

Montevideo: adolescencia y sexualidad en el Novecientos

Abordar la temática en la clase de historia sin perder la historia

Ezequiel Carrión Garay¹

Resumen

En un mundo globalizado como en el que vivimos, es importante que algunas cuestiones se mantengan en su sitio. La enseñanza es un ejemplo. Este artículo surge como reflexión a partir de una solicitud de estudiantes de noveno de EBI, quienes plantean la necesidad de tener una clase sobre sexualidad. A partir de ello, encontrar un nexo entre la unidad curricular Historia del Uruguay, enmarcada en el espacio Ciencias Sociales y Humanidades, y la temática propuesta, para brindar una enseñanza situada y una respuesta a la demanda, se tornó un desafío.

Lo anterior, sumado a la historiografía y al advenimiento del adolescente como sujeto histórico durante las primeras décadas del siglo xx en el seno de la burguesía montevideana, al análisis de los mecanismos para el disciplinamiento de sus pulsiones, a la construcción de un hombre y mujer nuevos —puritanos en su sexualidad, rectos en su moralidad y adoradores del trabajo— y a la evidencia de que ser joven es motivo de vigilancia, sonrojo y culpa, es motivo de reflexión en clase y en este trabajo.

Desde una perspectiva de *longue durée*, es relacionado el tema requerido con la actualidad, marcando rupturas y continuidades respecto a las adolescencias del Novecientos y a la generación Alfa.

Palabras clave: enseñanza de la historia – adolescencia – sexualidad – sociedad del Novecientos

¹ Estudiante avanzado del Profesorado de Historia en el IPA (cursando 4.º año) y de la Licenciatura en Historia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Actualmente, cursa Didáctica-Práctica de la Historia III en el Liceo n.º 23 de Montevideo, Profesor Hugo Licandro Martínez, donde es responsable de un curso de noveno de la unidad curricular Historia del Uruguay. Durante 2021 fue responsable del espacio «Memoria & Presente» del diario local *Hoy Canelones*, dedicado a divulgar la historia e historias de nuestra ciudad capital.

Montevideo: Adolescence and Sexuality in the 90os Tackling this Theme in History Class Without Missing History

by Ezequiel Carrión Garay

Abstract

In a globalized world, it is important to keep issues in order. Teaching is an example. This article comes from a reflection on a request by 9th grade students, who express the need to have a class on sexuality. For this reason, finding a connection between the contents of History of Uruguay, in the context of Social Sciences and Humanities, and the proposed theme to offer situated teaching and a response to the demand was a challenge.

To this we should add the historiography and the adolescent as a subject of history, during the first decades of the 20th century, in the high classes of Montevideo. The analysis of mechanisms for the control of their drives, the coming of new men and women —puritan in their sexuality, strict in their morality and work lovers—, the evidence that being young is a case for surveillance, blushing and guilt serve as a reflection in class and in this work. From a perspective of *longue durée*, this issue relates to current times, presenting breaks and continuities in relation to adolescences in the 900s and the Generation Alpha.

Keywords: History teaching – adolescence – sexuality – society of the 900s

Introducción

A menudo, los estudiantes plantean inquietudes. Algunas interrogan desde una perspectiva moral («¿Le parece bien?»), en otras ocasiones, desde lo académico («Y, entonces, ¿por qué se aprueban las leyes de divorcio en el Novecientos?»), en otras circunstancias, desde la necesidad de asesoramiento («¿Qué debería hacer para mejorar mi calificación?») o de aprobación («¿Así está bien?, ¿cómo le parece que estoy trabajando?»), y hay otras tantas que nacen desde la curiosidad, envueltas en timidez y sonrojo. Estas últimas, muchas veces, terminan escapándose —es decir, exteriorizándose— mediante actos fallidos, en términos psicoanalíticos, o, verbigracia, como chiste. Como sean las formulaciones, esas curiosidades anhelan respuestas, por lo que escucharlas e intentar resolverlas es tarea fundamental del educador.

Es relevante, entonces, más allá de lo académico, que los docentes seamos capaces de abordar esas múltiples interrogantes que se desarrollan en el aula. La intención de cumplir con la clase proyectada, la falta de interdisciplinariedad, la fragmentación del conocimiento o, simplemente, la ignorancia llevan a excusarse con resolverlo en una próxima clase o a recurrir a Google para responder en ese momento, aunque es conveniente recordarles a los estudiantes que nuestro conocimiento tiene cotas y que, para enfrentar algunas interrogantes, hay que buscar la información precisa en la fuente adecuada.

Este artículo expone y analiza, desde la teoría e historiografía, mi experiencia de aula, en la práctica profesional docente, al cursar Didáctica-Práctica de la Historia III con un grupo de noveno grado de EBI en un liceo público de Montevideo durante el año 2024. La propuesta de

clase compartida está circunscripta en el desarrollo del módulo 1 de la unidad curricular Historia del Uruguay del espacio Ciencias Sociales y Humanidades, titulada *El Uruguay reformista: 1903-1916*.

Dentro de este módulo, uno de los ítems refiere al surgimiento de la adolescencia y a las vivencias de esta nueva etapa de la vida en las clases burguesas montevideanas durante el transcurso de las primeras décadas del siglo xx. Subtemas como el disciplinamiento, el proceso de secularización, la influencia del conservadurismo, la desigualdad de género a la hora de vivir la sexualidad e, incluso, comparaciones con el presente son algunas de las propuestas de clase que recorren el programa oficial vigente.

Escuchar, siempre escuchar

María Olga Matte (2009) propone las clases como una orientación para los protagonistas: los estudiantes. Por ende, una guía que los ayude a enfrentar conflictos al hacer a estudiantes y docentes testigos partícipes de las transformaciones, del crecimiento y evolución; en definitiva, de las cuestiones que intenta provocar la acción de enseñanza.

En consecuencia, resulta elemental que el aprendizaje buscado en nuestros estudiantes pase por lo emotivo, pues, de esta forma, comenta la autora, «es más efectivo [...] cuando en él hay algo de nuestra propia experiencia, cuando nos permite reconocernos en aquello que aprendemos» (Matte, 2009: 2). Al considerar esto y desde mi magra experiencia como profesional docente, pero mi extensa trayectoria como estudiante de enseñanza primaria, media, terciaria en el IPA y universitaria en la FHCE, para lograr esa conexión emotiva el docente debería escuchar las señales que emanan de sus estudiantes.

Con la premisa de escuchar, acudo el 6 de marzo de 2024 a la primera clase en la que asumo el cargo de profesor de historia. Así, sin más, sin nadie que guíe mi trabajo de aula, pues en esta nueva etapa no está el acompañamiento del profesor adscriptor. Al enfrentar a treinta estudiantes ansiosos por comenzar su ciclo lectivo y por dialogar luego de meses sin verse dentro del liceo, siento la falta de esa figura con experiencia que, durante los cursos anteriores de didáctica, me acompañó.

