

UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
Tesis Licenciatura en Sociología

**Entre el poder médico, el dispositivo educativo y los
derechos sexuales:
la implementación del Programa de Educación Sexual en
secundaria**

Malena Zunino

Tutora: Nilia Viscardi

2015

Índice	
Introducción	4
¿Cómo se implementa en cada subsistema?	5
Contextualización histórica de la educación sexual en Uruguay	7
Primera etapa: 1920	8
Segunda etapa: 1930-1970	11
Tercera etapa: Década del 90	12
Cuarta etapa: Año 2000	14
Última etapa: Una educación sexual desde el enfoque de los Derechos sexuales	15
Problema de investigación	17
Metodología de trabajo	21
Selección teórica de la muestra	22
Universo de estudio	22
I - Cambios socio-históricos que operan en la sexualidad: la educación sexual “progresista”	25
Definiendo la educación sexual (¿Qué educación sexual queremos?)	27
¿Cómo se concibe la sexualidad desde el PES?	28
Abordaje de la sexualidad desde el PES	28
Aportes teóricos para comprender el PES	29
Tipos de programas de Educación Sexual	35
II - Aproximación a la idea de Poder	40
Biopoder en los talleres	41
III - La institución educativa y el PES	43
El rol docente vs. el rol referente	45
Campo de batalla	47
Educación sexual e institución educativa	48
Conclusiones	53
Consideraciones finales	57
Referencias bibliográficas	58

Resumen

El presente trabajo pretende analizar la manera en que se conjugan los principales elementos del Programa de Educación Sexual (PES) en Secundaria. En función de los objetivos, se diseñó una estrategia metodológica de corte cualitativo, donde la técnica de investigación se basó fundamentalmente en entrevistas en profundidad a docentes referentes y a autoridades del PES.

En primer lugar se presentarán algunas nociones generales sobre la implementación de la educación sexual en Uruguay, teniendo presente que cada uno de los subsistemas incorpora la educación sexual de manera diferente. A continuación se desarrollará un breve recorrido histórico de la educación sexual que permite dar cuenta de las discontinuidades de tal proceso, antes de llegar a su efectiva implementación en el año 2006. En tercer lugar se presenta la estrategia metodológica utilizada y su pertinente justificación. Posteriormente se analiza la postura teórica del PES (fundamentalmente con aportes de Fromm, Bauman, Giddens) y su definición de sexualidad y de educación sexual en base a tales enfoques. Asimismo se plantea una aproximación a la categoría de poder que se inscribe en los talleres de educación sexual, para ello los aportes de Foucault para hablar de biopoder como expresión del poder en los talleres por excelencia fueron de gran utilidad.

Por último se estudia la manera en que el Programa de Educación Sexual se inserta en el subsistema Secundaria. Para conocer cómo sus elementos atraviesan el sistema educativo y cómo coexisten los paradigmas y concepciones relativos a la sexualidad, fue enriquecedor concebirlo como un dispositivo educativo, desde los aportes de Foucault y Deleuze. Finalmente se presentan las conclusiones que se desprenden a lo largo del análisis.

Introducción

Entre las prioridades del primer gobierno de izquierda en nuestro país (2005), la implementación definitiva de la educación sexual en el sistema educativo aparece como una prioridad impostergable, entendiendo que la misma es clave para el desarrollo pleno de los niños y adolescentes.

Uruguay se alinea a posturas internacionales, suscribiendo y ratificando la Carta Universal de los Derechos Humanos, la Convención del Niño, la Convención contra toda forma de discriminación de la mujer, entre otros. En este marco, se define a la educación sexual como un Derecho Humano inalienable:

El derecho a la educación incluye el derecho a la educación sexual, el cual es un derecho humano en sí mismo, que a su vez resulta condición indispensable para asegurar que las personas disfrutemos de otros derechos humanos, como el derecho a la salud, el derecho a la información y los derechos sexuales y reproductivos (Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, 2010).

También a nivel internacional, se expresa que la educación sexual debe ser abordada desde múltiples enfoques y de manera integral, incluyendo diferentes consideraciones valorativas y morales, apostando a la pluralidad y que necesariamente: “debe basarse en evidencia científica y promover la integración de las personas en una sociedad más democrática e igualitaria” (Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, 2010).

A partir de los años 90’ han habido en nuestro país intentos de construir una educación sexual que contemplase la diversidad de opiniones sexuales, estilos de vida y la multiplicidad de los arreglos familiares. Sin embargo, no es hasta el año 2006, donde luego de algunos avances (sutiles) y retrocesos, se crea la Comisión de Educación Sexual, conformada por los Consejos de Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Técnico Profesional, por la ex Dirección de Formación Docente, Dirección Central y de la Dirección General de la Salud del Ministerio de Salud Pública (MSP), así como una secretaría técnica encargada de la articulación y organización. La misma propone: “elaborar un proyecto programático que apunta a la incorporación de la

educación sexual en el proceso educativo integral de las y los alumnos, basado en un contexto de Desarrollo, Salud y Derechos que potencie la construcción de ciudadanía”¹. A fines del mismo año el CODICEN aprueba la propuesta de la Comisión de incorporar la educación sexual al sistema educativo formal “en un contexto de Derechos, Ciudadanía, Desarrollo con Equidad, con calidad académica y solvencia profesional y articulación en los distintos niveles del Sistema.”²

La Comisión deja de funcionar y se crean comisiones específicas para cada subsistema, con el fin de pensar estrategias acordes a cada uno de estos. De esta manera se pone en marcha el Programa Nacional de Educación Sexual (PES) y en el año 2008 el Plan comienza a hacerse efectivo.

Allí se reinstala la Comisión de Educación Sexual de la ANEP, esta vez encargada de la definición, administración, articulación y coordinación de las líneas estratégicas generales del PES.

¿Cómo se implementa en cada subsistema?

Entendiendo que cada subsistema tiene poblaciones y características diferentes, la educación sexual en cada uno de ellos debe adaptarse a su funcionamiento, limitaciones y recursos. No obstante, la educación sexual pretende ser abordada desde una perspectiva de Derechos Humanos, desde la bioética y desde la Salud Integral, sin importar el subsistema.

En Primaria la educación sexual se incorpora transversalmente en los programas educativos, es decir que no se inserta directamente en los currículos, sino que cada maestro/a tiene la responsabilidad de impartirla, según la forma en que lo considere pertinente.

