos un trabajo muy en solitario también.

Nos acompañaron aportes teóricos desde la perspectiva de género, conocimos muchas propuestas desde lo trans, de afuera, conocimos trabajos hechos desde Cayetano sobre población trans, comenzamos a aprender. Otra de las cosas que fuimos aprendiendo fue que estaban y había muchas interrogantes desde nosotros, de nosotras, interrogantes que no se han cerrado, que siguen abiertas y que creemos que seguirán abiertas en este camino que hemos iniciado porque no hay nada acabado. En este compromiso de formación continua, nos hemos encontrado con una mirada que nos sitúa en la escucha. En una escucha abierta, en una escucha que supone entender que el diálogo es un diálogo en co-construcción, es un diálogo de co-construcción para ir construyendo nuevos significados, en una relación que supone ir comprendiendo la diversidad, pero la complejidad de la vivencia. Eso, también, creo que es muy importante, o sea, ¿cómo vamos co-construyendo?, ¿cómo vamos realmente en esta escucha?, donde muchas veces no sabemos qué va a aparecer, vamos simplemente abiertos a lo que va saliendo y ese esfuerzo a veces parece difícil. Nos enfrentamos a nuestras propias limitaciones, a la complejidad de la vivencia y nos enfrentamos a la sensación de no saber que los desinstala.

Yo creo que eso es bien importante porque cuando uno está estudiando o termina la carrera o se cree que ya es un profesional, se instala en lo conocido, se instala en lo que sabe, se instala en lo que supuestamente son sus diagnósticos y, de pronto, descubres que de verdad hay cosas que no sabes, hay cosas que no conoces, hay cosas para las que no tienes respuestas. Creo que nos ha pasado eso, sentimos que no tenemos respuestas, sentimos que no sabemos, sentimos que hay cosas que todavía no las comprendemos, sentimos que hay cosas que los padres nos preguntan y que nosotros sentimos que simplemente tampoco, como ellos, no tenemos respuestas; sentimos que con ellos estamos comprendiendo. Muchas veces nos sentimos que estamos descubriendo incluso afectos que ellos están viviendo y que nosotros estamos recién escuchando, intentando comprender.

Entonces, nos enfrentamos a una angustia, a una angustia permanente y sostener la angustia de no saber es difícil, pero lo estamos logrando. Lo estamos logrando despacito, con calma, acompañándonos, engriéndonos un poco con las comiditas para poder mitigar un poco esta angustia que a veces es bastante intensa, pero que ahí vamos. Entonces, creo que esta mixtura, esta combinación entre desafío intenso de estudio, de recto, de hacer camino, se mitiga también con esta parte de acoger lo nuevo, también con entusiasmo y con cariño y, creo que es importante.

En este contexto, vamos dándonos cuenta que aproximamos desde una mirada psicoanalítica, psicológica no es suficiente, no nos basta y, en ese sentido, hemos recurrido y hemos visto necesario el trabajo transdisciplinario, recurrir a otras disciplinas, recurrir a otras miradas, a la mirada médica, la mirada filosófica, la mirada de las ciencias sociales: la antropología, la filosofía, la educación, desde una perspectiva diferente. ¿Qué tienen que decir otras disciplinas?, ¿qué nos pueden decir? ¿cómo podemos dialogar? En ese sentido, nos sentimos como muy bien pudiendo dialogar y pudiendo intercambiar otras miradas. Esa familia es un desafío, abrirnos a la diversidad de disciplinas que pueden dialogar con toda esta situación que nos permite, de alguna manera, centrar la discusión para poder entender.

Constatamos entonces que apostamos por una flexibilidad, una flexibilidad en la manera de comprender esta diversidad, comprender a esta población. Nos sentimos preparándonos en una mentalidad que intenta moverse en la incomodidad de las interrogantes de las extensiones, por ideas inciertas, buscando interlocutores legítimos que tengan capacidad para interrogarse, pero también para permitirse interpelar y jugarse en la pregunta abierta. Entonces, creemos que esa es la apuesta que queremos hacer y que invitamos hoy en día, acá a ustedes estudiantes a poder hacer, a jugarse por las preguntas, por lo no conocido, por el desafío de abrirse a la incertidumbre de lo nuevo.

¿Por qué flexibilizar el encuadre? porque claro cuando nosotros comenzamos a pensar el dispositivo, dijimos: "bueno, definitivamente nuestra apuesta es por lo grupal". PsicoGrupos surge con una apuesta grupal porque creemos que el grupo es un espacio privilegiado. Apostamos por un espacio donde la mirada del otro con otros posibilita crear y construir nuevas maneras de mirarse, nuevas maneras de vincularse y, en ese sentido, la apuesta era clara para nosotros, teníamos que hacerlo grupal, pero también pensábamos que el grupo tenía que reformularse. Si bien es cierto partíamos desde una perspectiva de teoría de grupos operativos, también teníamos nuestras críticas y nuestras maneras de, bueno y ¿de qué se trata esto de entrar con una teoría de grupos operativas? y, entonces, hemos puesto en cuestión la teoría. Todavía no tenemos una elaboración clara, estamos revisando la teoría, y desde la práctica, replanteándonos algunas cosas, pero lo que sí nos queda claro es que el encuadre tenía que flexibilizarse.

¿Por qué flexibilizamos el encuadre? En primer lugar, preparamos desde un inicio en

la gran desconfianza que esta población tenía con respecto al profesional de salud, ya lo han dicho, lo mencionamos y queremos volver a mencionarlo, la desconfianza, la crítica a los agentes de salud: a los psicólogos, a los psiquiatras es realmente devastadora, o sea es como sentirse, como es darse cuenta que las personas, los psicólogos, nuestro colegas le han dado la espalda, les hemos dado la espalda a personas que, con un sufrimiento concreto, con un pedido de ayuda, no les hemos podido acoger ni entender, hemos dicho: "ah, esto es así", sin entender absolutamente nada. Esa es una deuda, esa es una responsabilidad que no hemos podido mirar. Entonces, sí hemos podido ser conscientes de esa gran desconfianza, y esa desconfianza no solo ha sido de personas, ha sido de instituciones que tienen el deber y la responsabilidad de atender. Lo hemos dicho y lo volveremos a decir miles de veces porque es urgente que esto cambie.

En esa medida, creo que el sentimiento que hemos tenido en todo momento es ¿cómo generar un dispositivo que acoja, que escuche, que revierta, aunque sea un poquito esta situación? En ese sentido, creemos que los familiares de personas trans llegaban con mucha angustia y su experiencia como cuidadoras rebasaba toda posibilidad de contención, entonces, el grupo, sí creemos que ha sido ese espacio para poder contener estas angustias. Para sostener la angustia es que implementamos estas formas de relacionar. Apostamos por un grupo donde se construyeron vínculos con las presencias diferentes, con presencia nuestra diferente. Esto quiere decir, esperarlos que tuviesen una experiencia de profesionales de la salud distinta, donde la forma de acercarnos sea diferente, donde la acogida y el trato se sienta distinto. Entonces, nombrarlos por su nombre, recibirlos, esperarlos antes de la hora.

En algunos momentos, estar cerca de ellos, conversar sobre cosas de ellos. Hemos generado comunicación con los participantes, los hemos llamado, hemos mandado correos, hemos atendido sus necesidades en situaciones de emergencia, hemos atendido llamadas telefónicas, hemos intentado... Nosotros tenemos estas reuniones quincenalmente, entonces, una semana nos vemos, otra semana no nos vemos hasta la siguiente. En esa semana en blanco, hemos intentado sostener la angustia a través de estos correos, de estas llamadas, de estas comunicaciones para que la transición se sostenga. Creemos que esto ha posibilitado que el grupo se sostenga y se mantenga. Entonces, por eso decimos que de alguna manera sí hemos flexibilizado el encuadre.

El tercer eje, que lo hemos pensado como el eje de la violencia y el desamparo. Constatamos y, como lo han señalado ya dos, creo, es el desamparo social que vive esta población que exacerba un malestar simple, consecuencia de una falla en el ambiente. Como, lo volvemos a repetir, las instituciones encargadas de cuidar no lo han hecho, no lo hacen y vulneran los derechos de las personas trans. Las familias, muchas veces, ejercen su función de cuidado y seguridad y, a veces, también expulsan a sus propios hijos o hijas porque no tienen la capacidad para poder entender lo que están viviendo tampoco, entonces, también

son espacios que no pueden sostener la angustia y el temor. Establecen una distancia con aquello que, de algún momento, fue familiar y que, de pronto, deja de serlo. O sea, todo lo familiar termina siendo desconocido. Todo lo que en algún momento fue propio deja de serlo. Y esta distancia frente a lo familiar genera mucho dolor y sufrimiento.

La ausencia de representaciones, de cómo vivir esta situación, a quién recurrir, cómo darle sentido, exacerba la angustia frente al no saber y genera en los padres una experiencia solitaria de difícil sostenimiento y de difícil procesamiento. Y acá sí quisiera, como mencionar la vivencia de los padres, la pérdida de lo que se pensaba, lo que se creía, los amigos que se tenían, los lugares a los que se asistía, los colegios que se habían elegido, todo se pone en cuestión y, entonces, todas las representaciones se comienzan a caer. Esa angustia es lo que genera terror.

Todo este desamparo también pone en evidencia una gran violencia. Una violencia que es muy completa, por un lado, porque se pone en evidencia el temor a que los hijos o las hijas sufran de un maltrato real, una violencia concreta, pero también de una violencia donde el temor a la muerte es real. Entonces, también somos testigos y hemos sido testigos a lo largo de estos meses de acompañamiento de cómo la violencia está ahí, está permanentemente ahí, entonces el tema de la muerte, el tema de la pérdida es un tema donde están expuestos permanentemente. Entonces, esta violencia, imparte en los padres, imparte en nosotros, en nosotras como acompañantes que vivimos contra transferencialmente. Nuevamente la angustia de estar en una situación con mucha impotencia. Creemos que es muy importante sostener esta experiencia, cuidando, pero también cuidamos.

Para terminar, las conclusiones rápidas. Estos ejes no están cerrados, siguen abiertos en discusión para seguir dialogando, mucho por seguir, y bueno, estamos en este desafío. Creemos que es súper importante seguir profundizando la perspectiva de género, el enfoque de género para aproximarnos a estas experiencias. Creemos y apostamos por el dispositivo grupal como un dispositivo privilegiado para el abordaje de estas problemáticas. El trabajo con los familiares nos ha mostrado la complejidad con que los padres viven su función de cuidado y creemos que allí hay temas sumamente importantes a trabajar como son: ¿qué significa el tener hijos trans adolescentes?, ¿qué significa el duelo en la familia?, ¿qué significa sentir que no hay los referentes necesarios para sostener este derrumbe familiar?

Constatamos, también, que la vivencia de este grupo de padres está marcada por angustias, angustias de muerte en muchos momentos que replantean la función de cuidado en una situación de mucha precariedad, precariedad social, precariedad familiar. Supone, entonces, ser conscientes que el reto y la responsabilidad que se asume, que asumimos, pasa por una formación permanente. Creo que debemos, hoy día, invocar acá a todas y todos los presentes a tener una postura frente a esta situación. No podemos seguir diciendo "no pasa nada", no podemos decir "yo no sé de esto", no podemos seguir diciendo "ah, es igual

atender a una persona trans que atender a...” No. tenemos que formarnos, tenemos que ser rigurosos en la formación. Tenemos que estar abiertos a lo diverso. Tenemos que tener ética y responsabilidad cuando nos referimos a esta población. Tenemos un compromiso. Tenemos una exigencia. y creo que queremos situarnos y queremos invitarlos/invitarlas a situarse en una experiencia compleja, pero que implica abrirse, cuestionarse, pero a cuidar. Cuidémonos y cuidemos. Esa es la tarea que tenemos. Gracias.