Generalmente, como estudiantes de noveno de entre 14 y 16 años, están cansados de presentarse, de decir sus nombres, con quién viven, de dónde provienen y si tienen unidades curriculares previas o Historia para acreditar. Por ello, el equipo docente de todos los grupos de noveno decide tener una instancia general para conocer la situación de cada uno y evitar las reiteradas presentaciones aburridas en cada unidad curricular.

Sin embargo, existe un espacio en el aula, antes de asistir a ese encuentro, donde estudiantes y docente dialogamos acerca de las primeras temáticas del curso, a los efectos de comentar hasta qué tema llegaron en octavo año y, por otro lado, para recabar insumos que me ayuden a pensar cómo iniciar la práctica de la enseñanza.

En esas cosas que solo regalan los primeros días de clase, esa «impunidad» que nos da el no conocernos todavía —y aquí me pienso y los invito a pensarse como estudiantes— llevó a que, por el fondo, en tono de risa como si de un chiste se tratara, bajito, cómplice de quienes lo rodeaban, se escuchara —con intención de no ser escuchado—: «Profe, ¿y no vamos a tener ninguna clase sobre sexualidad?».

El silencio se hizo al instante. «¡Qué forma más efectiva para lograr ser escuchado!», pensé. Inmediatamente, las miradas se transformaron. Se observaban entre ellos, como diciendo «¿Cómo puede ser que alguien haya preguntado eso? ¡Qué horrible!». Había que ver cómo, poco a poco,

se comenzaban a enrojecer sus mejillas; las risas aparecieron por lo bajo, al igual que los comentarios. La persona que preguntó sigue en el anonimato.

Escuchar, siempre escuchar. Inmediatamente, ante la pregunta, dije: «Sí, por supuesto. Vamos a buscar la forma de integrar contenidos de sexualidad en nuestro curso de historia, ¿les gusta la idea?». Obviamente, nadie verbalizó; solo asintieron, como que podía ser algo interesante. Cada uno desde su banco, sin mirar lo que respondía/asentía el otro y sin querer que el otro viera que él/ella sí quería abordarlo.

El escenario planteado debe cuestionarnos no solo como docentes, sino como sociedad. Como padres, madres, hermanos/as, tíos/as, abuelos/as, ¿qué lugar le damos a estas cosas?, ¿por qué nuestros jóvenes al mencionar la sexualidad se sienten tan avergonzados?, ¿es una cuestión propia de la edad?, ¿un tabú?

Escucharlos para integrar. ¡El desafío ya me lo propusieron y lo asumí el primer día de clase! La cuestión ahora residía en buscar, dentro de las temáticas del programa de Historia del Uruguay, algo que nos permitiera, desde la enseñanza de la historia, abordar sus preocupaciones e inquietudes en torno a la sexualidad. Por otro lado, entré en una dicotomía brutal y no les pude preguntar, al observar el escenario planteado ante la consulta del estudiante, qué aspecto dentro de la sexualidad querían trabajar.

Automáticamente, mi primer día como docente me llevó a recuperar y revalorizar los aportes teóricos de los autores abordados en cursos de didáctica. *Revival* mediante, Jean-Marie Barbier (1991), Jean-Pierre Boutinet (2005) y Ana Zavala (2010) desfilaban con sus distintos conceptos por mi mente. Lo que había anticipado, imaginado, representado de mi práctica se modificó. El proyecto del módulo I, en tanto, recibió su primer choque con el otro involucrado y sus necesidades. La cuestión era quedarme con esa acción que había representado previamente, pero

que nunca había tenido lugar, o, por el contrario, ahora que aquello había empezado a existir, incorporar a los otros que todavía no conocía, pero que ya comenzaban a tomar cuerpo en mi proyecto.

Escucharlos y escucharme a mí mismo hace seis años, cuando tenía su edad. Este viaje es necesario hacerlo, ya que, como afirma Jean-Claude Filloux, «no puedo tomar conciencia de lo que soy si no es por intermedio de lo que el otro me devuelve a mí» (1996: 37). Los estudiantes me hicieron retornar sobre mí mismo, recordar, reflexionar sobre mi formación: ¿qué educación sexual recibí?, ¿cuál me hubiera gustado? La cuestión era: ir desde la perspectiva adultocéntrica² e instruirlos —porque eso es: la utilización de profilácticos, pastillas, inyecciones, etc.— en cómo evitar un embarazo adolescente —y aprovechar para castigarlo—, prevenirlos de una posible infección de transmisión sexual (ITS), reduciendo la sexualidad a algo negativo —porque ese es el mensaje: «Cuidate de...», «Ojo con...»—, o, por el contrario, dialogar sobre la adolescencia, etapa por la que transitan, para posteriormente meternos en cosas que a todos, al fin y al cabo, nos sucedieron y suceden: el deseo, la búsqueda del placer, la atracción física por otro, entre otras cuestiones «típicas de la edad» (¿o de la condición humana?).

El desafío estaba propuesto: abordar la sexualidad desde la historia, dándole lugar a un discurso que no deje como señal que esta se reduce al sexo y que no sea un mensaje que asuste, sino que sea un diálogo en el que se puedan sentir cómodos y libres de preguntar, donde prime la diversidad. Hacia esa emoción a la que se refiere Matte (2009), vinculando las demandas de mis estudiantes con la historiografía, me dirigía.

² «El adultocentrismo [...] ubica al mundo adulto en situación de privilegio y poder sobre niños, niñas, adolescentes y adultos mayores. La adultez se plantea como la etapa completa del ser humano, [donde] ya se adquirieron las habilidades necesarias para el desarrollo de la vida, y supone el control sobre las decisiones que se toman» (Abero *et al.*, 2015: 53).

Sin dudas, haber cursado el extinto Seminario de Educación Sexual del NFPC del Plan 2008 —suplantado por el plan de formación docente 2023— me sirvió para aprender, junto al profesor Fernando Álvarez, que estas cuestiones se pueden trabajar desde todas las áreas, inclusive desde la historia, dejando atrás el típico discurso terrorífico sobre el embarazo y las ITS —lo que no significa no abordarlos— y dando paso a otras visiones de la sexualidad que van más allá del sexo en sí. A continuación, compartiré una posibilidad.