En Formación Docente se ha definido la existencia de un Seminario obligatorio en el Tronco Común y un Seminario a los alumnos de 4º año, de carácter voluntario. Además, se ha conformado un grupo de docentes referentes en los Centros e Institutos de Formación Docente a nivel nacional.

En el Centro de Educación Técnico Profesional (CETP) se imparte en forma de taller, que lleva el nombre de “Taller de la Sexualidad y Adolescencia”, más conocido como taller de educación sexual, los cuales constan de 2 horas semanales. Estos talleres son

¹ En <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/programa-de-educacion-sexual>. Recuperado el 10 de octubre de 2014.

² *Ibíd.*

curriculares solo para 1ero y 2do, para el resto de los años no se cuenta con un plan de Educación Sexual en ninguna de sus modalidades.

En Secundaria la educación sexual tiene carácter obligatorio de 1ero a 4to (tanto en liceos diurnos como los extra-edad). Se lleva a cabo por un docente llamado “Referente” (nombre formal del cargo), que es a su vez, docente de otra materia en Secundaria, preferentemente del mismo centro educativo. En los liceos la educación sexual no está inscripta dentro de la currícula como materia obligatoria, por el contrario, es el Referente quien decide cómo llevar adelante sus tareas. De todas maneras, y dado que se establece que la educación sexual debe ser impartida de forma transversal, se espera que el Referente realice actividades en conjunto con el resto de las materias del currículo. Con 10 horas (semanales) por institución, el referente tiene la autonomía suficiente para desempeñar su cargo según lo considere pertinente, a su vez este debe pedirle a los demás docentes las horas “prestadas” para poder tener su espacio de educación sexual. Si bien la comisión estableció que el referente puede impartir cualquier asignatura de la malla curricular, se constata una fuerte presencia de docentes de Biología. El Programa de Educación Sexual es el mismo para todos los liceos del país, sin embargo la metodología varía de acuerdo al Referente. El alcance de la educación sexual en Secundaria es casi total y la mayoría de los liceos del país cuentan con un Referente por institución. Un aspecto novedoso del programa es que en él se plantea que la educación sexual debe enmarcarse en talleres. Esta modalidad difiere con el funcionamiento propio de Secundaria si se tiene en cuenta cuán tradicional e institucionalizado es este sistema. Las lógicas de los talleres apuestan a estrategias más participativas e inclusivas, y representan aquel espacio que permite fuertes grados de interacción y diálogo entre las personas pero también intercambio de saberes y de prácticas (Fabeyro, 2008). Entre sus tareas, además de la docencia directa con los estudiantes, el Referente debe coordinar con el resto del cuerpo docente y no docente del centro educativo, así como construir vínculos con las organizaciones de la sociedad civil e instituciones públicas, es decir con la comunidad en general. Asimismo, se pretende que trabaje con las familias de los alumnos siempre que lo considere necesario. Una de las líneas estratégicas del Programa, en conjunto con la comisión de Educación Sexual y la Comisión de Secundaria, es la formación de docentes referentes. Dicha formación se actualiza y profundiza mediante: cursos presenciales, cursos semi-presenciales, cursos de profundización, cursos a distancia, seminarios y foros.

Otra línea estratégica del Programa de Educación Sexual se apoya en los Centros de Referencia y Documentación establecidos en las capitales departamentales y una biblioteca en su casa central, para que los referentes³ puedan consultar y abastecerse de bibliografía y material. Además se proponen grupos departamentales, donde se redefinen las acciones, se exponen las actividades y discuten los roles en cada uno de los departamentos.

Cabe destacar que actualmente todos los docentes de Secundaria se forman en educación sexual, mediante un seminario curricular obligatorio inscripto en el Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC) para maestros, maestros técnicos y profesores de todo el país.

Contextualización histórica de la educación sexual en Uruguay

La educación sexual ha sido – y sigue siendo- un espacio de disputa en nuestro país. Se han constatado numerosas luchas entre distintas instituciones, en pos de apropiarse de ese espacio, donde se involucran actores pertenecientes a diversos ámbitos: sistema educativo, poder político, Iglesia, saber científico, instituciones sanitarias, diferentes organizaciones civiles y movimientos sociales (especialmente organizaciones feministas, de diversidad sexual, entre otros).

Como se verá a continuación, los diferentes actores que protagonizan la historia de educación sexual han ido variando, en grados de poder como de protagonismo. Las relaciones entre estos agentes se han modificado a lo largo de la historia en nuestro país, de ello se desprende que la educación sexual no siempre ha formado parte del sistema educativo, ni se la ha construido de la misma manera.

Antes de realizar cualquier análisis sobre la educación sexual es necesario desarrollar un breve recorrido histórico acerca de los avatares por los que la misma ha transitado, y sus intentos de institucionalización. En él, se evidenciarán las transformaciones de los discursos hegemónicos que se han construido a lo largo del tiempo en Uruguay. Evidentemente este proceso no es lineal, sino más bien todo lo contrario, abundan los avances y retrocesos a lo largo del siglo.

³ En la redacción de este trabajo se procuró un lenguaje inclusivo, evitando al mismo tiempo la recarga en la lectura por un uso excesivo de a/o, as/os, las/los. En este sentido, se optó por la utilización de términos neutros cuando fuera posible.

Específicamente, en nuestro país a lo largo del siglo XX se constatan diferentes intentos por institucionalizar la educación sexual, en donde los debates y controversias acerca de quiénes son los actores legitimados para impartirla se intensifican.

Curiosamente, la bibliografía sobre educación sexual durante el siglo pasado en nuestro país es muy escasa en comparación a los debates en torno de la misma, tanto en la sociedad como en los medios masivos de comunicación. Son más bien abundantes (y no es casualidad) los trabajos desde la medicina y psicología.

La cronología realizada por Darré (2005) resultó de gran utilidad a los efectos de contextualizar la educación sexual en Uruguay.

En su libro “Políticas de género y discurso pedagógico”, Darré identifica 4 períodos donde los intentos por insertar la educación sexual al sistema educativo se intensifican, estos son en la década de 20, entre 1930-1970, 1990 y 2000.