Adriana Fernández: Bueno yo justamente estaba preservando este espacio para el diálogo. Creo que es sumamente importante hablar con ustedes y que ustedes también puedan tener voz en esta mesa. Yo solamente quiero puntualizar dos ideas que me parecen importantes que he podido recoger de la mesa y una tiene que ver con la humildad que tenemos que tener desde la disciplina, desde toda la disciplina, pero sobre todo desde la Psicología que es lo que nos compete a la mayoría de personas que estamos acá. Términos de poder remirar críticamente lo producido por la Psicología respecto a la sexualidad y respecto al género y asumir la necesidad también desde la humildad, desde la interdisciplinariedad como una apuesta por complejizar nuestra mirada porque no basta solamente la mirada desde la Psicología para poder comprender al ser humano, que es un ser complejo, y a la sexualidad y al género, que también son aspectos complejos del ser humano. Por otro lado, la postura ética y política de la apuesta por la transformación social desde la bandera de la despatologización y el reconocimiento positivo de la diversidad sexual. Quiero dejar esas dos ideas y, ahora sí, abrir el espacio para preguntas, comentarios y todo lo que podamos dialogar.

Sophia Gómez: Hasta que se animen, creo que algo que nos faltó mencionar era una cuestión un poco más precisa, que las reuniones que estamos haciendo son de dos horas de duración todos los días sábados. También pensamos justamente los días sábados para garantizar que los familiares puedan acudir y, con respecto a grupos, creo que también se nos estaba olvidando mencionar que, así como no recibimos una formación que sea sensible en temas de género y de diversidad sexual, tampoco es que recibimos tanta información sobre la técnica de trabajo con grupos. Entonces, ahí teníamos dos retos: no solamente encontrar personas que fueran sensibles, que tuvieran trabajo o experiencia en diversidad sexual, sino que también manejaban el dispositivo grupal. Una cosa importante sobre el dispositivo grupal con los familiares era que los familiares muchas veces llegaban creyendo que lo que les pasaba, solamente les pasaba a ellos. Como no conocían otra familia cuyo hijo o hija estuviera transitando, se sentían extremadamente solos. Entonces, el dispositivo de grupo cumple una función extra que es permitir crear redes de soporte social.

Preguntas del público

Pregunta 1: Hola, ¿qué tal? Mi nombre es Agustín Grande, soy profesor de la clínica jurídica de la identidad de la PUCP, de hecho, soy abogado, pero los temas que trabajan aquí son temas que trabajamos en la clínica de la identidad y por eso mi interés en preguntar si en los acompañamientos ha salido el tema de reconocimiento de identidad de género como un deseo, un objetivo que busca ser alcanzado o que la identidad de género de personas esté también representada en su documento de identidad. Esa es la pregunta que tenía.

Ponente 1: Sí, de todas maneras, porque el documento de identidad es el que abre la puerta a la ciudadanía acá en Perú y nosotros, en el proyecto, tenemos un consultorio legal, por ejemplo. Cuando nosotros lo abrimos, la lógica era que se atendieran casos de discriminación, de vulneraciones de derecho y violencia, creo que el 95% de casos que se han presentado tienen que ver con cambios de nombre. Se podría hacer otra mesa para analizar el rol de conocimiento jurídico para desplazar a poblaciones desde una lógica de control social y se sigue viendo. Entonces, sí, esa necesidad está presente porque, obviamente, no sé, ha habido avances. Acá se hizo la reforma trans, por ejemplo, la reforma trans tiene una característica social dentro de la universidad, pero la persona va a tener problemas cuando tenga el título expedido y, entonces, a veces es difícil entender algo que el mismo RENIEC no ha reconocido o una parte de RENIEC. La RENIEC sí está medio esquizofrénica en un sentido porque cuando contestan las demandas, responden de una forma completamente opuesta a la parte de reconstitución de la identidad.

¿Qué ha reconocido? Que hoy por hoy, el DNI es un documento que valida la discriminación en las personas trans porque confronta su identidad legal no reconocida con la subjetividad de la persona. Entonces, todos los días te está diciendo que el derecho a tu identidad no es tuyo y que el Estado no te lo reconoce. Cuando eso lo vemos desde la interacción... si a mí cada vez que entro a esta universidad tengo problemas porque siento que estoy viniendo, que me están mirando como para asaltar, tengo que llamar, y me molesto y ellos están haciendo su trabajo. Imagínense una persona que lo tiene que hacer cada vez que la van a llamar por su nombre. Una persona que le puede haber tomado años asumir una identidad, salir, expresar el género vivido y luego, todos los días, en cada institución que estás haciendo oficial, te están diciendo que esa lucha o ese proceso no sirve. Entonces, sí, por supuesto que es uno de los caminos más allá, no solo se queda en la identidad de género, habría que pensar en toda la cuestión de inclusión social para mejorar, para cerrar brechas activamente laborales, educativas, de salud, que es algo que se ha hecho, por ejemplo, un ejemplo importante es Uruguay o Argentina con las limitaciones.

Ponente 2: En relación a cómo ese tema surge con los familiares, comentan mucho que el no tener el DNI es exponer a las personas a una experiencia cotidiana de violencia, violencia como la que ha mencionado Alfonso de tener que explicar a cada rato, no poder

hacer trámites, sentirse mucho más vulnerables de lo que ya se sienten y una cosa que también ocurría con los familiares era que reflexionaban sobre esto, y decían: "tal vez en un futuro lo que va a ocurrir es que los padres y madres coloquemos nombres neutros", decían: "si yo hubiera colocado un nombre un poquito más neutro,..." como si fuera su culpa, "si hubiera colocado un nombre más neutro a mi hijo, tal vez no tendría que pasar todo esto" y era algo a lo que llegaban los familiares de manera individual, o sea una reflexión individual en la que coincidían al momento de tener los espacios grupales.

Ponente 3: Mencionar algo chiquito, la mayoría de las personas que han participado en las actividades, en cuanto a salud mental del proyecto y del trabajo que realizamos con las compañeras, no tiene cambio de nombre de DNI.

Ponente 4: Incluso siendo algunos de ellos personas de 28 años o 25, o sea hay gente menor de edad que implica otro tipo de retos, hay gente que ya lleva varios años firme en su identidad, pero tampoco ha podido hacer el cambio.

Ponente 5: Quizás también yo estaba pensando cómo - un poco con Sophia hemos acompañado la experiencia del primer grupo - cómo estas situaciones que pasan por lo institucional, también afectan procesos al interior de la familia. Por ejemplo, en la dificultad de tener un documento de identidad para acceder al trabajo, entonces, cómo en la familia se sentía que este hijo ya tenía que salir a la vida, valerse por él solo, pero no era posible tampoco porque no eran espacios que se lo permitieran. Entonces, como todo este tema de la separación, individuación se ve complejizado también por un entorno que no lo favorece o no lo acompaña.

Pregunta 2: Buenas tardes, yo en realidad quería comentar algo, más que hacer una pregunta. Y es que el tema que han tocado resuena bastante y profundamente en mi porque yo como profesor primero que soy, y luego estudiante de Psicología, veo que esto tiene que ser un reto para ustedes, un reto para los jóvenes y para nosotros que ya venimos con este aprendizaje cargado muy binario que como profesor cuesta porque muchas veces enseñamos de la manera en que aprendimos. Por eso también la facilidad con la que me enamoré de esta carrera, que es la Psicología, pero que presenta un reto tan grande. Entonces, en ese sentido, filosóficamente, el lenguaje moldea y yo me he dado cuenta que, además del español y los términos que no están reconocidos por la RAE, el idioma de la globalización que es el inglés y éste todavía está siendo binario y muchas personas que quieren pertenecer a este mundo encuentran también en el idioma, muchas veces, una manera de recordarles que solo hay dos concesiones de nuestra diversidad cuando de repente debiera ser todo. Entonces, qué interesante sería como psicólogo ver que el lenguaje también puede entrar en esta convergencia de círculo que va a demandar definitivamente una preparación más grande. Ahora pienso, el lenguaje y su intervención en la Psicología y de hecho que eso me ha dado una luz visual de investigación. Eso quería comentar. Gracias.

Pregunta 3: Bueno, como reflexión que rescato mucho este espacio, la última ponencia de verdad que ha calado un montón porque es cierto, nosotros también como profesionales a veces sentimos de pronto esta soledad que hay en los papás, la sentimos nosotros cuando nos damos cuenta en cuántas cosas nos falta formarnos y en la consulta privada recibimos una serie de casuística, cada vez son chicos de menor edad que vienen con estas dudas, preguntas, cuestionamientos sobre su identidad, sobre su orientación sexual y esto nos obliga constantemente a estar formándonos. Es un tema de ética, de compromiso, de responsabilidad y creo que el amor por esta carrera nos hace estar siempre en esa línea. Yo tenía como una curiosidad cuando hablabas de ese abrirse hacia la incertidumbre que a veces es tan difícil porque nos enseñaron a ir muy pauteados a una sesión, pero ahora hay que ir muy abiertos. De pronto, desde su experiencia, ¿cuáles son, dos cosas, aquellas preguntas e interrogantes, dudas que han venido, de pronto, de este grupo de papás, que a ustedes les ha parecido como más complejas y difíciles de abordar y, desde el sentir que no sabían cómo contestar?, ¿cómo las han abordado? y dos, si han encontrado diferencias significativas entre cómo lo afronta la mamá y cómo lo afronta papá y cómo esa dupla se organiza para sostener a este hijo.

Ponente 1: Bueno, creo que la incertidumbre es realmente difícil para todos, pero sabes qué, me encantaría que Rocío y Verónica, que también son parte del equipo, puedan también responder porque esos temas los hemos tocado y han salido y creo que podrían ellas también exponer. Solamente añadir una cosita, el grupo que yo coordino es el segundo grupo y, a diferencia del primer grupo, el segundo grupo que coordinamos con Rocío, nosotros tenemos papás que son pareja, o sea, mamá y papá que a diferencia del primer grupo no sucedió, hay ciertas características distintas. Es interesante porque son pareja, entonces, en el primer grupo no necesariamente eran pareja, eran mamás. Eran más madres y familiares. Es interesante porque en el segundo grupo que se inicia, que se ha iniciado, van parejas, entonces, las parejas tienen ahí también diferencias. Entonces, de repente algunas apreciaciones.