Ingresar la temática al aula sin perder la historia

Escuchar para situar. Teniendo en cuenta los aportes de Matte (2009), se podría afirmar que, primeramente, el docente debe aproximarse a sus estudiantes para descubrir sus intereses, qué temáticas les llaman la atención, vincularse con la historia y con las historias del barrio donde está ubicado el centro educativo, intentar acercarse a sus historias de vida y conocer, si fuera posible, a sus familias, dialogar con ellas. Tal vez así trazaríamos un camino fértil donde poder proyectar un curso en el cual nuestros estudiantes, sus inquietudes, sus historias, su barrio y sus familias se sientan identificados con el objeto de estudio en cuestión.

Incluir sus intereses en el proyecto anual podría hacer que el estudiante se sienta parte de un curso que existe por y para él. Moldear el currículo en función del grupo en el cual estamos actuando es inhibir la docencia tradicional expositiva e informativa de manual, aplicada en todos los grupos sin importar el barrio, edad o intereses de los involucrados.

Más arriba se mencionaba la idea de escuchar y escucharme a mí mismo cuando tenía su edad. Al respecto, Alicia Fernández afirma:

Los términos *enseñante* y *aprendiente* no son equivalentes a alumno y profesor. Estos últimos hacen referencia a lugares objetivos en un dispositivo pedagógico,

mientras que los primeros indican un modo subjetivo de situarse [respecto del conocimiento] (2007: 59).

Por esto es necesario fluctuar entre los modos subjetivos enseñante-aprendiente, ya que ninguno es fijo y, por ejemplo, en un mismo diálogo los interlocutores pueden variar muchas veces, pasando por ambos indistintamente. Como afirma la autora, «solo quien se posiciona como enseñante podrá aprender y quien como aprendiente podrá enseñar» (Fernández, 2007: 61), por lo que escuchar a los estudiantes y escucharnos cuando lo éramos es retornar sobre nosotros mismos. Según Filloux (1996), *escuchar* es fluctuar entre esos sujetos epistémicos que nos pueden permitir una visión más empática con ellos que si nos paramos desde la «vereda de enfrente», la de los profesores, calificadores, adultos.

Teniendo en cuenta sus trayectos de vida y sus intereses particulares, es oportuno reflexionar acerca de si es necesario salirse de la especialidad que intentamos enseñar —historia, química, matemática, derecho, etc.— para abordar las temáticas de interés de nuestros estudiantes, en este caso, la sexualidad. Concretamente: ¿debo dejar de abordar contenido histórico para ello? En principio, pensaríamos que sí, o al menos eso pensé. Sin embargo, me di cuenta de que no debía suceder eso necesariamente. Al respecto, son múltiples los investigadores, entre ellos la argentina Melina Furman (2019), que afirman que es posible abordar contenidos académicos —cualquiera sea la disciplina— entrelazados con los intereses de nuestros estudiantes.

Situar la enseñanza de la historia según las demandas de los estudiantes

De antemano, debo reconocer que resulta dificultoso para los docentes situar la enseñanza en cada grupo. No por falta de interés, sino por falta

de tiempo. Es una realidad que la mayoría de los profesores trabajan en más de un centro educativo y con más de un grado. Los viajes entre liceos, los fines de semana para estudiar y proyectar las clases, la tarea administrativa, el retorno durante la semana al aula y tener una vida más allá del trabajo son factores que pueden complejizar la enseñanza situada tal y como se plantea aquí. Sin embargo, muchos docentes intentan aferrarse a algún aspecto que sitúe la praxis en la ciudad, en el barrio o en el liceo en sí. Con esto, reconozco la utopía en que vivimos los practicantes de Didáctica-Práctica III.³

En sentido de lo anterior, considero que intentar conectar mis clases con la solicitud de ese estudiante —que, como describí, contó con el aval de sus compañeros— es parte de la tarea de situar la enseñanza, pero, además, es elemental para la disciplina que estudiamos, porque como menciona Benedetto Croce en su famoso aforismo, la historia es contemporánea en tanto «está en relación con las necesidades actuales y la situación presente en que vibran aquellos hechos» (1938: 13). O, como afirmara más avanzado el siglo xx Edward H. Carr, «la historia consiste esencialmente en ver el pasado por los ojos del presente y a la luz de los problemas de ahora» (p. 28). El desafío, entonces, era mirar por la ventana que habían abierto mis estudiantes hacia el pretérito intentando habilitar una doble temporalidad: cómo era vivida y cómo es vivida en la actualidad la sexualidad. En ese proceso, debo adelantar, se encontraron permanencias que, con la forma en la que surge el tratamiento de la temática, ya se pueden prever: temores, sonrojos, culpa, vergüenza, etc., por lo que el pasado no les resultaría tan ajeno, ya que sería visto a la luz de los problemas de la actualidad... que son sus problemas también.

³ Quienes, al tener un único grupo, como dicen nuestros estudiantes, «la re vivimos» (esto es, les estamos dedicados *full time*).

Zavala (2012) afirma que un abordaje operativo en la clase de historia necesita de uno informativo primero. Lo que se expone a continuación justamente forma parte de la información que les llevé a mis estudiantes acerca del período histórico abordado. La elección de cada fragmento historiográfico de la obra de José Pedro Barrán tiene que ver con trabajar la sexualidad y sus vivencias en Montevideo. Se podría haber seleccionado otros autores o, directamente, haberse quedado con aportes provenientes de la historia universal, sin embargo, al tener disponibles estudios como el referido, decidí que la selección de los fragmentos de Barrán era lo mejor en función de mis intenciones de enseñanza. Esto no significa que para el análisis de lo que sucedió en el aula no se traigan a colación aportes globales.

En la búsqueda de esas conexiones de las que hablaba anteriormente —vincular la historia con la sexualidad pensando en larga duración para marcar rupturas y continuidades entre la generación de adolescentes del Novecientos y la generación Alfa—,⁴ es imposible no reencontrarse con Barrán —pionero en la historiografía nacional en estudiar la sexualidad del Novecientos y autor clave para el desarrollo de esta clase—, quien menciona que pocas veces en la historia uruguaya la sociedad fue tan puritana, separadora de sexos y contempladora horrorizada de la sexualidad como lo fue la de fines del siglo XIX y principios del XX. Esta visión se transformó «en la negación formal de la sexualidad, en su obsesivo ocultamiento, notorio tanto en los silencios del lenguaje como en la discreción del trato entre hombres y mujeres» (Barrán, 1990: 315). Sin embargo, la negación no es sinónimo de desinterés: «Probablemente ninguna época sometió a tal investigación la sexualidad juvenil como

⁴ La generación Alfa es la que sucede a la de los *zoomers*. Está comprendida entre los nacidos —y los que nacerán— entre 2010 y mediados de la década del veinte del siglo XXI.

esta. Padres, curas, maestros y médicos, todos querían saber, averiguar, controlar, impedir [la sexualidad]» (Barrán, 1990: 370).