Primera etapa: 1920

La primera etapa se enmarca en los procesos modernizadores que caracterizan al Uruguay del Novecientos. Ello no solamente implica cambios en las esferas económicas y políticas, sino además, indudablemente conectados, cambios en la esfera social y por ende en la sensibilidad uruguaya:

sensibilidad y cambio económico entrelazados, no son ni causa ni efecto el uno del otro, sino factores que tanto se abren camino juntos como se limitan y obstruyen el paso. Lo que cuenta en estos lazos entre sensibilidad y modo de producción es, entonces y antes que nada advertir su correlación, notar que cierto esfuerzo de ascetismo de toda la sociedad fue contemporáneo de su ‘modernización’ y que ambos fenómenos se alimentaron mutuamente y se necesitaron”. (Barrán, 1991, p.11).

Cabe recordar, siguiendo con los aportes del historiador, que previo a estos cambios en la sensibilidad uruguaya, primaba lo que denomina la “barbarie”, caracterizada entre otros aspectos por la exaltación de lo lúdico, el ocio, el desenfreno de las pasiones, el despilfarro, entre otros. En pos de alcanzar un orden social “civilizado”, la educación sexual no permaneció ajena a los cambios. En tanto la sexualidad es afín a las transformaciones estructurales, se comienza a pensar la sexualidad desde enfoques moralizadores, controladores y racionales: “El proyecto además de suponer una

institucionalización de ciertos modos de vida, de conocimiento y organización social, alimenta una ilusión de articulación entre el progreso social, científico y tecnológico con un progreso moral y racional de la sociedad” (Darré, 2005, p. 91).

Es allí donde por primera vez se comienza a debatir sobre la educación sexual y a discutir acerca de quiénes eran los actores legítimos para impartirla.

Darré (2005) señala que la sexualidad del Novecientos a la que hace alude Barrán, se concebía desde el eje: voluntario/involuntario, y por lo tanto el objetivo de la educación sexual radicaba en inculcar el respeto a las normas –jurídicas y morales- para así controlar el cuerpo, es decir, dominar lo involuntario (asociado a lo patológico, lo que queda por fuera de la norma, lo monstruoso). Solo a través de la abstinencia y de la castidad se lograría controlar aquella monstruosidad, además vinculada a las enfermedades de transmisión sexual (en ese entonces la sífilis azotaba a las poblaciones del mundo entero). La voluntad consistía en actuar mediante una conciencia razonable, oponerse a lo carnal, los impulsos, el deseo (lo involuntario).

Es así que la educación sexual de esa época tenía una fuerte impronta moral y religiosa. A pesar de la poca influencia que ha tenido en otros ámbitos del país, la Iglesia ha jugado un papel muy importante en lo que concierne a la educación sexual.

Asimismo la “enseñanza biológica eugenésica” tuvo gran influencia en esta etapa. Una gran exponente de esta corriente fue la Maestra y Doctora en Medicina Paulina Luisi, quien consideraba la educación biológica-eugenésica como “la acción pedagógica que pretende someter el instinto sexual a la acción frenadora de la voluntad bajo el contralor de la inteligencia instruida y responsable” (Cassina de Nogara, 1989, p.68). Luisi consideraba que mediante la educación sexual se debía promover la castidad y valores como la responsabilidad y el respeto, fundamentalmente para evitar el contagio de enfermedades venéreas, que a su entender la transmitían exclusivamente los varones infieles a sus esposas. En su Plan y métodos de enseñanza sexual⁴ (1919) expresa claramente la dicotomía inherente, incluso maniqueísta de la educación sexual de comienzos del S XX:

En la educación de nuestros niños, deberíamos ir buscando cuidadosamente de enseñarles las nociones más justas y necesarias de la vida, deberíamos tratar de habilitarlos para su actuación futura en el seno de la colectividad de que

⁴Trabajo leído en la 2da. Conferencia Internacional del Comité Abolicionista Argentino – Uruguayo de Octubre 26 de 1919.

forman parte, y esmerarnos en involucrarles todo aquello que los acerque al Bien y a la Verdad.

De igual forma, la modernización y el disciplinamiento se apoyaban en la esfera científica, dado que el control sobre lo involuntario se lograría mediante la promoción de la salud. Es así que la figura del médico adquirió un lugar central, no en vano Barrán (1991) afirmaba que la enfermedad (inherente a la suciedad) se inscribía en la esfera del 'mal'. Esta idea refleja la fuerte impronta del Higienismo. De esta manera el médico se transformó en un experto para tratar temas de higiene, salud y sexualidad:

Las conexiones establecidas entre la sexualidad, las enfermedades, con la peligrosidad y la anomia social, conducían a encontrarse con la representación de lo monstruoso. La finalidad de esa educación sexual, sin distinción de autores, era el control moralizador, la defensa de la familia y la salud pública". (Darré, 2005, p.92).

En ese entonces, el Estado tenía poca participación, solo en 1921 M. Legnani (Diputado del Partido Colorado) introdujo el tema en el ámbito político, con un proyecto de ley pero que el Parlamento termina desaprobandolo.

Finalmente la educación sexual quedó por fuera del sistema educativo. Quienes obtuvieron legitimidad para hablar de ello fueron los médicos: "El médico procuró –y logró en la medida en que la sociedad adoptó la salud como valor clave- sustituir al maestro, pero serlo, no de niños sino también de adultos" (Barrán, 1994, p.234).

En este sentido, la institucionalización de la educación sexual dentro del sistema educativo que se vio truncada, se asoció a un "modelo país" que poco a poco comenzó a decaer, nuevamente dejando en evidencia la correspondencia existente entre las estructuras sociales y las formas de concebir la educación sexual (y la sexualidad),

La situación de prosperidad y el crecimiento económico que vivía el país en esos años en virtud de condiciones externas favorables, contribuyeron posiblemente a sostener esta idea de progreso social. Si la génesis (creación) del proyecto coincide con ese período, su caída corresponde a otro momento histórico del país y del contexto internacional (Darré, 2005, p.93).