Ponente 2: Quizás la incertidumbre pasa también por, digamos, lo crudo de estas experiencias o de la ausencia de referentes para pensarlos para entenderlos. Referentes que tampoco son del todo evidentes para nosotras. Muchas veces los papás traían preguntas muy concretas en relación a las cosas que vivimos. ¿Qué significaba darle la bienvenida a este nuevo hijo? y si debían estar contentos o tristes o las dos cosas al mismo tiempo. Estos duelos que son difíciles de procesar porque finalmente qué difícil dar cuenta de las pérdidas cuando hay un hijo que se está mostrando o está queriendo surgir oemerger en un contexto tan difícil. Creo que la incertidumbre pasa también por la angustia que nosotros también sentimos al escuchar estas experiencias tan duras, tan complejas y que nos sitúan en un lugar diferente como psicólogas. Digamos, creo que va más por ahí. Y es interesante porque si bien ya no

hay muchos papás, en el primer grupo se presentó un papá, pero en el imaginario de las mamás estaban muy presentes los papás y se mencionaba un montón esta idea de por qué no vienen. Un poco lo que decían las mamás era que ellas muchas veces no tenían de otra más que acompañar y que, si bien los papás querían estar también ahí, era más difícil para ellos ingresar, digamos, a esta vivencia. Daban su apoyo de otra forma, pero no estaban listos para hacerse los cuestionamientos que ellas empezaban a hacerse sobre qué significa esto. No estaban listos, a partir de lo que mencionaban las mamás, para transitar por este dolor, para dar cuenta de las pérdidas, sino digamos básicamente lo que mencionaban era que su aproximación era un tanto más funcional: "buenos, esto está ocurriendo, así es..." y a lo siguiente, pero sin darle mucha cabida a su propio registro de la vivencia.

Ponente 3: O sea, creo que algo que hemos visto en el grupo es que la vivencia de los padres, digamos papá/mamá, está muy impactada por el enfoque de género, o sea, a veces para los padres es muy interpelante transitar con sus hijos por esta vivencia que cuestiona un organizador de género que es tan fundamental. Entonces, les es más difícil y más interpelante y es un, capaz para los padres (los hombres), es un proceso más cuestionador y difícil que a veces para las madres que no tienen estos esquemas tan rígidos. Entonces, los padres que llegan, que sobreviven a estos cuestionamientos se vuelven, en el camino, un gran apoyo para sus hijos. Otro punto también importante es que yo creo que una de las angustias es, o también veíamos en el grupo, cómo hacer que la vida de sus hijos, sea una vida - Sophia decía hace un momento - vivible; es decir que puedan trabajar, que puedan tener sus familias, tener sus afectos. y qué difícil es cuando en esta sociedad esa construcción se hace tan complicada y ahí, muchas veces yo creo que muchas de nosotras nos sentimos un poco descorazonamiento por momentos, pero también nos impacta lo que sucede afuera, no sé, un poco saliendo de lo que somos, y eso da como toda una, es más en este Coloquio hablar de esos temas, da la impresión de que las cosas están cambiando. Entonces, sí pues, se logra una vida vivible poco a poco.

Ponente 4: Una cosita, como para terminar, es que es bien importante cómo los padres viven un duelo porque hay una pérdida. Y ese duelo pasa por detalles de mucha sensibilidad. Entonces, hay..., y cómo los padres se pueden defender más desde esa mirada mucho más de una conceptualización machista, como que el padre tiene que estar más fuerte y la mamá como que es más sensible y que además toman determinados roles. Y que el papá no, pero, en general, viven un duelo con mucho sufrimiento y cómo eso corresponde a los papás, pero como cuando hablan de sus hijos en otro momento o sus hijas, están en otra cosa. O sea, los hijos/hijas van transitando, quizás en algunos momentos, con más tranquilidad, entonces hay ahí una cosa que no se encuentra tanto. Los papás también pasan por su propio proceso que, no necesariamente, es el mismo que están atravesando los hijos,

entonces creo que también ahí mirar que no es lo mismo para los padres que para los hijos que tienen sus diferencias, es bien importante porque es desde otro lugar y eso es algo que también hemos podido notar muy claramente y las diferencias en cómo en las parejas, en el papá y la mamá también necesitan.

Ponente 5: Tal vez para terminar justo con la última pregunta, una de las cosas que también me quedé pensando en esto, de cómo ir sin tanta..., nos han enseñado a ser muy estructurados en la carrera, dices esto, dices tal..., pero en la vida real ocurren otras cosas. La vida va más rápido que las teorías y todo lo que nos han enseñado en la universidad. Entonces, una cosa que hicimos casi de manera espontánea fue, dentro del grupo, reconocer la violencia que otros profesionales de salud mental habían realizado. Entonces el solo hecho de decir: "sí, los psicólogos han hecho esto" o "las psicólogas han hecho esto" que podría sentirse como falta de neutralidad, ayudaba a reconocer un dolor y eso implicaba o ayudaba que los familiares puedan entrar al espacio de una manera diferente porque sabían que había un grupo de psicólogas frente a ellos y a ellas que habían puesto cuerpo. O sea que decían "sí, como institución hemos hecho esto". Ese tipo de reconocimiento, que incluso no es muy difícil reconocerlo, permitirse hacer algo así, ayuda muchísimo al vínculo que se pueda crear entre los familiares y profesionales de salud mental.

Adriana Fernández: Bueno, muchísimas gracias a la mesa, muchísimas gracias a todos, todas y todes ustedes y esperamos tener estos espacios más seguido y hacer cambios importantes en la academia, en la sociedad, en donde podamos hacerlos. Gracias.

Mesa de clausura

Natalia Figueroa: Buenas tardes con todos y todas. Mi nombre es Natalia Figueroa y soy Secretaria de Asuntos Académicos del Cepsicol Federado. A nombre del Centro Federado de Estudiantes de Psicología, quiero agradecerles por estar presentes el día de hoy, y también a todas las personas que nos han acompañado en estos cuatro días.

Quiero empezar agradeciendo a todas las personas que nos han apoyado durante el proceso de organización del Coloquio. A la comisión del Coloquio, que estuvo conformada por 8 docentes de la facultad, quienes nos brindaron su tiempo, sugerencias y constante apoyo. Gracias Nani, Noelia, Rochi, Stefano, Adriana, Chery, Agustín, Priscilla. A las y los ponentes externos, sobre todo a Santiago Cueto, quien nos acompañó en la mesa inaugural, y a Carmen Wurst, Darío Ugarte y Tesania Velázquez, por estar presentes el día de hoy. A las actrices y los actores de la obra “Peter Pan, pero…”, que nos acompañaron el martes presentando la obra. A las y los voluntarios, que nos han acompañado en estos 4 días. Muchas gracias por todo su compromiso y apoyo en estos días. Sin duda, su presencia ha sido clave. Al secretario de Asuntos Académicos del Cepsicol 2017 y la secretaria del Cepsicol 2018, quienes compartieron conmigo sus aprendizajes al organizar el Coloquio en esos años. Ha sido de mucha ayuda para seguir construyendo y mejorando. A la Facultad de Psicología. Especialmente a la decana, la secretaria académica y a las dos directoras de estudios que han estado este año, quienes nos han acompañado desde el inicio. Este evento no sería posible sin el apoyo de la facultad.

En estos días del Coloquio, se han presentado varias investigaciones e intervenciones en torno a la Diversidad y Exclusión Social, Violencia y Educación. Ponencias como la que compartió Santiago Cueto sobre “Niños del Milenio”, el proyecto “Ser Adolescente en el Perú”, el diálogo ético sobre personas con discapacidad, y la mesa transdisciplinaria sobre acompañamiento a personas trans, nos han llevado a conocer mejor cuál es la realidad del país en torno a estas problemáticas, pero, sobre todo, a reflexionar sobre cuál es nuestro rol como psicólogos, psicólogas y futuras psicólogas, para poder transformar la realidad social. Es por ello que nos entusiasma mucho que exista gran iniciativa por parte de las y los estudiantes de psicología en investigar e intervenir en temas sobre violencia y exclusión social a la comunidad LGTBIQ+ y poblaciones migrantes, violencia de género, sexualidad y educación sexual y enseñanza en contexto escolar a personas con algún tipo de discapacidad, que son los principales temas de los trabajos que se presentaron en estos días.

Este Coloquio nos ha permitido seguir reflexionando sobre los espacios que demandan urgentemente la presencia e intervención de psicólogos y psicólogas. Recordemos que, desde la psicología y como ciudadanos y ciudadanas, tenemos un rol político y un compromiso ético y responsable con la sociedad. Por ello, desde donde estemos, debemos trabajar por construir

una sociedad más respetuosa, consciente, inclusiva, y libre de discriminación y violencia. Finalmente, desde el Centro Federado de Estudiantes de Psicología, muchas gracias por darnos la oportunidad de organizar el evento este año. Esperamos que el coloquio haya sido un espacio de aprendizaje, reflexión y discusión para todos y todas ustedes. Muchas gracias.

Mesa magistral: "Desafíos a futuro: la psicología en la Diversidad y Exclusión Social, Violencia y Educación

Mg. Carmen Wurst, Mg. Darío Ugarte y Mg. Tesania Velásquez

Carmen Wurst: Vamos a pasar primero un video como para conectarnos con el tema que vamos a presentar hoy día (reproduce un video: "Todas somos migrantes"). Bueno, quería comentarles un poco el contexto en el que se hizo este video. Es de un proyecto: "Integrando Horizontes". Es un proyecto que fue apoyado por la Fundación Panamericana para el Desarrollo y tuvo varios socios, entre ellos, el CAPS, que es una ONG de salud mental y derechos humanos en la cual trabajo. Se desarrolló una parte del proyecto que generó también un diagnóstico de los riesgos psicosociales de la violencia de género, trata de personas y explotación sexual.

¿Cuál fue el contexto, cómo se decidió hacer el video? Este video tuvo entre las estrategias, los dispositivos, diálogos comunitarios, que fueron espacios en los cuales se juntó, en diferentes zonas, a mujeres venezolanas y mujeres peruanas. No fue tan fácil, en muchos casos hubo mucha dificultad para integrar como planteaba el proyecto, pero, en cuanto se dieron estas oportunidades, entre los temas que se empezaron a trabajar, era que las mujeres tanto venezolanas como peruanas, como dice el video, muchas venimos de diferentes zonas, tanto desde las abuelas, las madres. Y, a partir de eso, se pudo ir construyendo también todos los impactos que tiene la migración en cualquier circunstancia. El llegar a un lugar diferente, encontrarse con el rechazo, con la estigmatización por ser de otro lugar genera también mucha violencia. Entonces, esta violencia la han vivido tanto las mujeres peruanas, las migrantes en, sobre todo, nuestro país, con el conflicto armado interno: hay mucha población desplazada. Entonces, hay conflictos comunitarios: venían también tanto sus abuelas, sus madres venían también de otras zonas del país, entonces eso pudo ayudar a que pudieran hablar sobre lo que les pasaba a ambas poblaciones.

Entonces, dentro de este proyecto, se hizo un diagnóstico para, como les digo, identificar los riesgos de psicosociales basada en género, la trata de personas y la explotación sexual. Fue un estudio cualitativo con una muestra de 128 mujeres, 59 peruanas y 59 venezolanas. Se hicieron 67 entrevistas individuales y se desarrollaron 7 talleres diagnósticos donde participaron 84 mujeres, 40 peruanas y 44 venezolanas y también se hizo entrevistas a los operadores que atendían a esta población. De los centros de emergencia mujer, policías o los centros de salud. Las zonas fueron en Tumbes, en Zarumilla y en 5 distritos acá en Lima: San Juan de Lurigancho, Los Olivos, San Martín de Porres, Cercado de Lima e Independencia.

Algunas características sociodemográficas: fueron mujeres adultas. entre los 30 y 59 años, solteras, las peruanas. La mayoría convivían. Solteras, 33%; convivientes, 29%.

Muchas que viven en Lima hace diez años, más de 10 años, 77% con secundaria completa, técnica superior completa. Y lo interesante fue que, a la hora de evaluar el nivel de pobreza, en el caso de las peruanas, eran pertenecientes al rango de pobreza 69%, amas de casa; 35%, que mantenían el hogar con apoyo de otro familiar o solas y, en el caso de las peruanas, no había un envío de remesas afuera del país y el riesgo social medido por las características de la vivienda era 41%.