Para unir los cuatro tópicos que propuse más arriba, el texto del mencionado docente e historiador, *El adolescente, ¿una creación de la modernidad?*, ha sido medular. En él, se explicita que, durante las primeras décadas del siglo xx, se vio surgir en las clases burguesas de Montevideo una nueva figura que no se compara a ninguna de las ya existentes. Este nuevo personaje se caracteriza por

vivir su sexualidad conteniéndola y sintiéndola culposamente, un ser que debe ser vigilado en sus juegos, sus lecturas, su salud y, sobre todo, en su soledad; un rebelde contra sus mayores y los valores de la tradición, un ser cuyo cuerpo y alma el poder médico, la novela y el cuento describen: [con] ojeras azules y profundas, uñas comidas, expresión insegura, mirada huidiza, que no controla bien los movimientos de sus miembros y, entonces, rompe los objetos, que duerme demasiado y gusta encerrarse en los cuartos solo o con amigos (Barrán, 1996: 175).

Sin dudas, definición que a la mayoría nos remite a nuestra adolescencia, vigilados por nuestros mayores, a quienes en más de una oportunidad cuestionamos. Recordar cuando rompimos ese jarrón tan importante para la abuela o la vez que dormimos quince horas. A otros tantos los puede refrescar la reiterada frase de nuestros padres cuando iban «a ver si estábamos vivos», porque pasábamos encerrados en el cuarto.

El repasar este fragmento de historiografía sirvió para que mis estudiantes se reconocieran —así como se espera que lo hayan hecho los lectores— e identificaran caracteres de la adolescencia que se mantienen en el tiempo. En ese sentido, se encontraron con los adolescentes del Novecientos, destacando la torpeza, las ganas de dormir, la necesidad de estar solos y, sobre todo, garantizando como propia de la edad —casi que llevándolo como bastión— la rebeldía. Sin embargo, nadie mencionaba *lo otro*.

«¿Cuál fue la primera distinción que nombrara el historiador respecto a este nuevo personaje?», les pregunté. Observaron detenidamente. Al percatarse de lo que era, el silencio se hizo al instante. «La sexualidad», mencionaron tímidamente. «Más que vivida, sufrida a través de la culpa, contenida, condenada a la intimidad», agregué. Este último aspecto, la intimidad, denota el significado netamente sexual —en tanto actividad: sexo— que se le otorgaba al concepto de *sexualidad* en los noventa, cuando Barrán produjo este texto. Tuve que marcar esta salvedad porque era una clase en la que buscaba marcar rupturas y permanencias entre las adolescencias del Novecientos y la generación Alfa. A partir de ello, pudimos concluir que no solo hay tabúes sobre la sexualidad —en su perspectiva más contemporánea y, por ende, amplia—, sino que los propios cuerpos, entendidos como «objetos para la mirada externa; [que] se enfrentan al mundo exterior, pero también son subjetivos, parte integrante del yo interno» (Porter, 2009: 285), son un conflicto en sí mismo.

Al entender esa participación del mundo exterior en la subjetividad de cada uno de nosotros, los estudiantes lograron conjeturar que, en el Novecientos, la sexualidad estaba inhibida al decir social. Este, quizá, se convirtió en el primer puntapié para operar, en el sentido que propone Zavala (2012), el discurso historiográfico que llevé a clase. Comparar con base en la información provista las rupturas y permanencias con nuestra sociedad fue la primera consigna —me limité a hablar de «encontrar diferencias», porque, no sé, ¿las hay?—. Inmediatamente, una de mis estudiantes⁵ propone que, en realidad, la sociedad y, principalmente, las familias siguen incidiendo en nuestra sexualidad. «Hoy en día es muy común que se comente sobre el cuerpo de los demás, de la sexualidad, de los gustos, formas de expresarse, de cómo camina; de la forma en la

⁵ Algunos registros de las participaciones de mis estudiantes fueron escritos *in situ*, y muchos otros los recordé y los redacté *post* práctica.

que se viste o maquilla una mujer; de si un varón tiene sus uñas pintadas o si se dejó el pelo largo. Pero siempre hablando de otro», dijo.

¡Intervención digna de un 10! Parecía que la estudiante había leído a Anthony Giddens, quien afirmó que «la sexualidad es un constructo social que opera en campos de poder, y no en un abanico de impulsos biológicos que o se liberan o no se liberan» (1992: 17). Lo que hace sentido al considerar a Roy Porter (2009) cuando argumenta acerca de los difusos límites —¿y contradicciones?— que presentan cuerpo y alma, producto de la sujeción en la que se ven inmersos dentro de sistemas de valores, juicios y deberes que nos otorga la sociedad, evidenciando una concepción del cuerpo que también es una construcción donde participa todo el grupo social.

Al considerar entonces esa intervención de la sociedad en la construcción de nuestra sexualidad, continuamos adentrándonos en el Novecientos. Más allá del tabú que representó y representa en la actualidad la temática, dice Portillo (1993), los adultos se embanderan con la crítica a los adolescentes por su precocidad a la hora de realizar actividades sexuales, acusándolos de libertinos y promiscuos. Sin embargo, son los mismos que «tienen una ética en el discurso y otra en su praxis. Ética que reconoce una mujer para el placer y otra para el hogar» (Portillo *et al.*, 1993: 15).

En el Novecientos, la sexualidad, vivida dentro de la institución familia, estaba relacionada exclusivamente con la procreación. Barrán (1996) explicita que la masturbación y el frecuentar los burdeles —aspectos criticados a los y las adolescentes— eran las dos fórmulas negadoras de la secuencia sexualidad-procreación-familia. En ningún lugar se menciona que esta actividad se pueda vincular con el deseo y el placer, sin embargo, no quiere decir que esto no ocurriese, ya que el *coitus interruptus*, de larga data en Europa, es mencionado por el monseñor Mariano Soler en 1890,

cuando refiere a que «los hombres [...] echan aquí y allá [...] al soplo de las pasiones» (Soler, citado por Barrán, 2008: 214).

Hasta entonces, intenté transmitirles a mis estudiantes que la sexualidad del Novecientos era netamente para la reproducción. Que efectivamente había otras concepciones sobre ella, pero que no se llevaban a la práctica dentro de la familia, sino por fuera. En ese momento, pensando en el taller que tendrían con la referente de educación sexual, les pregunté: «Hoy en día, ¿persiste ese entendimiento?». La timidez llevó a que solamente negaran con sus cabezas que no. «Y entonces, ¿cómo se entienden en la actualidad las relaciones sexuales?», pregunté. «Porque tenés ganas», respondieron por el fondo. En un trabajo muy guiado, pausado, donde las preguntas eran clave, intenté que fueran más incisivos con sus respuestas y les consulté: «¿Con qué se asocian esas “ganas”?». «Con el gusto por el otro, con el deseo de estar con esa persona», respondieron, dándome la posibilidad de preguntarles: «¿Cómo hacer que el deseo no termine en el uso clásico de la sexualidad del Novecientos, la concepción?». «Los métodos anticonceptivos, profe».