Segunda etapa: 1930-1970

La segunda etapa se caracteriza fundamentalmente por el Plan Estable, creado por Clemente Estable (docente e investigador en Biología y Neurobiología) y por el Programa para Escuelas Rurales en 1949 y el Programa para Escuelas Urbanas en 1957. Si se compara con la etapa anterior, es posible considerar estos 40 años (1930 a 1970) como un retroceso en cuanto a la institucionalización de la educación sexual (Darré, 2005). Tal como quedó demostrado, a inicios del Novecientos la sexualidad se concebía en términos de peligrosidad, ello supone que, si bien desde un enfoque represivo y controlador, el placer y lo afectivo de todos modos estaban presentes en la concepción de educación sexual. Sin embargo, la sexualidad que primó entre los años 1930 y 1970 es prácticamente nula en lo que refiere a sentimientos debido a la orientación puramente biologicista y naturalista del Plan Estable. No obstante, Darré (2005) destaca los logros alcanzados en esta etapa en cuanto a la temporalidad que abarca, dado que si se comparan las distintas etapas planteadas, esta etapa sin duda es la más extensa. Lo cual significa que fue en este período donde la educación sexual (y su respectivo debate) permaneció por más tiempo en el tapete.

A grandes rasgos, la propuesta de Estable se basaba en asociar el ciclo y la reproducción de los seres vegetales y animales con los de los seres humanos. En otras palabras, se pretendía que los niños lograsen realizar analogías entre el mundo vegetal y pequeños animales con la sexualidad humana.

Mientras tanto, en el resto de las escuelas donde el Plan Piloto de Clemente no regía, no se tocaba el tema de la sexualidad (sexualidad que en ese entonces causaba escándalos a nivel social si era tratada en la esfera pública).

De todas maneras, es posible detectar ciertos destellos de institucionalización de la educación sexual: en 1949 se habilitó a las Escuelas Rurales a intervenir en cualquier caso que se detecte como dificultad sexual. Asimismo, en el año 1957 se sancionó un Programa para Escuelas Urbanas que permitía la enseñanza del “arduo problema del sexo” en humanos y animales. De todas formas, ello generó, a nivel público y político grandes inquietudes, por lo que desde el Ministerio de Instrucción Pública se propusieron cambios. Por esta razón, se modifican los aspectos del Programa que estaban vinculados a la educación sexual, reafirmando (y redefiniendo) la concepción de laicidad, en tanto el sistema educativo debía abstenerse de tratar temas religiosos, filosóficos y políticos (ANEP, 2007). Es así que la educación sexual fue expulsada nuevamente del sistema educativo.

Tercera etapa: Década del 90

El punto de inflexión se dio en la tercera etapa, más específicamente durante los primeros años de la década del 90. Allí la educación sexual comenzó a hacer eco de las luchas y demandas sociales que estaban surgiendo con mayor fuerza. Asimismo esta etapa se caracterizó por un protagonismo del CODICEN sin precedentes.

Vale recordar que en esa época se constatan importantes cambios en la constitución familiar, se comienza a vivenciar un ejercicio de la sexualidad más fluido y se observa cierta tendencia liberalizadora.

El movimiento social de mujeres y los movimientos sociosexuales en su conjunto hicieron visibles los modos de subordinación y padecimiento vinculado con la condición sexuada de los cuerpos, por una parte, y por otra la liberalización sexual en general y la expresión juvenil de afectos y deseos en particular. (Morgade, 2011, p.13).

Entre 1990 y 1995 (durante el gobierno de Luis Alberto Lacalle) se llevó adelante el Plan Nacional de Educación. Los propios docentes fueron los encargados de formarse en el área de la educación sexual. Esto representó una novedad, ya que fue el primer Programa en surgir como demanda desde el propio sistema educativo, más específicamente desde secundaria; aunque de todas maneras pretendía extenderse también a Primaria. Por otra parte, es destacable el hecho que se logró formar a más de 7.000 docentes de todo el país (a través de cursos de sensibilización) e incluso llegó a implementarse en el currículo de algunos liceos del país, en modalidad piloto. Es pertinente aclarar que, aun a pesar del éxito que representó para los docentes, la educación sexual en ese entonces no significaba un tema de prioridad para el gobierno. Contemplando el proceso histórico que recorre la educación sexual, se evidencia que es en esta instancia donde el docente adquirió mayor legitimación que el poder médico para tratar la sexualidad

Por primera vez en la historia de los episodios considerados, el lugar del docente se revaloriza y legitima como aquel que puede emprender la educación sexual. No sólo puede hacerlo, sino que puede producir intelectualmente, escribir textos destinados a otros docentes. Un reconocimiento técnico y

profesional que se genera desde adentro del propio sistema, aspecto por cierto novedoso (Darré, 2005, p. 142).

La educación sexual de aquel entonces, fue concebida en términos participativos, integrales y multidisciplinarios⁵. Es importante señalar cómo el discurso médico fue dejando de sostener argumentalmente el mantenimiento de normas (desde mediados de la década del 70). Esto no significa que el discurso médico dejó de ser hegemónico en la materia, ni mucho menos, sino que dejó de tratar elementos morales (su control pasa a estar exclusivamente en el ámbito científico), papel que queda reservado a la Iglesia.

En el marco de tensiones y controversias respecto a la reforma educativa de Germán Rama y debido al cambio de autoridades provocadas por el cambio de gobierno, en el año 1995 se suspende el Plan, sin el consentimiento de los protagonistas.

Sobre el programa Darré señala que la decisión de eliminarlo provino de varios escenarios; por la influencia de grupos católicos conservadores, por carecer de figuras académicas calificadas, por no haber sido una prioridad en los procesos de la reforma y por su carácter de programa improvisado, entre otros.

La versión oficial señalaba que desde el CODICEN se estaba en desacuerdo con ciertos puntos del programa, especialmente el que hacía referencia a la homosexualidad. José Claudio Williman, en ese entonces vicepresidente del CODICEN señalaba, en referencia al Programa: “tiene una marcada orientación a mostrar las diferencias de conducta sexual como un mero hecho cultural, prescindiendo de otros valores que el comportamiento heterosexual puede incluir y lógicamente incluye”⁶.

Cabe destacar que este Programa Nacional de Educación de la Sexualidad puede fundarse como el antecedente directo del programa actual, especialmente por modalidad y lógicas de implementación, sobre aquel Celiberti (2005) dirá:

Del Programa se desprende una definición explícita en cuanto a que eran los docentes los principales responsables y actores de la propuesta. En tal sentido,

⁵ Participaron de las instancias de formación: “historiadores, psicólogos, profesores, maestras, sexólogos, médicas, psiquiatras, licenciados en comunicación, trabajadores sociales, antropólogos, sociólogos, genetistas, docentes en acción (...), participación de representantes de algunas organizaciones de la comunidad judía, la Iglesia Católica y la Iglesia metodista del Uruguay (...), organizaciones que agrupan a homosexuales y meretrices...” (Darré, 2005, 140).