En el caso de las venezolanas mayoritariamente fueron mujeres jóvenes entre 18 y 28 años. En realidad, la población que más migra en este momento es un rango de población joven. Solteras, en un 58%, vivían acá en el Perú menos de un año y la mayoría secundaria completa, educación superior completa. Eso fue algo que se hizo, una comparación, que las venezolanas que estaban migrando tienen un nivel educativo un poco más alto que las peruanas. Pero lo que las ubica en un rango de pobreza extrema, porque las condiciones en que ellas están trabajando, de manera informal, realmente no están pudiendo cubrir necesidades básicas. Una de las visitas que se realizó cuando ellas habitaban esos albergues, en realidad, es una situación bastante impactante, porque, muchas veces, una sola familia vive en una sola habitación con mucho riesgo social de violencia, abuso incluso para los niños, entonces, hay como una condición de mayor vulnerabilidad en el caso de la población venezolana.

Lo que se halló sobre situaciones de violencia a las que están expuestas las mujeres: este estudio, lo que pudo identificar, es que tanto las mujeres peruanas como venezolanas están expuestas a la violencia, tanto a la violencia física como a la violencia psicológica. Los índices son bastante cercanos. En Lima, por ejemplo, el 29% de las peruanas sufren violencia, mientras el 27% de venezolanas, en el caso de la violencia psicológica. Y en el caso de la violencia física, el mayor porcentaje es de las peruanas y el menor porcentaje de las venezolanas. Bueno, los otros ya son sus detalles, pero, digamos, lo que interesa es contarles un poco a nivel cualitativo qué es lo que ellas manifestaban. O sea, las venezolanas, las mujeres venezolanas, si bien sufren violencia psicológica y violencia física en el ámbito familiar, el mayor grado de violencia se da dentro de los espacios públicos.

Ahora, cualitativamente, contarles un poco cual es la impresión que tienen las mujeres venezolanas respecto a la violencia. Ellas, estando acá en el Perú, les es muy difícil poder denunciar, por ejemplo, los casos de violencia porque la mayoría no tiene un estatus migratorio legal, o sea, algunas están en un proceso de trámite de refugio o tienen un permiso de trabajo temporal y el temor es que, si ellas denuncian, sus parejas pueden ser sacadas del país. Pero esto, cuando hemos tenido conversaciones ya con grupos focales, lo que vimos era que ellas, por ejemplo, lo que dicen es que no toleran la violencia y, cuando hay una situación de violencia una vez, ya no permiten que haya otras veces en el ámbito familiar. Hay

como una respuesta mucho más assertiva, mucho más fuerte frente a continuar de alguna manera en una situación de violencia.

El ámbito, esto es lo que les decía, donde enfrentan la mayor violencia, tanto en Lima como en Tumbes, fue, para las venezolanas, el ámbito de la vía pública. En la vía pública hay mucho más acoso y tratos xenófobos y, sobre todo, por los rasgos en su vestimenta, la forma de tratar. Por ejemplo, algo bien interesante que ellas nos comentan es que para su cultura el arreglo personal es muy importante, o sea, desde pequeñas, sus madres les enseñan a arreglarse, a pintarse, a jamás salir desarregladas. Y una cosa, hay una ONG que se llama Unión Venezolana que en una entrevista me decían “bueno, la mujer puede ser lo más pobre que sea, pero en su casa no falta una planchita de pelo”. O sea, no puede salir si no está con el pelo bien planchado. Y es que muchas veces esto no es entendido por los operadores, por ejemplo. Hay casos de mujeres que han venido con cáncer muy avanzados, con enfermedades serias, pero llega a los servicios de salud tan arregladas que no les creen: “pero, ¿cómo puede estar mal? ¿por qué está tan arreglada?” Entonces, es parte de la cultura, la forma del trato, el decir a todos “mi amor”, por ejemplo, es malinterpretado y es mal tomado como ahora vamos a ver en las expresiones, como mujeres “fáciles, regaladas”. Entonces, ese ámbito del acoso callejero lo viven tanto las peruanas como las venezolanas, pero en el caso de las venezolanas es mucho más alto que las peruanas.

En el ámbito laboral, lo que está pasando en este momento, por ejemplo, es el tema de la explotación laboral. La explotación laboral, para las mujeres venezolanas es bastante seria puesto que tienen, pues, exigencias, por ejemplo, de mayores horas de trabajo, con cierta vestimenta, con ciertas formas, como, por ejemplo, en los restaurantes, en los bares, que tienen que atender a los hombres de una determinada manera y si es que no lo hacen, no les pagan. Entonces, sí, creo que se necesita muchísima sensibilización con el tema de los empresarios, medianos, pequeños empresarios, con lo que están vulnerándose derechos frente a la población que entra a trabajar y que está realmente explotada en el ámbito laboral. En el ámbito familiar, por ejemplo, hay más violencia en el ámbito familiar, como les decía, en las peruanas que en las venezolanas. Esos son los datos más saltantes.

Bueno, vamos a leer unas viñetas, porque, en realidad, esto como que nos hace realizar verdaderamente en qué estamos hablando. Por ejemplo, las mujeres venezolanas, entre las cosas que hablaron sobre el acoso sexual callejero y xenofobia, dijeron cosas como los que les dicen a ellas: “Hey veneca, ¿no quieres tener sexo conmigo?” me dicen los choferes que pasan con sus carros en la calle”. O sea, el verlas de una determinada manera, con una determinada vestimenta, es como si fuera una licencia para que se les insinuara y se les pida abiertamente tener relaciones sexuales. Otras dicen “nos ven como prostitutas, los hombres nos acosan en el parque diciendo ‘mamacita, que rico culo’. Las peruanas ¿qué dicen al respecto del acoso callejero? Los piropos no deseados como cuando pasa una chica

con shortcito y un hombre le dice “qué buen culo”, “qué buenas piernas”. Otros pasajeros soban su pene contra nuestro hombro cuando ellos van parados. Eso hablan las mujeres peruanas. Por eso, como les digo, son diferentes, pero igual estamos tanto mujeres peruanas como venezolanas expuestas a esta violencia callejera. “Me dicen ‘esta veneca’, hombres y mujeres de forma despectiva. Cuando trabajo en la calle, en un semáforo, me insultan porque piensan que voy a quitarles el marido y me quieren pisotear. Las mujeres me dicen ‘¿cuándo te vas para tu país?’, ‘pinche veneca, ¿por qué no te vas para tu país?’”. O sea, son expresiones bastante fuertes que salieron de todos estos diálogos comunitarios y toda la parte de los trabajos de grupo. Entonces, la violencia en el entorno próximo y en el ámbito familiar trasciende el espacio privado.

El espacio más próximo a la vivencia se percibe para las mujeres inseguro, perturbador, agresivo y hay mucha indiferencia del entorno frente a la violencia contra la mujer. “Alrededor, vemos mucha violencia: los hombres golpean mucho a las parejas. Un muchacho estaba golpeando a una muchacha fuera de la iglesia. En el parque, se gritan. Un hombre jaló los cabellos a su pareja y luego dijo a los que estaban alrededor ‘nadie se va a meter’ y me dieron la espalda. Hay indiferencia: el hombre dice ‘¿por qué te metes? Es mi mujer, es una situación, llame al serenazgo o la policía. O sea, lo que vemos es cómo reacciona el entorno frente a la violencia en las zonas en que hemos trabajado, es de no poder reaccionar, de no poder poner un alto a esta situación”.

Lo que les conversaba sobre la situación laboral y el acoso sexual: hay mucha diferencia en el pago que se hace a las venezolanas con las peruanas. Si bien, al inicio, creo que todos nosotros sentimos “qué simpáticos son”, cuando empezó la migración en el 2018 fue el año de mayor incremento de la migración en el Perú y, en general, de varios países de Latinoamérica. Entonces, ya en los espacios laborales se siente una amenaza frente a la que los venezolanos le están quitando el trabajo a los peruanos. Entonces, por ejemplo, en los trabajos están sumamente expuestas a estas expresiones denigratorias, xenófobas, y sobre todo por el tipo de trabajos que les ofrecen: donde ellas pudieran estar con el cuerpo más expuesto.

Las señales de riego se dan por ejemplo también para la trata de personas y la explotación sexual. Lo que se ha detectado es que hay anuncios laborales engañosos que implican de todas maneras trabajo de índole sexual y condiciones laborales que exigen trato personalizado a los varones. Amenazas de descuentos del salario o despidos si no hacen el trato personalizado con clientes en bares. Y los empleadores retienen los documentos, todos los PTP, el permiso temporal de trabajo y los pasaportes para que ellos puedan cumplir con el trabajo que les asignan.

Ahora, lo interesante que pudimos nosotros hacer es tratar de identificar cómo veían las venezolanas a las peruanas y viceversa: cómo las peruanas ven a las venezolanas.

Entonces, las venezolanas ven a las peruanas como que son mujeres muy trabajadoras pero también muy tolerantes contra la violencia, no entienden por qué soportan tantas situaciones de violencia, por qué soportan a sus parejas y en los diálogos ellas hablaban ‘bueno, si a mí me hacen eso yo se la corto’ o ‘lo denuncio’ o ‘no voy a poder seguir con alguien que me pega’, pero las venezolanas, por ejemplo, frente a las peruanas, también sienten celos hacia ellas porque a nivel de los trabajos también tienen más oportunidades en el tema, por ejemplo, de los salarios. Las venezolanas ven a las peruanas como que tienen baja autoestima, como que no se valoran. o sea, les llama la atención que no tengan, por ejemplo, el arreglo personal que tienen ellas, como que eso les llama la atención también. Y ven que los hombres tienen a las mujeres peruanas como trofeos y que son “como una propiedad”. Eso, en su mentalidad, les parece que no debería ser. En ese sentido, al parecer, lo que se percibió es que en las mujeres venezolanas hay como una cuestión más horizontal con relación frente al varón, que lo que pasa con las mujeres peruanas.

Por otro lado, las mujeres peruanas ven a las venezolanas como que ellas captan la atención de los hombres por su apariencia. Las ven alegres, pero hay como mucha cuestión de sentirlas que son “las robamaridos”, “las que roban los puestos de trabajo”, y que, por ejemplo, cuando van a los servicios de salud, ellas sí exigen que se les atienda, sobre todo las que ya tienen algún permiso de trabajo que pueden acceder a los servicios de salud, por ejemplo. Una de las cosas que, como les contaba, de este video, lo que nosotros vimos en estas reuniones es esta mirada del otro como alguien diferente, ahora lo vamos a explicar un poco. Dentro del estudio, lo que se hizo fue una evaluación con la escala de Hopkins de ansiedad y depresión y, lo que se encontró, producto de la migración, obviamente, de los niveles de estrés, del estado depresivo, de los duelos que vive la mujer venezolana al haber dejado sus hogares, que hay un mayor nivel de ansiedad en las venezolanas y depresión frente a las mujeres peruanas.