Con aportes como los de Michel Foucault (1977), quien afirma que donde hay poder, hay resistencia, elaboré la continuación de mi discurso de clase de modo tal que los futuros adultos del siglo xx, los adolescentes, cuya característica es la rebeldía y el cuestionamiento a los valores tradicionales, quedaran en el imaginario de mis estudiantes como los encargados de comenzar a cambiar los cimientos de la institución familia. Para esto, concluimos que las parejas de la época comenzaban a priorizar otras cosas, por ejemplo, buscaban la autorrealización y el disfrute del cuerpo femenino —el cual podría verse marchitado ante un embarazo—, como afirma Barrán (2008).

Incluso, al retomar la idea del placer, lo vinculé al orgasmo, máxima expresión del goce tanto en hombres como mujeres, que comenzaba a

aparecer dentro de las preocupaciones de la pareja. Los hombres, principalmente, comienzan a percibir que el acceso al clímax de la mujer es «más difícil que el de aquellos. Ello explica sin duda que el hombre trate de leer en la mirada de su compañera el feliz desenlace de la empresa» (Vicent, 1991: 352).

Sin embargo, como mis estudiantes dedujeron, el placer no era una prioridad dentro de la familia. La cultura heteropatriarcal de la época no solo catalogaba el orgasmo femenino como inútil para la procreación y condenaba como ninfómana a aquella que disfrutaba sin amar, normalizando que el hombre casado frecuentase burdeles (Vicent, 1991: 352), sino que, además, negaba otras formas de vivir la sexualidad, aspecto que retomaré más adelante.

Pero no solo era condenada la búsqueda del placer a través del sexo, sino que la masturbación era ferozmente negada, principalmente en los adolescentes. Es por ello que, a partir del análisis del texto de Barrán, los estudiantes pudieron deducir que la vigilancia era un insumo claro para guiar a esos rebeldes por el «camino del bien». No obstante, inmediatamente se preguntaron: ¿quiénes los guiaban?, ¿por qué lo hacían?, ¿cuál era el camino que debían seguir?

Concretamente, hacer al adolescente guardián de sus pasiones demandaba

convertir la culpa y el sonrojo en claves de la adolescencia, y la vigilancia de los jóvenes en una de las tareas importantes de todos los poderes sociales, tanto de los notorios —la policía, la justicia— como de los sutiles —el cura, el maestro, el profesor, el padre y el médico—.

Para los varones púberes, el agente controlador más eficaz en aquel Uruguay agnóstico era el médico [...], para la púber, que todavía estaba bajo el «yugo» del clero católico —según denunciaban los jóvenes liberales y lo comprueban hasta cierto punto los Censos de 1889 y 1908—, el agente controlador era el cura (Barrán, 1996: 184).

La sola presencia de vigilantes, refiere una estudiante, denota que tanto varones como mujeres iban contra los parámetros sociales existentes y por ello había que vigilarlos. Sin embargo, ellos —los estudiantes— lograron evidenciar una cierta timidez por parte de las mujeres a la hora de criticar la cultura y religión hegemónicas, con base en la precedente cita de Barrán. En cuanto al control, a la vigilancia, Antonie Prost (1991) afirma que antes de 1950 nadie ponía en duda que los padres ejercían una autoridad total sobre sus hijos, quienes no tenían derecho a una vida privada y cuyo tiempo libre no les pertenecía; debían estar a disposición de sus padres, quienes les encomendaban tareas. Este aporte es un elemento clave para entender el rol de los progenitores en la época.

Al respecto, mis estudiantes manifestaron: «Ah, pero eso no ha cambiado en nada, mi madre me ve sentado cinco minutos y ya comienza a mandarme a hacer cosas». Por lo que, nuevamente, esa intención de situar la enseñanza mostraba sus frutos.

El fragmento de Barrán, además de lo anterior, generó incógnitas en mis estudiantes. Al respecto, preguntaron: «¿De qué los vigilaban los padres?». Para responder esto, tomé nuevamente los aportes del autor, quien nos dice que

Esos jóvenes podrían obsesionarse por la masturbación, *debilitadora* del entendimiento y *amenizadora* del cuerpo [...]; o convertirse en *hombres de mundo* que gastaban el dinero familiar y su semen a tontas y a ciegas, negando la imagen del «heredero» seguro y dominante que imaginación materna y paterna habían construido [...]; o —y esto era la mayor tragedia— transformarse en *afeminados* o *marimachos* que traicionaban su sexo y revelaban ambigüedades que, más valía no recordar, se hallaban presentes también en los hombres *viriles* y las mujeres *delicadas*.

Peligros adicionales hacían correr las hijas a las familias, ya que podían convertirse en esas jóvenes *ardientes* que se entregaban a sus novios antes del matrimonio quebrantando su *virtud* (el himen) y quedando luego expuestas a la soltería vergonzante y a no poder ser colocadas [...]; [como tampoco] podía suceder que se enamoraran y entregaran a jóvenes de inferior condición social (Barrán, 1996: 186).

Ingresado al aula este fragmento del texto, oficialmente entramos en el terreno de la sexualidad de forma integral: la construcción de la identidad más allá del sexo biológico. Inmediatamente, los estudiantes comenzaron a reflexionar acerca de la idea de «traición» al sexo que les tocó. Sin embargo, la masturbación, el semen y las referencias al sexo como actividad en sí no dieron que hablar. Solo causaron risa. Al continuar la lectura, el foco se puso en el control patriarcal de la sociedad, donde la desigualdad entre varones y mujeres adolescentes a la hora de vivir la sexualidad era abismal.

Ante la ausencia de referencias y reflexiones acerca de la masturbación y del sexo en sí en términos historiográficos, para intentar comprender por qué esos adolescentes que estaban dentro del aula, por más que se sintieran identificados con un montón de cosas, eran incapaces de reconocerse en *eso*, será oportuno recurrir al psicoanálisis. Esta teoría relaciona la masturbación con la culpa, ya que a través de ella se podrían liberalizar —en el plano imaginativo— fantasías incestuosas provenientes del inconsciente que el ser humano intentaba reprimir en tanto conducta exteriorizada, ya sea verbalizada o practicada. Por otro lado, Freud también asocia la culpa a lo que se ha referido hasta ahora: lo que la sociedad dice de esta práctica.