⁶Dr Claudio Williman., Semanario Búsqueda, Noviembre 1995.

el enfoque de este Programa se sustentó en la premisa de que la educación de la sexualidad puede y debe ser encarada como parte de la práctica y el que hacer docente y pedagógico (p.165).

Cuarta etapa: Año 2000

La última etapa coincidió con el gobierno de Jorge Batlle; la misma se caracterizó por la edición del manual de educación sexual titulado “Escucha, Aprende, Vive!” (creado por el Ministerio de Salud Pública, Programa Nacional de Sida, ANEP y ONUSIDA) para alumnos de 3er año. Si bien no formó parte de un programa específico, dicho material tenía como fin el educar en la prevención de enfermedades venéreas, fundamentalmente el Sida.

Esto generó numerosas críticas por parte de varios organismos y de la sociedad civil, especialmente por las definiciones y nociones que se manejaban sobre la homosexualidad. El manual nunca llegó a repartirse efectivamente y su difusión estuvo lejos de la esperada.

Debido al escándalo público que provocó este documento, Celiberti (2005) lo cataloga como “una esquizofrenia colectiva” (Celiberti, 2005). La opinión pública en nuestro país permanecía, fiel a sus costumbres, en aparente calma. Cuando aspectos que suelen ser considerados como parte de la esfera íntima son visibilizados, la sociedad civil entra en pánico. Detrás de este debate aparente, radica la controversia que involucra los límites del Estado y de las fronteras entre lo público y lo privado (Darré, 2005). Para comprenderla, es necesario enmarcar históricamente estos hechos. A partir de los años 90 en adelante, Uruguay tendió a alinearse a posturas neoliberales, caracterizado, entre otras cosas, por un Estado poco participativo en los ámbitos sociales y privados. Nuevamente aquí se evidencian transformaciones estructurales que se acompañaron a las discusiones sobre la educación sexual. No es casualidad que en ese momento se discutía acerca de los ámbitos pertinentes dónde tratar la educación sexual. El gobierno de ese entonces señalaba a la familia como el espacio por excelencia para tocar aquellos temas considerados “privados”.

Respecto a esto Donzelot (1977) plantea que estos razonamientos se alinean a la defensa de la institución familia, en tanto es concebida como garante de la propiedad privada y de una ética burguesa de la acumulación, que se presenta como un freno a las intervenciones del Estado. Según esta lógica, el Estado no debería entrometerse en temas concernientes a la vida privada de las personas, por ende la institución educativa

no sería el espacio para tratarlos. Las palabras de Lopes Louro, planteadas en Celiberti (2005) lo evidencian claramente

las preguntas, las fantasías las dudas y la experimentación del placer son remitidas al secreto y a lo privado. A través de múltiples estrategias de disciplinamiento, aprendemos la vergüenza y la culpa, experimentamos la censura y el control. Creyendo que las cuestiones de la sexualidad son asuntos privados, dejamos de percibir su dimensión social y política (p.176).

En este marco la educación sexual quedó nuevamente eliminada del ámbito educativo y no será hasta el año 2005 en que la sexualidad se coloque como tema de agenda de gobierno, para que su implementación definitiva se lleve a cabo, presentándose como un “triumfo del gobierno progresista”.

Última etapa: Una educación sexual desde el enfoque de los Derechos sexuales

El acceso a la educación sexual se configura como un derecho de tercera generación, también conocido como “Derecho de Solidaridad” o “Derecho de los Pueblos”. Tal conjunto de derechos surge alrededor de los años 60 y agrupa tanto a los derechos colectivos como individuales, que habían quedado excluidos en las generaciones anteriores de derechos. Esta forma de clasificación (propuesta inicialmente por Karel Vasak) se basa en un hipotético orden de surgimiento histórico y temporal de los derechos (Blengio, s.f). En este sentido, los Derechos de Primera Generación incluyen los Derechos Civiles y Políticos, y tienen como objetivo fundamental salvaguardar al individuo ante potenciales abusos por parte del Estado, como por ejemplo el derecho a la libre expresión y al sufragio, etc.

Los derechos de segunda generación agrupan los derechos económicos y sociales, son, principalmente, resultado de las luchas obreras del Siglo XIX y XX. Fundamentalmente garantizan el bienestar económico, el acceso al trabajo digno y a la sindicalización, a la educación y cultura.

Por último, los derechos de tercera generación, si bien no están claramente definidos como los dos grupos anteriores, incluyen el derecho a una vida digna, la tolerancia al otro, a la coexistencia pacífica, el derecho a disfrutar de un medio ambiente saludable y

no degradado, derecho a la autodeterminación de los pueblos. (www.amnistiacatalunya.org)⁷.

Es pertinente el aporte de Blengio, en el sentido que esta categorización de los derechos no implica un ordenamiento valorativo o un orden de prioridad.

Teniendo presente la advertencia de Blengio, la clasificación de los derechos en generaciones es de utilidad teórica para dar cuenta de la manera en que evolucionan los Derechos Humanos,

La concepción de los derechos humanos se ha transformado en las últimas décadas, desde el paradigma individualista liberal de los derechos civiles y políticos de primera generación, los derechos económicos, sociales y culturales de segunda generación, hasta los derechos de los pueblos (perspectiva global con relación al medio ambiente) y los derechos a la diversidad (Rodríguez, s.f., p.2).

Originariamente los Derechos Humanos fueron diseñados y creados desde posturas androcéntricas⁸, no obstante desde las últimas décadas han surgido numerosas instancias donde se debaten y reconceptualizan los Derechos Humanos:

Se requiere una re-caracterización crítica de los derechos humanos internacionales para que los derechos humanos específicos de la mujer no sean marginales, y para que la aplicación de tales derechos se convierta en parte de la agenda central del trabajo por los derechos humanos (Cook, 1997, p.9).