Bueno, la lectura psicosocial, psicoanalítica de los resultados: vamos a mirar un poquito qué impacta o qué implica para la población esté desplazamiento forzado. Tenemos que entender que una decisión de una familia, de una mujer, de una persona de dejar todo lo que le da sentido de pertenencia, que es su lugar de origen, sus vínculos, va a generar de todas maneras una situación de pérdida y de duelo. De perder todos los referentes previos que podían tener y llegar a una situación totalmente diferente que no es conocida. Entonces, ellas se enfrentan con muchas condiciones de vulnerabilidad de dificultan su adaptación. La falta de empleo, la violencia en el lugar de acogida, lo que estábamos hablando, cómo son recibidas en los diferentes espacios sociales. La explotación y sobre todo la añoranza a su país, a su familia.

Todo esto genera un estado de limbo emocional con un fondo depresivo, porque, en realidad, si bien uno las puede ver con una actitud, de repente, más positiva, aparentemente,

esto es en realidad una situación totalmente no deseada y con muchos deseos de volver a regresar nuevamente. Sentirse que, bueno, no es que se van a quedar. Sentir que no hay un referente que realmente decida que van a tener un nuevo lugar para ellas. Un tema que es importante desde la psicología como entender qué es lo que pasa en estos procesos de exclusión, discriminación, xenofobia. Es cuando el otro, el diferente, el que de repente no es reconocido y causa extrañeza, va a generar un estado de ansiedad, de miedo y finalmente la posibilidad del ataque, porque, en realidad, uno necesita como cuando va desarrollándose, desde que nace, va estableciendo vínculos de confianza, vínculos referentes que nos dan una identidad, un lugar en el mundo.

¿Qué pasa cuando se pierde todo eso y se lleva a otro lugar y tanto el que recibe como el que llega se empiezan a desconocer, a no identificarse, a no mirar al otro como otro ser humano? Entonces, se van a desplegar una serie de situaciones de angustia, de temor y muchas veces son los temores internos que finalmente se colocan en el afuera. Cuando nosotros vemos estos procesos de discriminación de exclusión siempre tenemos que pensar en cómo en ese momento se va a ver como una distancia y una falta de reconocimiento de un otro que pudiera ser referente. El tema de la autoestima implica también, como sabemos nosotros, una autovaloración en relación a nuestros ideales, a nuestro reconocimiento, el ser reconocido por lo que somos. El entorno grupal, el entorno social, nos da información para, nosotros, ir construyendo nuestro lugar en el mundo y cómo nos valoramos y nos sentimos.

Hemos analizado también, en estos encuentros, que tanto peruanas como venezolanas viven situaciones de vulnerabilidad por estos patrones de violencia de género e inoperancia del estado para garantizar los derechos de los ciudadanos. Esto sé que es el tema del coloquio, el poder mirar qué pasa con el diferente, qué pasa con el extraño, qué pasa con la violencia y en la población migrante también. Las venezolanas pueden ser percibidas como estos agentes amenazantes y esto merma también su autoestima, la condición migratoria, o sea, hay como tres elementos, hay tres vulnerabilidades: ser migrante, ser mujer y ser pobre. Entonces, son condiciones que hay que tenerlas en cuenta porque ahí los psicólogos tenemos mucho que hacer en este problema de la migración.

Y hay este estereotipo que deshumaniza al otro. Que lo convierte en una minoría y en un objeto de ser violentado. Entonces, en los aspectos emocionales, encontramos que muchas mujeres migrantes, cuando llegan, idealizan este lugar donde supuestamente van a tener un cambio, una nueva vida, van a poder llevar dinero, pero, cuando llegan acá, pasa a lo que se llama un proceso de idealización a un proceso de denigración. El tema es que todos estos ideales, todas estas expectativas, dejan de ser, porque llegan a sitios donde están en una situación muy caótica, de mucha vulnerabilidad. Y también, por otro lado, se empieza por, estando acá, a idealizar lo que tenían allá, porque, de alguna manera, muchas dicen “allá

tenía... por lo menos estaba con mi familia, “estaba, algo tenía de trabajo”. Y entonces, al idealizar el afuera, el ideal de donde venían, empiezan a denigrar lo que tienen acá también.

Entonces, este proyecto, entre las revisiones y las documentaciones que nosotros hemos planteado, una vez después de este diagnóstico, es que hay que trabajar tanto en este tema de la migración tanto con mujeres peruanas como con venezolanas. O sea, el tema de la población de acogida es muy importante porque se está despertando mucho rechazo y obviamente tiene que ver también con el tema de la prensa: cómo se maneja la información, eso tiene un impacto altísimo. Entonces, hay campañas, por ejemplo, que “no todos somos iguales”, como para no generalizar, no generalizar casos aislados con “toda la población es así”. Ellos tienen temores y disociaciones para encontrar los puntos en común. Es decir, hay que buscar esos espacios de encuentro entre la población migrante y la población de acogida y dentro de eso encontrar lo semejante.

Un poco lo que trabajamos nosotros es esto semejante: “Todos somos migrantes”. Finalmente, todos venimos de otro lugar. Yo tengo apellido alemán. O sea, mi abuelo también, y todos tenemos que ir integrándonos en un espacio social. Que tenemos que tolerar lo diferente, tanto de un lado como del otro lado. Yo creo que el espíritu de este coloquio ha ido por ahí. De cómo poder integrar estas poblaciones que pueden ser rechazadas por muchas razones y tomar conciencia que los temores e inseguridades internos no deben buscar culpables. No hacer eco del bullying al recién llegado, al que viene. Confrontar los estereotipos y las generalizaciones. Buscar puntos en común de la violencia contra la mujer. Porque creo que el desafío de todos, nuestro trabajo psicológico y, en fin, nuestro trabajo, en todo sentido, es, justamente, poder buscar el ejercicio de la ciudadanía y todas estas violencias no permiten que estas personas puedan ejercer esta ciudadanía. Y que, en realidad, sí, lo que todos rechazamos son todas aquellas acciones contra la ley, tanto de peruanos como venezolanos, y que las faltas de respeto tampoco deben ser permitidas. Y justamente el tema de “Integrar Horizontes” es eso. Es encontrar esos puntos de encuentro entre esta población migrante y en lo cual los psicólogos también tenemos mucho por hacer.

Darío Ugarte: Bueno, buenas tardes. Es un horario un poco complicado, pero no importa. Haremos el esfuerzo. me pidieron que venga para comentar, comentar, compartir lo que hacemos en Unicef y yo quería preguntarles primero ¿cuántos conocen Unicef? De acá de los que estamos acá. Ya. Y cuando escuchan Unicef, ¿cuál es la imagen que tienen de Unicef?

Respuesta del público: Niñez, niños

Darío Ugarte: Niñez. ¿Qué más, aparte de niñez?

Respuesta del público: Estudios de pobreza

Darío Ugarte: Estudios de pobreza... sí. ¿Algo más?

Respuesta del público: Derechos

Darío Ugarte: Derechos. Bueno, es bueno conocerlo. Para nosotros, es bueno tener un *feedback* de cómo nos ven. Yo pensé que... lo que está ahí proyectado no es por si acaso, la nota que ustedes tienen.

(risas)

Darío Ugarte: Pero sí es un dato importante por el cual nos movemos como Unicef. Son 10.5 millones que nos motivan para seguir trabajando, para trabajar en lo que estamos. Y estos 10.5 millones son los niños, niñas y adolescentes que están en el Perú. De estos 10 millones, 3.900 son adolescentes. Lo digo porque el énfasis del programa de cooperación actual de Unicef son adolescentes. Entonces, no dejamos de mirar a niños y niñas, pero nos hemos focalizado, en este programa, más en adolescentes.

Fíjense dónde están. Hay un estudio que hace años hizo Patricia Aliaga y a mí me llamó mucho la atención, porque ella hace un recuerdo de cómo se desarrolló el sistema educativo en el Perú y parte de cómo nos iniciamos como república. Y cuando cuenta quiénes pensaron la república, la pensaron dividiendo la costa del resto. La costa es donde se iban a instalar los servicios, donde estaba la gente hispanohablante. Los que no eran los indígenas, los invisibles o los indeseados de ese momento. Y fíjense los resultados. El que está con celeste es dónde está la población de niños, niñas y adolescentes y en el derecho el que está con color amarillo, rojo y verde grafica un poco en qué condiciones están estos niños, niñas y adolescentes en el país. Y fíjense dónde están los que tienen peores condiciones de vida.

Han pasado, ya van a pasar, 200 años de que somos república y todavía no logramos superar esa barrera que se ha ido estableciendo y ha ido marcando cómo somos como país. Igual, si analizamos dónde está la mayoría de servicios públicos, están en la costa. Entonces, eso también nos está diciendo de cómo nos hemos pensado como república. Y, un poco refiriéndose a lo que se presentó hace un momento: claro, la migración por eso va de la amazonía y de la zona andina, a la costa. Yo soy cusqueño de nacimiento y soy migrante. Entonces, ¿cuántos de acá también podríamos decir lo mismo? Nos hemos constituido desde la migración. Y creo que esa es parte de la particularidad que tenemos como país y me hizo mucho pensar en cuánto de lo que nos ha presentado sobre la situación de migración de venezolanos y venezolanas, en particular, también nos hace pensar esta situación que hemos vivido hace poco, sobre violencia y migración forzada que todavía no hemos resuelto.

¿Qué aspectos hemos identificado como Unicef? Hay un grupo que está muy vinculado con el tema de la violencia. Lo que hemos encontrado es que la familia, la escuela, la comunidad, son entornos violentos. Todavía existe el desamparo familiar. Fíjense en los datos. Son muy altas las víctimas de violencia que todavía hay en niños, niñas y adolescentes. En caso de adolescentes, además, es crítico, porque quienes perpetran la violencia son aquellos que deberían garantizar su derecho, que son docentes. El castigo físico todavía está presente, sobre todo en las familias. Está instalado como una norma social. Hay niños que

están viviendo esto: los llamados “niños institucionalizados”, que reducen sus posibilidades de desarrollo en 4 veces, imagínense. Existen niños en esa condición. Los niños y adolescentes que trabajan [son] otra realidad y esta entra siempre en tensión, porque, desde la perspectiva de derechos, Unicef promueve que los niños y adolescentes no trabajan. Sin embargo, culturalmente hay elementos, la realidad también nos señala qué es lo que está sucediendo. Entonces, también hay una tensión entre lo que es trabajo o cuál es el trabajo que está afectando la dignidad de los niños. Finalmente, víctimas de trata. Lamentablemente, Madre de Dios es todavía un ejemplo, ahí, pongo, todavía la trata es una de las peores prácticas que tenemos en el país.

Otro gran componente tiene que ver con los servicios. Cuántos acceden a los servicios, cómo son atendidos en los servicios, en especial en tres líneas que nosotros entendemos que [son] salud, educación y protección. Sin embargo, no nos está yendo muy bien: ha crecido el embarazo adolescente, todavía el seguro médico no hay para todos los niños, niñas y adolescentes, lo cual restringe las posibilidades. Sabemos que quienes consumen más servicios de salud son de 0 a 5 años y son los que menos [disponen de ellos]. Hay un tema crítico en el tema de secundaria: la culminación de secundaria no es la que quisiéramos como país. Si comparamos con otros países de América Latina estamos un poquito mejor, pero no estamos bien, en términos de que no todos culminan y cuando se presentó los datos del nivel educativo de las peruanas en comparación con las venezolanas, uno mira el nivel educativo en el Perú y la brecha de género se amplía o crece, porque las mujeres que no culminan secundaria ya no culminan. Cuando tú miras, por género, los hombres, a pesar de que pasan los años, culminan a los 24 años. O sea, hay un elemento de género clave en términos de culminación. O sea, el Estado no está haciendo nada, no importa, deben culminar en la edad que les corresponde, pero qué hacemos para que culminen, porque eso es una oportunidad para ellos.