La evasión de cualquier tipo de contacto verbal con el sexo o la masturbación ¿no es indicio de que seguimos culpabilizando dichas acciones en los adolescentes? En la cotidianeidad, no solo entre los adultos, sino también entre los propios adolescentes se aduce la práctica de la masturbación cuando se comete un error. Entonces, ¿cómo van a hablar sobre el tema?, ¿cómo van a plantear inquietudes?, ¿qué estamos haciendo los adultos para dejar de culpabilizar esta acción totalmente natural?

Vivir la diversidad en una época donde no existía: operar⁶ las adolescencias (I)

En el apartado anterior, quedó pendiente el abordaje de la diversidad. Primeramente, como lo denota el subtítulo, no existía como tal en el Uruguay a principios del Novecientos. Al respecto, los estudiantes fueron capaces de hacer reflexiones muy ricas, enlazadas a ciertas continuidades en nuestro presente, más allá de los avances.

La propia historiografía, si consideramos que mira al pasado con problemáticas del presente, para fines del siglo que nos ocupa nos dice que

la homosexualidad, que en un primer momento la Iglesia tuvo como perversión, considerada después como una enfermedad, aparece hoy en día como una manera legítima de asumir la propia sexualidad, e incluso algunos observadores llegan a ver en la pareja homosexual una anticipación de la pareja heterosexual de mañana (Vicent, 1991: 368).

Por lo que hubo un cambio cualitativo importante —aunque se consideraba la homosexualidad como un *camino* hacia la heterosexualidad— entre el Novecientos y nuestro presente, en el que la vivencia de la sexualidad se transformó rotundamente, al menos en Uruguay. Para el período, el historiador por excelencia continúa siendo Barrán (2001), quien en su obra *Amor y transgresión* dedica varias páginas al estudio del resquebrajamiento de la moral puritana católica —en un país que, desde mediados del siglo XIX, había iniciado su paulatina secularización— enfocándose estrictamente en las visiones de la sociedad montevideana en torno a la homosexualidad. En principio, podría asegurar que hay cierta carencia de historiografía que aborde la misma situación en los demás departamentos del país. Se puede suponer que si Montevideo, sede del progresismo político y de ideas del Uruguay del Novecientos, no aceptaba

⁶ Empleado como referencia al texto de Zavala (2012) sobre los abordajes en la clase de historia.

otras expresiones de la sexualidad más allá de las hetero, fuera de la capital la condena social sería mucho más temida.

Pero ¿qué es la sexualidad en su concepción más diversa y por qué aseguro que en el Novecientos no existía como tal? Según Fernanda Ferrari y Pablo López (2010), lo primero que tenemos que tener claro —y que se distinguió más arriba— es que la sexualidad no se remite a las relaciones sexuales. Desde luego que estas están involucradas, pero no son la sexualidad, dicen: «Las personas tenemos sexualidad desde que nacemos, no empezamos a tenerla cuando tenemos [nuestras primeras] relaciones sexuales» (p. 37).

Como elemento constitutivo, entonces, no podemos desprendernos de nuestra sexualidad, siempre la llevamos con nosotros. Ella se expresa, se manifiesta y se exterioriza a través del deseo, del erotismo, de la atracción, de la necesidad de gustar al otro, de sentirse un ser sexuado e identificarse con algo. Incluso puede vincularse con el deseo de reproducirnos, dicen Ferrari y López (2010). Con esto marcamos un primer quiebre en la *longue durée* de la concepción de la sexualidad con respecto al Novecientos uruguayo. Con la introducción en el apartado anterior de la historiografía de Barrán, pudimos observar cómo la interpretación de este concepto, a principios del siglo xx, era que era netamente para la procreación y no estaba vinculada con el deseo de forma consciente, porque, como vimos, la doble moral que regía en la época evidenciaba que principalmente los hombres disfrutaban de su sexualidad fuera de casa.

La sexualidad, como mencionan los autores, es más que las relaciones sexuales. Involucra aspectos emocionales, psicológicos, sociales y culturales —la sociedad regula y reprime en nuestro proceso de construcción—. Por esto, también se argumenta que se manifiesta a través de nuestro humor, autoestima, expresión, formas de divertirnos y de disfrutar. En definitiva, su significación es tan amplia que no podemos

hablar de «un concepto estático y unívoco. Al contrario, existen muchas sexualidades, la de cada uno y cada una, la de cada comunidad, la de cada sociedad, entre otras» (Ferrari y López, 2010: 40). Estos aportes fueron fundamentales para la enseñanza de la historia, ya que sirvieron para marcar una ruptura respecto al entendimiento del concepto en nuestro presente. Además, colaboraron con una de las intenciones de enseñanza: dejar líneas trazadas para que, *a posteriori*, tenga lugar el taller con la referente de educación sexual.

Al considerar este último aporte, entonces, quedaría concluida una definición de la sexualidad de forma diversa, donde no prime solamente lo biológico-reproductivo. Como afirma la historiografía citada en el apartado anterior, se podría marcar para el Novecientos uruguayo el inicio —lento, muy lento— de los cambios en materia de vivir la sexualidad hetero. En ese sentido, las parejas comienzan a priorizar su deseo, el disfrute del cuerpo y la proyección personal antes de formar una familia.

¿Vivir la diversidad en una época donde sí existe?: operar las adolescencias (II)

Más allá de ese avance en el disfrute de la sexualidad que se extiende a otros campos y que no se reduce a la procreación, del cual se dejó evidencia en el apartado anterior, la identidad sexual y la identidad de género continuaban siendo un problema en aquella época. Principalmente, su aceptación por parte de la familia y de la sociedad en general, ya que los cuestionamientos a la moral católica hegemónica iban sobre todo en contra del confesionario y la necesidad de fundarse en un discurso de razón proveniente de la ciencia. Pero más allá de esto, otros aspectos seguían intactos, como las alteraciones de las identidades en relación al sexo biológico.

Al respecto, analicé la conceptualización contemporánea de identidad sexual de la mano de Ferrari y López (2010), quienes explican que se vincula al sexo biológico con el que nacemos y al grado de identificación que tenemos con este. La identidad de género, en cambio, es la que nos vincula con los modelos, con los roles de feminidad y masculinidad que cada sociedad define. Ambos conceptos eran impensables para la época en cuanto a aceptación social. Sin embargo, esto no implica que la cuestión identitaria con el sexo biológico y el género no existiese.

¿Por qué afirmar que en el tiempo y espacio de estudio no existía la diversidad sexual? Al respecto, Barrán (2008) me aportó, para mi clase, lo siguiente:

El cuestionamiento directo a la moral puritana lo hicieron los intelectuales montevideanos [...]. Todos ellos coincidieron en afirmar que la felicidad derivaría de la liberación de los impulsos sexuales reprimidos y que la moral de los «límites» era antinatural e hipócrita (p. 107).