Es en este marco donde los derechos sexuales y reproductivos comienzan a analizarse desde la perspectiva de los Derechos Humanos: “El reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos como parte de los Derechos Humanos, constituye un avance en materia de reconceptualización de los Derechos Humanos, hasta hace poco preocupados prioritariamente de los Derechos Civiles y Políticos” (Rodríguez, s.f., p.1). El significado de derechos sexuales y reproductivos, es por ende, relativamente nuevo y se vincula con la construcción de ciudadanía, asimismo tales derechos se reconocen como DDHH (Rossi, 2015).

⁷ Consultado el 1 de julio de 2015.

⁸ Las críticas hacia la concepción “machista” de los DDHH, implican, entre otras (Cook, 1997, p.9):

- Los Derechos Humanos internacionales y los instrumentos legales implicados fueron desarrollados y pensados por hombres.

- Los Derechos Humanos no reflejan las experiencias de injusticia y desigualdad a las que las mujeres se han enfrentado.

A nivel internacional, estos derechos se constituyen como tales, mediante marcos conceptuales y jurídicos, fundamentalmente por cuatro instancias del Sistema de las Naciones Unidas: Convención para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979); Conferencia sobre Derechos Humanos en Viena (1993); Plan de Acción de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo de El Cairo (1994) y IV Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing (1995). Respecto a los adolescentes, será en los dos últimos encuentros donde quedan claramente establecidos sus derechos sexuales y reproductivos (Rossi, 2015).

Es con la llegada del gobierno de izquierda al poder que los derechos de tercera generación en Uruguay comienzan a insertarse en las agendas políticas y a ser tratados como temas de gobierno. Es así que es posible afirmar que la educación sexual impartida en todos los subsistemas de la educación pública se enmarca en los recién mencionados, derechos de tercera generación.

En Uruguay, los DDSSYRR se encuentran amparados según la ley n° 18.426 “Defensa al Derecho a la Salud Sexual y Reproductiva”, aprobada en el año 2008 y el decreto reglamentario del MSP (2010), donde se dictamina que todos los prestadores del Sistema Nacional Integrado de Salud deben contar con una atención en Salud Sexual y Reproductiva de carácter “universal, integral, amigable, igualitaria y confidencial, entre otras características” (Barrios y cols., 2011; p. 22 en Rossi 2015, p: 152). Dicha ley hace referencia a la población adolescente, donde se decreta la confidencialidad a la que tienen derecho y la capacidad de estos para tomar sus propias decisiones basadas en información clara y oportuna respecto a su sexualidad, que trae aparejado la idea de autonomía progresiva (Rossi, 2015).

En este sentido, el derecho (y acceso) a la información y la educación sexual ocupan lugares centrales. Abordar la educación sexual desde un enfoque de derechos implica abandonar los discursos meramente científicos y religiosos que en distintas etapas han dominado el campo de la educación sexual en nuestro país, un país que si bien alcanza altos grados de modernidad y una secularización temprana, fue influenciado por la Iglesia católica en lo que refiere al abordaje de la sexualidad.

Problema de investigación

Con la implementación de la educación sexual a nivel nacional y en todos los subsistemas de nuestro sistema educativo formal, se consolida un proceso que lleva más

de un siglo de avances y retrocesos. La ejecución definitiva del Programa de Educación Sexual se presenta como el triunfo de varias organizaciones, así como del propio gobierno progresista, ya que, como se vio anteriormente, los partidos tradicionales junto con otros grupos conservadores, han obstaculizado los diferentes intentos de implementación de la educación sexual en el sistema de educación pública.

Desde la creación de la Comisión de Educación Sexual en el año 2006, y en consonancia con los avances en la materia a nivel mundial, se piensa en una educación sexual integral, plural y laica. Retomando el proceso histórico anteriormente desarrollado, es posible afirmar que las instituciones religiosas y las científicas, han sido, a lo largo de la historia de nuestro país (especialmente hasta la restauración de la democracia) las encargadas de administrar y gestionar la sexualidad en el plano público. Es pertinente señalar que siempre se está educando en sexualidad, aun cuando la misma no se inscriba en la currícula. En tanto la sexualidad es un aspecto que atraviesa a cada uno de los seres humanos, siempre se imparte (directa o indirectamente) educación sexual en las aulas: gestos, vocabularios, expresiones corporales y un sinnúmero de elementos la constituyen. De todas maneras, en las etapas donde efectivamente se materializaba la educación sexual, la misma se configuraba desde enfoques meramente biologicistas y médicos reduciéndola a su función reproductiva o, de lo contrario, desde la represión y prohibición. Es en este sentido que a partir del 2006 se pretende educar en sexualidad desde una perspectiva de Derechos Humanos, lo cual implica hacer hincapié en el aspecto placentero de la sexualidad y como prevención de posibles abusos físicos y psicológicos. En este plano se entiende a la sexualidad como:

Una dimensión constitutiva de los seres humanos, integradora de la personalidad y en estrecha conexión con la vida afectiva, emocional y familiar de las personas que se proyecta y expresa en las relaciones sociales y en los diversos vínculos que establecen los integrantes de la sociedad en un momento histórico, económico, social y cultural determinado (Resolución N° 4. Acta Ext. N° 35. 14/12/05 - CODICEN).

Vale la pena recalcar que es recién a partir de los años 90' que el sistema educativo formal gana legitimidad en tanto institución para hablar de la sexualidad. Por este motivo, uno de los aspectos más novedosos de esta política es que la misma se diseña desde el propio sistema educativo, contando por primera vez, con gran aval y apoyo del Estado.

Con todo lo señalado es posible afirmar que esta propuesta se construye en oposición a las concepciones hegemónicas y heteronormativas sobre la sexualidad, y como tal su fin último es (en consonancia con un importante conjunto de políticas que son diseñadas e implementadas durante los gobiernos de izquierda) el de ampliar las libertades individuales, el nivel de autonomía de sus alumnos/as, construyendo y potenciando la ciudadanía de los mismos. Esto significa que el PES se inscribe en el marco de los DDHH y los Derechos Sexuales, constituyéndose como un programa que defiende y promociona los ya señalados derechos de tercera generación.

Sin embargo sería ingenuo no reconocer que la educación sexual es un campo de lucha que está siendo constantemente disputado por diferentes instituciones, en el que cada una de ellas intenta (conscientemente o no) conquistar para poder utilizarlo como un mecanismo de poder sobre la población. A través de la educación sexual se transmiten (a veces más encubierto, a veces de forma más evidente) nociones sobre cómo debe entenderse/vivirse la sexualidad, mediante la imposición de ciertas percepciones, significaciones y categorías.