Aquellos adolescentes que están en conflicto con la ley, que muchas veces son el estereotipo que tenemos de los adolescentes, fíjense que hay casi un 60% que están privados de la libertad. Además, ya hay estudios suficientes que dicen que cuando entran al sistema penitenciario terminan reproduciendo o fortaleciendo estas prácticas. En un diálogo que hicimos con el Ministerio de Educación, tuvimos una reunión con los chicos que están en “Maranguita”, y una de las cosas que se les preguntaba era “cuál era la capacidad que tú tienes”, y uno puso en los papeles que tenía la habilidad de “hackear tarjetas”. Digamos, eso es parte de lo que ya tiene un adolescente de 14, 15 años, que está ahorita en “Maranguita”. Y, probablemente, recluido ahí, no es que tenga más oportunidades.

El otro elemento tiene que ver más con esto que también se dijo en la presentación anterior y que nos acompaña lamentablemente. Yo creo que la primera barrera hacia la primera barrera son los estereotipos. Persisten, son esas etiquetas difíciles de detener y que

hacen más difícil el diálogo con ellos y ellas. Y, sobre todo, mirarlos desde otra perspectiva, otra dimensión, es la equidad. Persistentemente, Unicef contribuye en que aquellos que no son visibles o que están olvidados sean el centro de la política. Yo diría que la mejor expresión de un estado es que ahí donde hay condiciones de vulnerabilidad, los servicios son de alta calidad. Eso estaría demostrando la eficiencia del Estado. Sin embargo, todavía estamos muy lejos de eso, y por eso insistimos en mirar poblaciones indígenas, niños de 0 a 3 años que están en condiciones que pueden vulnerar sus derechos y también niños y niñas que tienen habilidades diferentes.

Fíjense que, todavía, hay niños que en el primer mes fallecen. La anemia, bueno, ya es más conocido, [hay] una estrategia, una medida del Estado ahora. El tema ya del agua, del desagüe, es un tema todavía crítico en el país, no acceden y sabemos cómo el agua es un factor que influye en el desarrollo. Y, todavía, niños de 0 a 3 años, por un tema de competencia en sector, porque algunos dicen que es el Ministerio de Inclusión Social que tiene que hacer, otros dicen que es el Ministerio de Educación: no se resuelve quién atiende a los niños de 0 a 3 años. Y la baja atención es el porcentaje que ustedes ven ahí.

Otro lamentable tema es que cuando un niño ingresa a su escolaridad, su trayectoria educativa termina siendo una trayectoria que muchas veces va cargándose del fracaso. La repetencia comienza incluso desde el primer grado y eso se va acumulando como una bola de nieve. Entonces, muchos niños terminan fuera del sistema o potencialmente, un riesgo, de irse del sistema. Puede ser que pasen a secundaria y culminen la secundaria, pero el nivel de formación por el acumulado de fracaso escolar, los ponen vulnerables obviamente en términos de condiciones y de igualdad de oportunidades frente a los desafíos que van a enfrentar después. Entonces, ese es un tema crítico también.

Bien. [Esta es la manera] como nosotros hemos identificado los problemas y cómo queremos responder frente a eso. Para eso, como, quizás, nos planteamos, obviamente, que los derechos humanos son el pilar por el cual nos movemos, pero tenemos énfasis que nos parecen claves mirando la realidad del país. La interculturalidad creo que es evidente por la presentación anterior que, felizmente, en un sentido, la migración venezolana nos está colocando en la necesidad de mirar nuestras capacidades interculturales. No hemos sido capaz de mirarlo tan abiertamente con nuestros propios migrantes, pero, quizás, con otro tan diferente, creo que nos muestra la necesidad de mirar las capacidades interculturales que tenemos.

El otro enfoque claro es la igualdad de género. Creo que es evidente que mientras no comencemos a desmontar aquellas creencias que se asientan, que hacen que las relaciones de género sigan iguales, no vamos a poder generar igualdad de oportunidades y mejores condiciones de vida. Obviamente, la equidad. La apuesta de Unicef siempre ha sido la equidad. Niños, niñas y adolescentes y además en condiciones vulnerables, es más, no va a

estar acá en la presentación, pero cuando hubo el problema en el norte del país, con Unicef, nos paramos para poder atender todo lo que pasaba en Piura, porque una línea de trabajo es a emergencias, a situaciones de emergencias, y cuando la migración venezolana comenzó a profundizar, instalamos una oficina en Tumbes y ahora tenemos un proyecto de desarrollo para migrantes en las escuelas que permitan ir atendiendo. Esto es la manera en como Unicef responde a las situaciones que la realidad está demandando.

Y el otro principio, enfoque, es de sostenibilidad ambiental. ¿Dónde estamos trabajando? Pese a que somos reconocidos como un país de ingresos medios, todavía vivimos en situaciones de desigualdad. Sin embargo, al ser catalogados como un país de ingreso medio, las Naciones Unidas diferencian el tipo de cooperación que da. Cuando el país es de ingreso bajo, la acción de la cooperación es mucho más presente y mucho más en términos de cubrir lo que el Estado no pueda. En este caso, más allá de las deficiencias que tenga nuestro Estado, incluso lo que tiene el Perú para poder invertir en el sector público es mucho más de lo que la cooperación puede dar.

Entonces, la acción nuestra vendría a ser más estratégica, que contribuye al Estado a cumplir su rol. Pero, tercamente, buscamos estar en aquellas zonas donde se requiere una atención especial, porque están en condiciones de vulnerabilidad y por eso hemos concentrado nuestros esfuerzos para demostrar que es posible mejorar las condiciones en Loreto, Ucayali, en Huancavelica y, acá en Lima, en la zona de Carabayllo. ¿Qué estrategias utilizamos? El fortalecimiento de capacidades. Creo que eso es evidente. La abogacía: el poder argumentar con evidencias frente al Estado u otros. De que es posible trazar una ruta o por qué es necesario generar este cambio es un elemento clave. Parte de estas evidencias que esperamos con mucha ansiedad [es] lo que está haciendo el proyecto de “Ser adolescente en el Perú”, acá en la Católica, que es un convenio que tenemos con Unicef y la Católica, pero hay otro conjunto de evidencias que se están haciendo todavía de normas sociales: hace poco se ha hecho un estudio sobre higiene menstrual. Hay otro estudio que hemos hecho con el IP para mirar el Perú en términos de cómo están los adolescentes y lo jóvenes desde distintas perspectivas. También sobre migrantes. Entonces, ahí tenemos la estrategia: situémonos de información documentada que permita dialogar con los actores.

Otro elemento clave no es solo fortalecer capacidades, no es solo las evidencias, sino que probemos que es posible hacer la transformación y, por eso, hacemos modelos de innovación, yo les voy a compartir uno de ellos, que permita transitar desde la experiencia concreta con los actores de que es posible el cambio a la política. El diálogo político nos parece clave. Por eso, abrimos espacios como estos para poder dialogar con otros actores o instalamos mesas específicas, promovemos más. Y que eso permita que se coloque en la agenda pública temas críticos que nos parecen claves o que el Estado no pueda hacerlo, pero sí la sociedad civil.

También nos parece clave la comunicación que hagamos. Esta comunicación hacia afuera sobre qué hace Unicef, por un lado, pero también para colocar temas. Al final les voy a mostrar unos videos que hemos hecho. Y el otro elemento clave son tanto los vínculos intersectoriales como los intergubernamentales. Trabajamos en los tres niveles de gobierno. Desde el nivel local, regional y nacional. Pero, además, como Unicef se centra en una etapa de vida que es la niñez y adolescencia, que es el sujeto, entonces también trabajamos desde distintos sectores y eso requiere una acción intersectorial. Y, finalmente, la cooperación Sur-Sur [cuya meta es] identificar oportunidades que otras oficinas de Unicef están desarrollando en la región y que puedan permitir la cooperación entre estados. Hace poco, el seminario que hubo aquí, en julio, sobre educación y adolescentes, permitió que autoridades de otros países que vinieron puedan dialogar con el Ministerio de Educación de acá y empezar a generar puentes, ese es un ejemplo.

¿Qué nos hemos planteado hasta el 2021? Ahí acaba el programa de cooperación. Después, estamos entrando al diseño de la siguiente etapa: que los niños, niñas y adolescentes estén libres de violencia, explotación y desamparo, que existan mayores oportunidades para los adolescentes, especialmente para que puedan aprender a lo largo de la vida, tengan una vida saludable y ejercer su ciudadanía. Eso nos parece clave. Que se puede contribuir a que niñas y niños que están en situaciones de inequidad puedan estar en entornos seguros, accedan a servicios más pertinentes y que eso permita el desarrollo integral. Y en términos de ser reconocidos tanto por el Estado, como por la sociedad, como sujetos de derecho. Yo creo que ese es el otro elemento, la otra barrera que hace más difícil el trabajo tanto del Estado como de la sociedad: el reconocimiento de niños y adolescentes como sujetos de derecho.

¿Qué hacemos en educación? Nosotros, como se habrán dado cuenta, trabajamos en distintos niveles. Nosotros, en educación, voy a presentar lo que está concentrado en educación secundaria, son estas tres grandes líneas: la primera, de abajo, que dice “experiencia demostrativa”, se desarrolla en secundarias que han sido focalizadas y que pretenden mostrar a los propios actores y a los gestores públicos como es que es posible transformar la secundaria para que se convierta en una experiencia de vida. Por eso se llama la propuesta “Secundaria como experiencia de vida”. En el análisis que hemos hecho, y con esta perspectiva más intersectorial, este modelo busca esta atención integral, donde la secundaria sería la base de esa acción intersectorial. Entonces, cómo acceden los adolescentes al servicio de salud o cómo acceden a servicios de protección. O sea, el modelo se basa en la secundaria, porque es ahí es donde están los adolescentes, pero busca la acción con otros. El objetivo de este es demostrar que es posible transformar y que eso pueda transitar a decisiones en distintos niveles, tanto en políticas regionales como en política nacional.

La otra línea es que el modelo de la atención en educación para adolescentes es un único modelo para quienes están acá en Lima como para quienes están en Purús, en Ucayali. ¿Qué quiere decir esto? Que el modelo está concebido para un sujeto. La secundaria está concebida para el adolescente que viene de la élite y que va a entrar a formarse para seguir con la idea de culminar su trayectoria en la universidad, y que esa concepción de la secundaria como tránsito a la universidad está impregnada en la lógica del modelo. Por eso es tan difícil que los adolescentes puedan ver otra alternativa y, por eso, hay tanto desencanto de la secundaria, porque lo que ven es que la secundaria no se adecúa a lo que ellos esperan, lo que necesitan. Entonces, lo que el Estado ha iniciado desde hace unos seis años, [es] el pensar modelos distintos que respondan a las características del adolescente y de su contexto.