Si esto acontecía a nivel de la heterosexualidad, ¿qué podemos esperar para la homosexualidad? Si la moral predominante reprimía la sexualidad hetero y la recluía al matrimonio y la procreación, condenaba el orgasmo y, por ende, el disfrute, ¿qué diría de los gays y las lesbianas?

Como se viene previendo —y como mis estudiantes fueron concluyendo—, esta sociedad uruguaya que criticaba la moral hegemónica, pero que la conservaba en algunos aspectos, se sometió a una lucha dramática entre el deseo y la razón en el ámbito heterosexual. La lucha se tornaba trágica, dirá Barrán (2008), si ese deseo se dirigía a un objeto que no estaba dentro de los parámetros de la normalidad.

Múltiples son las expresiones de rechazo moral —no científico— de los profesionales de la salud para con la homosexualidad. El doctor Bernardo Etchepare, catedrático de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República, en 1906 describía a la homosexualidad

como una depravación de un «alienado erótico, [que] fija en su cerebro ... la imagen del placer homosexual, de la uranía, y hace de esa aberración un verdadero culto» (Etchepare, citado por Barrán, 2008: 156).

La homosexualidad, entonces, durante las primeras décadas del siglo xx, a nivel platense y en varios países del mundo, era considerada una enfermedad. La permisividad social, dice Barrán (2008), y la liberalización del deseo llevaron a que la homosexualidad y el lesbianismo alcanzaran su primer cénit en 1920. Mientras tanto, para 1912, en Uruguay, el abogado Vicente Borro reclamaba cuidados, observación panóptica, puertas de vidrio y separación física en los reformatorios de varones, a fin de evitar prácticas sexuales «inmorales».

Como toda enfermedad, la homosexualidad en el Novecientos obtuvo su explicación: la sociedad había creado nuevos roles que podían perfectamente ser cumplidos tanto por hombres como por mujeres, lo que perturbó la diferenciación y la separación de los roles, con esta enfermedad como el desenlace de esas desazones. Más patriarcal y machista se puede volver el discurso de época si tomamos en consideración que Barrán (2008) reconoce que a la sociedad le preocupaba más el homosexual hombre y pasivo, ya que «era fundamentalmente un traidor a la dominación masculina, a los rasgos que legitiman su poder: la penetración y la agresividad» (p. 161).

Incluso se podría decir que la valoración social del homosexual activo era mucho mejor que la del pasivo. La Latinoamérica de principios del siglo xx, al igual que en la Antigüedad Clásica, consideraba la penetración como una virtud masculina, tanto así que el Colegio Militar de Río de Janeiro declaraba que «la homosexualidad [...] solamente resultaba vergonzosa cuando uno era el miembro pasivo; la parte activa era vista, más bien, como una demostración de virilidad» (citado en Barrán, 2008: 161).

Por lo que, en teoría, la homosexualidad era una enfermedad en el discurso médico. El religioso la rechazaba. Pero en la praxis no era tan mal vista si se era el personaje activo de esa relación sexual. El horror se concebía cuando se conjugaba la degradación sexual con la social: un sujeto de menor condición social, haciendo uso de los rasgos legitimantes del poder masculino, somete a uno de mayor rango. Esta transgresión social muchas veces se complacía, y al deseo se incorporaba la fantasía sadomasoquista tanto para relaciones hetero como homosexuales. Por lo que el homosexual «podía traicionar todos los supuestos de la sociedad del Novecientos: su criterio de normalidad y sus órdenes patriarcal y social» (Barrán, 2008: 163). Esta situación, que pareciera arcaica, sigue vigente en nuestros días. La discusión en el Parlamento del Uruguay durante el 2018 en el marco del debate sobre la ley n.º 19.684 incluyó el concepto de *bufarrón*, donde, con una visión similar a la del Novecientos, se explicita de la mano del representante nacional Martín Couto que hay una diferencia entre las normas sociales y las prácticas, pues el bufarrón es un varón «perfectamente heterosexual» que tiene permitido penetrar a otro y que sigue siendo, ante las normas, heterosexual (*El Observador*, 2018: ¶ 7).

El afeminamiento varonil tiene su equivalente en las mujeres con la presencia de las «marimachos». Sin embargo, el estudio de ellas para el período es nulo. Barrán, expone Diego Sempol (2013), fue uno de los pioneros en materia de la intimidad y la sexualidad, pero queda mucho por hacer aún. El aporte de Sempol, investigador contemporáneo, excede los límites de la propuesta de clase analizada, sin embargo, merece mencionarse como otro de los pioneros en el estudio de la diversidad sexual del Uruguay de fines del siglo xx y principios del XXI con su obra *De los baños a la calle: historia del movimiento lésbico, gay, trans uruguayo (1984-2013)*.

En todo caso, la homosexualidad, durante las primeras décadas del siglo xx, era rechazada desde múltiples discursos —el social, el médico y el religioso, por proponer ejemplos—. Esta «enfermedad», que no tenía aval científico según Barrán (2008), podía matizar su condena, en el caso del hombre homosexual, si se era el personaje activo, pero igual percibía un rechazo.

Las parejas homosexuales de principios del Novecientos no podían aspirar a casarse y así tener en resguardo su patrimonio ante la falta de uno de los dos miembros de la pareja, ni que hablar de adoptar —eran considerados corruptores de menores—. En realidad, la vida en pareja no se asemejaba a la de los heterosexuales. Generalmente eran encuentros esporádicos que debían mantenerse en la órbita más íntima, y mantener, para el afuera, una imagen diferente de la que se practicaba. La doble moral, en este caso de los homosexuales reprimidos, también actuaba liberalizando el deseo fuera del hogar.

Conclusiones de la experiencia

Sigmund Freud, en su obra *El chiste y su relación con el inconsciente*, menciona los actores que intervienen en la creación de un chiste. Es importante considerar esto, porque nos ayudará a entender el porqué de esta clase y de este artículo al fin. Pues, si el estudiante no hubiera realizado esa intervención, es probable que yo no hubiera trabajado con la temática. En ese sentido, el padre del psicoanálisis refiere que en la acción intervienen mínimamente tres actores. En un primer lugar, ubica al emisor, es decir, a quien dice —en nuestro caso, la pregunta disfrazada de chiste, mezclada con risas y en un tono bajo, casi que buscando pasar inadvertida—. Por otro lado, a quien va dirigido eso: ¿al docente?, ¿a los compañeros que lo rodeaban?, ¿al grupo en general? No sabemos. Ubica,

en tercer lugar, a todos los entes que escucharán la intervención —todos los que estábamos en el aula, incluso para quienes no iba dirigida la acción—.