La educación sexual también se expresa a través de lo no dicho, esto es, lo que queda por fuera de los discursos y que por lo tanto no se plasma en los programas educativos. Que un programa incluya o no tal o cual dimensión de la sexualidad, que utilice determinadas definiciones y excluya otras así como el uso de las categorías a trabajar, transmite las ideas y los prejuicios sobre los que se construirá la educación sexual.

En el campo de la educación sexual el saber no solo se produce, sino que además se expresa a través de la enunciación y proliferación del discurso. Cada etapa histórica produce determinados discursos, que han sido controlados, seleccionados y redistribuidos por “cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio...” (Foucault, 1992, p. 5). No está de más señalar que históricamente, a través de la sexualidad, se ha controlado, regulado y/o disciplinado a poblaciones enteras. Dentro del sistema educativo, tal como su historia lo demuestra, la educación sexual ha operado y negociado constantemente con el poder médico.

Justamente el Programa de Educación Sexual aparece como totalmente opuesto a esta concepción de sexualidad, pretendiendo empoderar a los y las jóvenes y construyendo su formación como ciudadanos libres y plenos, así como contribuir a la promoción del desarrollo y salud de los niños y adolescentes, todo esto en el marco de los Derechos Humanos y Derechos de Salud Sexual y Reproductiva.

Que estas propuestas provengan desde y para la Educación Pública de nuestro país sin duda es interesante, entre otros aspectos por ser una institución caracterizada por su longevidad, sus lógicas conservadoras, fuertemente institucionalizadas y burocráticas, tal como describen Viscardi y Alonso (2013):

Las grandes instituciones nacionales tales como ANEP y cada uno de sus niveles educativos, tienden, por ser grandes sistemas que dependen de burocracias como forma de organización institucional a anclar sus prácticas cotidianas en dinámicas uniformes, prácticas rutinizadas y reglamentos generales (p. 101).

Resumiendo, la educación sexual en nuestro país arrastra consigo un bagaje biologicista y vinculado al riesgo. No obstante, el PES concibe una educación sexual que apunta a la defensa y promoción de los Derechos de Tercera Generación y Sexuales y Reproductivos, presentándose como revolucionario y novedoso para la historia de nuestro país en lo que a la sexualidad compete.

Será entonces pertinente conocer cómo se configuran y operan ambos elementos en el marco de aquellas “dinámicas uniformes, prácticas rutinizadas y reglamentos generales” que es Secundaria. Para ver la forma en que los elementos anteriormente mencionados atraviesan al sistema educativo, será útil concebirlo como un dispositivo educativo, desde los aportes de Foucault y Deleuze.

Dirá Deleuze que el estudio de los dispositivos implica desenmarañar sus líneas, lo que supone “levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas” y agrega que es necesario “instalarse en las líneas mismas, que no se contentan sólo con componer un dispositivo, sino que lo atraviesan y lo arrastran, de norte a sur, de este a oeste o en diagonal” Esto es a lo que Foucault llama “trabajo en el terreno”. (Deleuze, 1990, p.155).

En este sentido, las preguntas que motivaron este trabajo fueron:

- **¿Cómo se articulan los Derechos sexuales y el saber médico a partir de la implementación del PES?**
- **¿Cómo se materializa la institucionalización de la educación sexual en Secundaria desde su praxis?**

Metodología de trabajo

El trabajo utilizó técnicas cualitativas de investigación y sus objetivos fueron principalmente exploratorios y descriptivos. Para el análisis de este trabajo se consideró pertinente el aporte desde una perspectiva sociológica que analizase la construcción de la realidad por parte de los referentes.

El diseño desarrollado permitió comprender los discursos y percepciones de la población de estudio, dicho de otro modo, conocer sus construcciones de sentido.

Se buscó que los referentes pudieran expresarse con sus palabras y definiciones, sus formas de pensar y de sentir (Corbetta, 1990), considerado de gran riqueza e importancia a la hora de recabar información valiosa ya que aquello dio cuenta de cómo estos interpretaban y reflexionaban sobre la educación sexual y su rol como referente.

Asimismo esta aproximación generó una relación sujeto-sujeto, en tanto se considera que el investigador en toda ciencia social no desempeña un rol pasivo al interpretar las construcciones de sentido del otro:

La realidad de la investigación, a comprender por un analista cualitativo, no es un hecho que está esperando ser recolectada en mundo de objetos y estados de pura conciencia, sino que se trata de una producción del investigador sobre una perspectiva de un actor social que desde sus significaciones se sitúa e interpreta un mundo social ya preinterpretado. (Serbia, 2007, p.1).

Partiendo de la base que existen múltiples realidades, la entrevista en profundidad fue la técnica que mejor permitió acercarse a las mismas. Respecto a esto Schwandt (1994) señala que (como se citó en Valles, 2000) “La realidad, la verdad, no sólo se descubren, sino que se construyen; son ‘producto de prácticas discursivas complicadas’” (p.125).

La mejor manera de captar dichas realidades es la entrevista en tanto la conversación permite una aproximación a los significados atribuidos a los temas en cuestión, aun cuando estos son subjetivos. La entrevista de corte semi-estructurada, en tanto está “guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción exacta, ni el orden de las preguntas está predeterminado” (Valles, 2000, p.179), fue considerada más pertinente. Gracias a la misma, fue posible establecer diálogos donde los entrevistados hicieron énfasis e hincapié dónde lo consideraron oportuno, permitiéndole a la entrevistadora conocer la individualidad del entrevistado y lograr ver el mundo a través de sus ojos. Asimismo las entrevistas semi-estructuradas y

flexibles permitieron otorgarle libertad a los entrevistados y que la entrevistadora se adaptase a cada uno ellos, así como al contexto particular en que tuvieron lugar.

El análisis de los discursos producidos dentro de la institución educativa fue de vital importancia ya que estos reflejaron percepciones que escapan a lo puramente individual y subjetivo: “el discurso pedagógico es una construcción de carácter histórico y social, que trasciende a los hablantes y se define básicamente por sostener la trama entre saberes y poderes” (Darré, 2005, p.23). De esta manera, el discurso y su posterior análisis fueron los protagonistas en esta investigación. Tales discursos revelan un gran caudal de información así como conocimientos valiosos y enriquecedores para luego poder desconstruirlos.