Entonces, hay formas de atención diferenciadas y nosotros apoyamos para evaluar, construir evidencias sobre eso que ya está en marcha, pero también identificar oportunidades. Por ejemplo, el MIDIS alertó al Ministerio de Educación que, en el programa Juntos, donde las familias están en condiciones de pobreza, reciben un bono para acceder a la primaria, hay 70000 niños que han repetido primaria para mantenerse en el programa Juntos y, segundo, porque no tienen una secundaria cerca. Ahí hay un bolsón de inequidad grande. Entonces, lo que estábamos conversando con el Ministerio es cómo hacemos que en esas primarias se amplíe el servicio a secundaria. No pierden el bono, pero se va diseñando una forma que responda a la necesidad social de estos niños. Eso es un ejemplo. Y lo tercero es que, en el Perú, si bien ha habido un crecimiento en el servicio educativo, de cada vez más escuelas en inicial, primaria y secundaria, este crecimiento ha sido desordenado porque el Estado no ha tenido un rol de planificación. Y ahora, en este momento, el Ministerio ha decidido hacer un reordenamiento del servicio. Nosotros estamos apoyando en eso y que permita que quienes están en un territorio específico sepan qué servicios van a haber y cómo estos se articulan. Y esto permite que accedan a la educación, que puedan responder con pertinencia a lo que ellos necesitan. Obviamente, este es una medida de mediano y largo plazo.

Y lo tercero tiene que ver con esta mirada más macro que es menos intensiva, en términos de profundidad, a la primera, de la experiencia demostrativa, que es más intensiva, porque eso está metido en la escuela, pero es más extensiva, porque, al convertirse en una política, la idea es que llegue a todos. Y ahí estamos apoyando en dos procesos. Uno se llama el "Marco orientador de la educación de adolescentes", que tiene como objetivo el generar en el país un consenso respecto a qué educación requieren los adolescentes. Y ahí se han generado evidencias, se han elaborado insumos claves que en este momento están en proceso para la redacción del documento. La pretensión de este documento es que exprese la visión de educación de adolescentes. Es como el gran inspirador que necesitamos para quienes quieran hacer ya la acción más política tengan un referente. Felizmente, el Ministerio

lo está impulsando y eso nos da mucha esperanza de que esto pueda instalarse y no se convierta en la lógica de una política muy concreta que solo va a implementar acciones o medidas. Que ese es el otro lado. Una medida o una acción del Estado sin horizonte termina siendo solo eso. La idea de tener este marco es justo tener la inspiración suficiente que nos ayuda a movilizarnos en el campo. Y la otra es la política. Sin política, el Estado no se mueve.

Entonces estamos apoyando los dos en este actuar, del Ministerio ha decidido a priorizar la política, que se llama "La educación y el Bienestar adolescente" y estamos apoyando en su formulación. Hay dos ejes claves que nosotros tratamos de poner énfasis en todos estos procesos, es que la participación adolescente esté ahí. No podemos pensar que la educación secundaria se transforme sin que estén las y los adolescentes en sus formas de expresión, como también en las posibilidades de cambiar o de incidir en las decisiones que se tomen. El otro (eje) tiene que ver con la equidad. Tiene que ver con una educación inclusiva, cómo dialoga la secundaria con contextos de diversidad lingüística y cultural, con ámbitos rurales y como se dan cuenta ahí también migración. Ahorita tenemos un proyecto que está en el cono norte de Lima, que justo está centrado en cómo atendemos en escuelas todo el tema de convivencia en el marco de la interculturalidad con población migrante venezolana.

Y les decía que una de las estrategias es un modelo de acción que prueba innovaciones, las valida y que eso pueda permitir extenderse. No son pilotos. Vamos a decirlo en términos sencillos, la investigación, como laboratorios que permiten ir probando estrategias diferentes donde las decisiones del proceso son los propios actores. Acá no hay una receta, no hemos hecho. No hay un paquete armado que diga "así es como se va a transformar la secundaria", sino vamos generando procesos de transformación desde los propios actores. Lo que sí hay como grandes perspectivas, que son las apuestas, que son estas las que estoy compartiendo, que los aprendizajes sean significativos y pertinentes. Eso supone que el vínculo del docente en la escuela y en el aula sea diferente y que genere realmente lo que los chicos demandan, aprendizajes útiles para la vida. Ese es uno de los motivos por los cuales las y los adolescentes se desencantan de la secundaria.

El otro elemento es cómo la cultura escolar se impregna de la participación adolescente y eso hace que las decisiones de la escuela sean decisiones donde sí o sí esté incluida la voz. Y yo diría que el otro, en términos de los tres primeros que están arriba, yo le he puesto a propósito "Ser adolescente en la escuela", porque justo tiene que ver con la posibilidad de conocer y valorar quién es el adolescente que está ahí. Fíjense que en la experiencia que hemos tenido, estos tres elementos se han puesto en juego. El que ha sido el dinamizador del cambio ha sido justo el último. Cuando los actores de la escuela empiezan a darse cuenta que el que está ahí es un adolescente que viene con expectativas, intereses, cambia la manera de mirar la escuela. Yo he podido mirar una de ellas y la impresión que yo

tuve es que era una escuela tomada por los adolescentes, porque el director comenzó a darse cuenta de que si no dialogaban con ellos no se lograba un vínculo entre la cultura adolescente y los cambios que se podrían hacer en la escuela. En otra escuela han decidido que el consejo donde se toman las decisiones de la escuela estén siempre los adolescentes.

Entonces, lo que yo creo que está apareciendo ya como lección aprendida es que la mejor manera de generar cambio es entrar desde la mirada del sujeto adolescente y que eso abre otras posibilidades, porque resignifica el vínculo que hay entre los adultos de la escuela y los adolescentes. Y al resignificarlo comienzan a modificarse las prácticas dentro de la escuela.

Los otros tres tienen que ver con rasgos en la lógica de derechos que la escuela debe generar en esto que decíamos como bienestar. Tanto una escuela que sea un entorno saludable. El estudio de higiene menstrual lo que dice es que la escuela no tiene los suministros para que una chica cuando comience a menstruar o ya está menstruando, no tiene la escuela los suministros para que puedan ellas sentirse cómodas. Son cosas así de básicas que la escuela no está pensada desde el sujeto, está pensada desde el adulto. Yo creo que cualquiera que haya ido a un colegio público sabe y la mejor manera de saber qué lugar ocupan los estudiantes es ir a los baños. Yo creo que eso da cuenta de qué lugar ocupa para el adulto, la escuela, el estudiante. Entonces el entorno tiene que ser un entorno saludable en ese sentido y en otro, en términos de generar lo que ahora se ha promovido mucho, hace dos años, esto del kiosco saludable, donde los chicos puedan acceder a alimentación más adecuada y que les permita tener estilos de vida saludables.

Y el otro lado tiene que ver con algo que hemos aprendido con Nani, es que para que el adolescente pueda desarrollar sus potencialidades necesita un entorno favorable para eso. Y el entorno en la escuela no está pensado para eso, sino está pensado más desde el adulto y en el cumplimiento de la norma. Entonces, el tema de convivencia aparece como un tema clave porque permite pensar el cuidado del otro y también a la institución como una institución que protege, que acompaña y protege.

Finalmente, yo les decía que la propuesta es un modelo de acción que se articula con otros servicios. Entonces, como el director de la escuela o la directora saben que hay otros servicios que van a cubrir las necesidades de los chicos fundamentalmente en salud y protección para avanzar en esos dos, pero que permita ver que hay posibilidades de articulación tanto inter-institucional como inter-sectorial. Este es el modelo que está en marcha todavía, yo no podría mostrar resultados ahora, solo por dónde van los énfasis y que nos está permitiendo ya mostrar algunos aprendizajes. Pero yo sí creo que el adolescente es una oportunidad y por eso es que quería terminar, para que ya no sean solo de los adultos, escuchándolos a ellos. Muy bien. Eso es. Gracias.

Tesania Velázquez: Buenas tardes con todos y con todas. Antes de comenzar, yo quisiera primero agradecer a las personas que acabamos de escuchar, sobre todo a Darío como representante de UNICEF, y a Carmen Wurst del CAPS, porque creo que escuchar experiencias con poblaciones tan diversas y proyectos tan interesantes aquí en el espacio de la universidad es fundamental. Entonces, agradezco tener la oportunidad de compartir la mesa con ustedes y también agradecer a los organizadores del Coloquio de estudiantes por darme esta oportunidad. Escuchaba a la representante académica de la organización del Coloquio y la verdad es que me genera mucha satisfacción la propuesta y el trabajo que les ha permitido llegar hasta acá.

Me pidieron que yo tratara de recoger un poco cuáles serían los desafíos, cuáles serían los retos de cara a lo que ustedes se han planteado en este Coloquio y lo que se ha debatido a lo largo de estos días. Lo primero que quiero señalar es la importancia que ustedes le han colocado a los temas de diversidad, exclusión social, violencia y educación, lo cual se plasma en el nombre del Coloquio. Comentaron también que ya estamos en el XXVI Coloquio de estudiantes, lo cual es, como ustedes han señalado ahora, todo un logro y con el apoyo de la facultad esto se está consolidando aún más.

Una Psicología ante los retos del contexto peruano: Diversidad y Exclusión Social, Violencia y Educación, coloca en el centro de las preocupaciones al ser humano en su diversidad y además coloca en el centro del debate problemáticas psicosociales de gran relevancia. Es sumamente pertinente estos dos aspectos que ustedes, al colocar este nombre en el Coloquio, quieren de alguna manera relevar. La persona en su diversidad y las problemáticas psicosociales. Pero me parece fundamental ubicar a esa persona y su diversidad en un contexto. Y a veces desde la Psicología nos olvidamos del contexto. Entonces, yo quiero comenzar solamente recordando el país en el que nos encontramos como se ha señalado también en las presentaciones, marcado por la exclusión, la discriminación, la gran diversidad que en muchos casos es inequidad y que, además, como señalaba también Carmen Wurst, una sociedad post conflicto armado que evidencia situaciones todavía de desconfianza que limitan la posibilidad de salir adelante.

Hay dos palabras que me ayudan a entender al país, lo racista y colonial. Y creo que hay que nombrarlas de frente, porque nuestro país parte del desprecio. Los menos favorecidos se ubican en esa posición por una cuestión racista y colonial. Además, nuestro país es parte de un sistema regional y global, el cual también está marcado por exclusión, violencia y discriminación. Quiero añadir dos palabras más, de las que nosotros también somos parte. Los fundamentalismos y la corrupción. Fundamentalismos y ahí pues tenemos como ejemplo Brasil, Venezuela, ahora Bolivia; pero además son contextos plagados de corrupción y donde el modelo neoliberal nos está sumiendo en una lógica de caos y de crisis

producto del fracaso que implica el modelo económico y de ser humano que supone. Creo que es imposible pensar la Psicología fuera de los contextos.

La crisis que se está viviendo en Ecuador y Chile de alguna manera nos evidencia el poco interés en el ser humano. El modelo no solo es un modelo económico, es un modelo de persona, es un modelo de sociedad y es un modelo en el que se queda fuera la defensa de los derechos humanos, de la que hemos hablado hoy día. Y en la que queda fuera la idea de una vida libre y digna. Y aquí estoy retomando a Martha Nussbaum, quien propone un modelo para entender al ser humano, el cual debe vivir con todo su potencial para obtener una vida que merece ser vivida. Este es el contexto en el que estamos a nivel global, regional y del país. Y en este contexto nos preguntamos, entonces ¿cuál es el rol de nuestra disciplina?, ¿cuál es el rol de nuestra universidad?, ¿cuál es el rol de nosotros como formadores y de ustedes como futuros profesionales? ¿Cuál es el rol de ustedes futuros profesionales? Pero no podemos dejar al margen este contexto y a veces, lamentablemente, la Psicología muchas veces se olvida del lugar económico, social y político en el que estamos.