Fue entonces, a partir de esa liberación inconsciente, que el estudiante generó en mí una consecuencia: tratar la temática en clase. Enseñarla me llevó a convivir con las risas, los sonrojos y los comentarios tímidos de los estudiantes. Pocas veces abordando contenidos históricos se visualiza ello. Quizá sí es común que se aburran, pero no que sucedan este tipo de cosas donde el docente también queda en un escenario incierto, más que lo habitual. Incluso se podría decir que incómodo.

Ahora bien, por más que esos sentimientos estén dentro del abordaje de la temática, hay que necesariamente tratarla, porque contribuye a la etapa particular que están transitando nuestros estudiantes de construcción de su identidad (la adolescencia); porque colabora con la llegada de discursos diferentes a los que reciben de su núcleo familiar —que pueden coincidir con el planteado aquí o no—; los integra a las conceptualizaciones más actuales sobre la sexualidad, la identidad de género y sexual; los intenta preparar para vivir una actividad sexual de forma responsable, donde prime lo consensuado, en tanto uno de los énfasis que se propone es el del deseo —y ello se puede enlazar con el respeto de los «no»—; le da al tema la relevancia que le corresponde, induciendo a los estudiantes a hablar sobre él, y, por último, intenta contribuir a una vida sexual diversa, sin discriminaciones.

Considero que el abordaje de la sexualidad en el Novecientos nos permite visualizar las discriminaciones en su máximo esplendor en relación a la sexualidad, pero también estudiar la temática nos sirve para mirar y criticar nuestra actualidad, principalmente cuando hacemos énfasis en marcar las permanencias, ya que, con el mismo ojo crítico con

el que se cuestiona al pasado también se debe interrogar y complejizar las continuidades de ese pretérito en nuestros días.

Por otro lado, el trabajo con esta temática nos da la posibilidad de abrir la puerta del aula de historia al trabajo interdisciplinar con, por ejemplo, psicólogos o referentes en la temática que, preparación y estudios mediante, puedan brindarles a nuestros estudiantes una profundidad mucho mayor. Reconocer que no somos especialistas en la temática y solicitar ayuda también es parte del rol docente.

En cuanto al contenido histórico en sí, presenta las dificultades que enuncié en el bloque anterior. Hay una carencia del estudio de los departamentos del interior del país y de la homosexualidad femenina para el período de principios del siglo xx.

En síntesis, considero que queda mucho por hacer aún. Que una única intervención no basta, pero que, por lo menos, logra colocar el tema sobre la mesa. Colabora con el cuestionamiento de la visión sobre la sexualidad tradicional, donde el sexo como actividad es lo único que ingresa dentro de esa terminología, cuando, en realidad, según los autores citados en este artículo, no es así.

Dialogar sobre esta temática, conectada con la historia, nos permite no solamente hablar sobre el deseo y promover su disfrute, sino que, además, sirve para generar una crítica fundamentada a la sociedad del pretérito, pero también a la de nuestros días. Este aspecto lo entiendo fundamental, porque es lo único que nos permitirá seguir avanzando hacia una sexualidad diversa y sin discriminación.

Referencias

- Abero, B., Pérez de Sierra, I. y Quesada, S. (2015). *Sexualidad y derechos. Aportes para el trabajo con adolescentes y jóvenes*. Montevideo: Flacso Uruguay.
- Barbier, J. M. (1991). *Élaboration de projets d'action et planification*. París: Presses Universitaires de France.
- Barrán, J. P. (1990). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura bárbara. El disciplinamiento*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (1996). El adolescente: ¿una creación de la modernidad? En J. P. Barrán, G. Caetano y T. Porzecanski (eds.). *Historias de la vida privada en Uruguay. El nacimiento de la intimidad (1870-1920)*. Montevideo: Taurus.
- Barrán, J. P. (2001). *Amor y transgresión en Montevideo (1919-1931)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (2008). *Intimidad, divorcio y nueva moral en el Uruguay del Novecientos*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Borro, V. (1912). *La delincuencia en los menores: causas-remedios*. Montevideo: Talleres Gráficos Giménez.
- Boutinet, J. P. (2005). *Anthropologie du projet*. París: Presses Universitaires de France.
- Carr, E. (1984). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel.
- Croce, B. (1938). *La historia como hazaña de la libertad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, A. (2007). *Los idiomas del aprendiente: análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Gellon, G., Rosenvasser Feher, E., Furman, M., y Golombek, D. (2019). *La ciencia en el aula. Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Giddens, A. (1992). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra.
- López, L. (2020). El chiste y su uso contemporáneo. Un acercamiento a partir de Freud y Lacan. *CIENCIA ergo-sum*, 27(2). DOI: <https://doi.org/10.30878/ces.v27n2a11>
- López, P. y Ferrari, F. (2010). *Apuntes para el trabajo en sexualidad desde los enfoques de género, derechos y diversidad*. Montevideo: Gurises Unidos.
- Matte, M. O. (2009). *Una buena clase cuenta con un buen guion*. Buenos Aires: Facultad de Artes Liberales. <https://es.scribd.com/document/269053871/Matte-M-Olga-Una-Buena-Clase-Cuenta-Con-Un-Buen-Guion> [consultado: 11/07/2024]
- Porter, R. (2009). Historia del cuerpo revisada. En P. Burke (ed.), *Formas de hacer historia* (pp. 271-300). Madrid: Alianza.
- Portillo, J., Martínez, J. y Banfi, M. L. (comps.). (1993). *La adolescencia*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Prost, A. (1991). Fronteras y espacios de lo privado. En P. Ariès y G. Duby, *Historia de la vida privada. La vida privada en el siglo xx* (13-154). Madrid: Taurus.
- Rivera, M. M. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Se aprobó la ley trans con referencias a «bufarrones» y a «felizmente heterosexuales». (2018, octubre 19). *El Observador*. <https://www.elobservador.com.uy/nota/diputados-vota-ley-trans-con-referencias-a-los-bufarrones-y-los-felizmente-heterosexuales--2018101820429>
- Sempol, D. (2013). Intimidad y (homo)sexualidad: entre la empiria y la teoría social. *Revista de la Biblioteca Nacional*, (8), 231-243.
- Vicent, G. (1991). ¿Una historia del secreto? En P. Ariès y G. Duby, *Historia de la vida privada. La vida privada en el siglo xx* (155-389). Madrid: Taurus.
- Zavala, A. (2010). *Del dicho al hecho. Cinco miradas en torno a los vínculos del proyecto y acción de enseñanza*. Montevideo: Claeh.

Zavala, A. (2012). Entre lo informativo y lo estratégico: la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia. *Clío & Asociados*, (16), 76-98.