Entonces, para comenzar a pensar este rol de la disciplina, este rol de la universidad y este rol de nosotros y ustedes vamos a plantear algunas ideas que se nutren de una experiencia, de una reflexión colectiva con muchos colegas, pero principalmente se nutre de la puesta en práctica, de una acción que sale del ámbito de lo académico. A partir del trabajo directo con las personas, es que hemos comenzado a reflexionar y pensar algunas cosas que quiero compartir con ustedes sobre lo que debería ser o deberíamos pensar sobre el rol de la Psicología y nosotros.

Lo primero, la Psicología tiene diferentes modelos y enfoques para tratar de comprender y explicar la conducta humana. Lo primero que tenemos que hacer es reconocer esa heterogeneidad de miradas y enfoques, sin descalificar ninguna y más bien tratando de entablar puentes y diálogos. Es importante el uso de marcos comprensivos para aportar una lectura crítica de los procesos que nos rodean, no solamente los procesos cognitivos internos, conductuales, sino también de los que somos parte como sociedad en este contexto que hemos mencionado. Creo que en las últimas décadas cada vez más la Psicología como disciplina busca aportar al debate de los grandes problemas psicosociales e incorporar la subjetividad y la conducta, en una mirada integral y compleja de la realidad. Pero nos falta todavía demasiado. Creemos que la Psicología ha pecado de tratar de encajar a estos marcos comprensivos y modelos lo que sucede en la realidad. Y nos cuesta más bien hacerlo al revés: mirar la realidad y crear nuevos marcos y modelos para entenderla. Porque eso implica repensar los paradigmas, las epistemologías, los modelos y los métodos.

Entonces, estamos convencidos de que necesitamos dialogar con la realidad, no para hacerla encajar, sino para construir nuevos modelos. Y ahí aparece lo interdisciplinario, y ahí aparece lo transdisciplinario, y ahí aparece el experto por experiencia, que a veces sabe

mucho más que el que leyó no sé cuántos libros. Y ahí aparece la necesidad de ir construyendo una disciplina desde diferentes miradas. La realidad y el contacto directo con la gente, con las personas, con los grupos, con las comunidades y con los problemas nos exige ir por rutas poco convencionales de la Psicología, por las fronteras de la disciplina. Y eso supone, como hemos mencionado, una mirada crítica de la disciplina y de nuestra formación.

Lo señalaba la alumna al inicio de la mesa, la Psicología tiene una dimensión política, tiene una dimensión ética, no solo a nivel de la reflexión, sino de la acción. ¿Qué es lo ético entonces? No solamente es cumplir con un consentimiento informado. Es tener una postura y tener la claridad para identificar la postura desde la cual nos vamos a colocar para comprender la realidad. Y eso también supone recuperar la dimensión política de la Psicología. No es investigar para luego voltearnos frente a lo que hemos investigado. No se trata de reflexionar porque es linda la reflexión. Se trata de investigar y reflexionar para hacer algo frente a lo que estamos viendo. Y esa es la dimensión política. Muy presente en lo que ha sido el desarrollo de la Psicología en una tradición más latinoamericana. Implica no quedarnos en el aula, implica que la Psicología debe salir, trabajar con el Estado, con la sociedad civil y contribuir de una manera decidida al desarrollo de políticas públicas. Y eso supone articular con instituciones, con sectores, que son finalmente los que van a dar sostenibilidad a las iniciativas. Me pregunto entonces como ejemplo, ahora que hemos escuchado la importancia de trabajar la adolescencia, de trabajar la escuela, de trabajar una convivencia democrática, de fomentar habilidades socioemocionales para completar la mirada formativa y no quedarnos solo en los contenidos es que estamos aportando desde la Psicología cómo, cuándo, hasta dónde, y creo que por ahí nos quedan muchas preguntas.

Me preguntaba también cuál es el rol de la Psicología frente a lo que se viene realizando en el país en términos de la reforma de salud mental. Una reforma de salud mental en un país donde además la salud mental estaba en crisis, sigue en crisis y seguirá en crisis por décadas todavía. Ante lo cual se está haciendo una reforma pública, desde el Estado, que implica cambiar el modelo biomédico a un modelo comunitario, que implica la creación de centros de salud mental comunitaria, lugares protegidos y de una red de salud integral. Saludamos el avance de la Dirección Nacional de Salud Mental. Pero me pregunto cuál es el rol de la academia frente a esto. Y cuál es el rol de nosotros como formadores frente a este tema y de ustedes como futuros profesionales. Creo que no solamente se trata de generar conocimiento e investigación, sino que a partir de ese conocimiento generar acciones y políticas.

Sabemos que la creación de conocimiento es también responsabilidad de la academia, por eso la universidad y específicamente Psicología, en este caso, nuestra facultad no puede estar de espaldas a esa realidad. Los desafíos entonces son múltiples y son a varios niveles.

Primero, hay un desafío para la disciplina, hay un desafío para la universidad y hay un desafío para nosotros.

La Psicología como disciplina debe ser capaz de cuestionarse, de replantearse paradigmas, métodos, técnicas y espacios de intervención. Debe ser capaz de desarrollarse no en sí misma, sino en diálogo con la realidad. La Psicología en el Perú tiene que ser capaz de no tener miedo a crear sus propias formas de comprender y de intervenir, y no solo debe ser una disciplina que reproduzca, que repita lo que en otros países y en otras realidades se crea y se construye.

La universidad debe pensarse como un espacio dinámico, como parte de una sociedad cambiante y no aislada de la misma. Debe ser también una universidad en salida, que no solo forme buenos profesionales, porque creo que en eso no tenemos ninguna duda, sino que forme buenos ciudadanos y ciudadanas. ¿A partir de qué? De dotar de contenidos políticos, democráticos y de generar un vínculo desde la formación que comprometa a los estudiantes con la realidad. Debe proponer una formación integral y acá sí quiero subrayar un punto, donde lo afectivo y lo subjetivo tenga un lugar. Debe optar por una mirada crítica en la creación y transmisión del conocimiento. Y eso nos interpela a nosotros como formadores, que nos podemos quedar fuera de lo afectivo, de lo subjetivo y de la realidad en el momento de transmitir el conocimiento. Lo transmitimos, no lo construimos en conjunto con los alumnos y alumnas y eso es un pendiente todavía.

De cara a ustedes, los futuros profesionales, los desafíos es cómo ser capaz de ser críticos y creativos a la vez. Y eso es justamente lo que podemos construir y desarrollar. Ser capaz de confrontarse con la pobreza, la precariedad, la violencia, como parte de las características estructurales de nuestra sociedad y tratar de cuidarse para construir y no quedar afectados. Reconocer la alteridad y tratar formas alternativas de comunicación que reconozcan la diversidad. Fortalecer institucionalidad, algo tan frágil y precario en nuestro país, implica trabajar no solo entre nosotros, sino con el Estado y las instituciones públicas. ¿Cómo tener una postura, pero también dejarse impactar, interpelarse y transformarse?

Desde mi propia experiencia, el trabajo que hemos desarrollado en la Psicología siempre ha estado en las fronteras. Desde hace muchos años tuve la oportunidad de comenzar a trabajar en el sistema penitenciario y en las cárceles en nuestro país. Más de diez años que vamos a trabajar con alumnos en las cárceles y estamos desarrollado una Psicología penitenciaria en el Perú. Por otro lado, el trabajo en contextos de post conflicto armado interno nos obligó a acercarnos a las personas de una manera diferente, donde los modelos clásicos de intervención no eran suficientes y por eso, desde hace más de diez años tenemos una maestría en Psicología Comunitaria, de la cual yo soy parte.

Hablamos de aprendizajes significativos para la vida. Eso es lo que queremos en la universidad, eso es lo que queremos en la facultad de Psicología, eso es lo que queremos de

la disciplina. Aprendizajes significativos para la vida. Es necesario salir de nuestra zona de confort. Como plantea Ignacio Martín-Baró, la Psicología tiene un rol frente al malestar de nuestra sociedad y tenemos que asumirlo. Y eso implica tener que confrontarnos, a veces, hasta con nuestra propia indolencia. Gracias.

Palabras de clausura de la decana de la facultad, María Raguz

Empezamos el XXVI Coloquio de estudiantes de Psicología PUCP hablando de los niños del milenio, tratamos de personas en situaciones de vulnerabilidad, personas cis y trans, bisexuales, lesbianas, saliendo del closet, transicionando, mujeres que sufren violencia de pareja o universitarias que viven violencia simbólica, migrantes, personas con discapacidad, niños y niñas con cáncer y sus familiares, adolescentes, educación sexual. Ahora cerramos con una mesa de lujo sobre los retos a futuro para la Psicología PUCP en diversidad, exclusión, violencia y educación en, como dijo Tesania, sus diversos contextos. No puede ser más pertinente este coloquio de estudiantes de Psicología PUCP.

Hace unos días estuve en México aprobando la Declaración sobre el derecho al placer. Aprobada por la Asociación Mundial de Sexología (WAS), la misma que hace 20 años, en 1999, aprobó la Declaración de derechos sexuales y reproductivos que rige al mundo. O sea que pasamos la del placer ahora. ¿A qué voy a eso? Esos derechos sexuales y reproductivos venían de los derechos reproductivos y el derecho a la salud sexual que habíamos reconocido por primera vez en El Cairo, 1994, la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo. Justamente, del 12 al 14 de noviembre, casi igual que nuestro coloquio, se ha realizado en Nairobi, Kenya, la cumbre Conferencia Internacional de Población y Desarrollo XXV. Han pasado 25 años de El Cairo y seguimos necesitando insistir para que la sociedad de los estados, la cooperación y todos cumplan con lo que prometimos en el plan de acción de El Cairo. Lo seguimos tirando, pateando, pateando, ahora será hasta el 2030, junto con los objetivos del desarrollo sostenible que no se pueden lograr si no se cumplen los objetivos también de El Cairo.

¿Qué ha pasado hoy? o ayer, hoy, no sé. Yo recién lo leo hoy, pero creo que ha sido hace unas horitas. En esta cumbre, sociedad civil, estados miembro de todo el mundo, o sea los miembros de las Naciones Unidas, casi todos los países y la cooperación internacional se han comprometido a reforzar el cumplimiento del programa de acción de El Cairo, así como los objetivos de desarrollo de la agenda 2030. Once países se han opuesto, EEUU liderado, Brasil por supuesto, Haití, Santa Lucía, Egipto, Libia, Uganda, Senegal, Polonia y Hungría. Son los únicos once países del mundo hoy que se están oponiendo a la agenda de El Cairo. Han firmado su propia declaración, donde hablan de que no aceptan el aborto, la diversidad de género y todo lo demás. Pero todo el resto del mundo se ha comprometido con lo que se llama ahora la Declaración de Nairobi 2019. Entre otros puntos, y esto es lo que quería decirles, se compromete a, y recuerden lo que acabo de leer porque es contenido del coloquio, se compromete a: construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, donde no se deje a nadie detrás, donde todos, todas, todes, independientemente de su raza, color, religión, sexo, edad, discapacidad, lenguaje, origen étnico, orientación sexual, identidad de género o expresión de género, se sientan valorados y capaces de moldear su propio destino y contribuir a la

prosperidad de sus sociedades. El Coloquio de estudiantes de Psicología PUCP no ha podido ser más actual, más relevante y más pertinente. Felicitaciones al Centro Federado, al Cepsicol, a todos los ponentes, los participantes, los asistentes, los actores y los voluntarios que han hecho esto posible. Gracias.