Selección teórica de la muestra

Se seleccionaron docentes referentes de Secundaria, esto implica que además de dictar alguna materia “tradicional” en educación media, fueran referentes de educación sexual. No fue un requisito el hecho que al momento de la entrevista desempeñaran su rol como referente⁹, por lo contrario se consideró interesante contar con experiencias de docentes que no fuesen referentes, pero si docentes de secundaria.

Se buscó obtener tanto testimonios de profesores que pertenecieran al área de la biología como de profesores que pertenecieran al área social, dado que se consideró enriquecedora la comparación entre las percepciones que corresponden a las áreas mencionadas.

Los liceos seleccionados pertenecen tanto a Ciclo Básico Único y a Segundo Ciclo (Bachillerato Diversificado). Asimismo los centros educativos escogidos están ubicados en los siguientes departamentos: Montevideo, San José y Canelones, dado que pertenecen al área metropolitana y a los efectos del presente trabajo, no implicó la existencia de diferencias sustanciales respecto a la ubicación socio-geográfica.

La selección y el acceso a los entrevistados se realizó mediante la técnica “bola de nieve”, que consiste en solicitar a los entrevistados su cooperación para la acceder a potenciales entrevistados, ya que los Referentes no forman parte de un colectivo numeroso y además tienden a compartir espacios de socialización común.

Universo de estudio

En primer lugar se consideró enriquecedor realizar entrevistas en profundidad a informantes calificados, entendiendo como calificados a aquellos que participaron

⁹La decisión metodológica de incluir los aportes de ex Referentes surge en el correr del trabajo.

directamente en la implementación del Plan de Educación Sexual, integrantes de la Comisión. Tales entrevistas se realizaron con el fin de lograr una primera aproximación del funcionamiento del Plan, lógicamente en un sentido más teórico debido al rol que ellos cumplen, pero además permitió conocer en mayor profundidad aspectos concernientes a la implementación y creación del Programa, temas de diseño, gestión y aplicación entre otros.

Nombre	Cargo
Mtro. Diego Rossi	Director General de la Comisión de Educación Sexual
Prof. Beatriz Abero	Coordinadora de Educación Primaria de la Comisión de Educación Sexual
Prof. Yannine Benitez	Coordinadora de Educación Secundaria de la Comisión de Educación Sexual
Prof. Roxana Piñeyro	Coordinadora de Educación Técnico Profesional de la Comisión de Educación Sexual
Prof. Delma Cabrera	Profesora del Seminario de Sexualidad en Formación Docente (San José)

Una vez entrevistados los informantes calificados se pasó a entrevistar a los referentes. Se acordó mantener la privacidad de estos, dado que en las entrevistas se trataron temas referidos a sus carreras laborales, especialmente en el ámbito educativo donde las cuestiones jerárquicas tienen un gran peso, así como situaciones personales de sus alumnos que competen a su sexualidad. A los efectos del presente trabajo, la identificación de los entrevistados no enriquece los resultados del mismo, de lo contrario generó espacios de mayor confianza en el sentido que estos no se sintieron interpelados ni comprometidos.

En total se hicieron 25 entrevistas a Referentes, de los cuales:

- ❖ 13 trabajaban en Montevideo, 6 en Canelones y 6 en San José.
- ❖ Las edades de los Referentes iban desde 29 años hasta 55 años, el promedio de edad fue de 39 años.
- ❖ Hay 4 que no ejercen actualmente (dos de ellos por motivos laborales y dos por disconformidad con el rol de Referente).
- ❖ Del total de referentes entrevistados, solamente hay un hombre.

- ❖ En cuanto a su formación de origen, hay 21 que pertenecen al área biológica (tanto docencia como laboratorista) y solamente 4 a las ciencias sociales y humanas.
- ❖ 11 referentes cuentan con formación privada en educación sexual.

Entrevista	Edad	Formación	Formación privada	Años en el sist.	Años en educación sexual	Departamento
1	48	Docente de biología	No	26	No actual	Montevideo
2	40	Docente de biología	No	19	5	Montevideo
3	50	Docente de biología	No	27	5	Montevideo
4	32	Docente de biología	Sí	9	3	Montevideo
5	32	Docente de biología	Sí	6	2	Montevideo
6	55	Docente de literatura	No	30	6	Montevideo
7	35	Docente de biología	No	12	5	Montevideo
8	39	Docente de literatura	Sí	9	5	Montevideo
9	53	Docente de biología y preparadora	Sí	24	9	Montevideo
10	49	Docente de biología	No	29	5	Montevideo
11	-	Docente de biología	Sí		2	Montevideo
12	39	Docente de biología	No	12	4	Montevideo
13	39	Docente de biología	No	16	5	Montevideo
14	29	Docente de biología	No	8	1	San José
15	39	Docente de biología	No	18	6	San José
16	39	Docente de biología	No	15	2	San José

17	39	docente de biología y laboratorista	Sí	15	No actual	San José
18	38	Docente de biología	No	16	No actual	San José
19	36	Docente de biología	Sí	17	No actual	San José
20	31	Docente de filosofía	Sí	12	4	Canelones
21	44	Docente de biología	No	22	5	Canelones
22	31	Docente de filosofía	Sí	11	5	Canelones
23	37	Docente de biología	No	14	10	Canelones
24	33	Docente de biología	Sí	12	5	Canelones
25	40	Docente de biología	Sí	18	5	Canelones

I - Cambios socio-históricos que operan en la sexualidad: la educación sexual “progresista”

Sin intención de realizar un análisis histórico, y mucho menos una genealogía del término, será enriquecedor analizar la categoría de educación sexual desde un enfoque socio-histórico. Esto supone la adhesión a aquellas posturas teóricas que indican que las ideas y prácticas relacionadas a la sexualidad no son ni absolutas, ni naturales, ni universales. Desde este enfoque, la sexualidad se considera como una construcción social a la que se le atribuyen determinados valores y representaciones según los contextos sociales, culturales e históricos.

En este sentido, el contenido de lo que debe enseñarse (y lo que no), los encargados legitimados para hacerlo, y la metodología adecuada, están en constante transformación. Siguiendo en esta línea es pertinente afirmar que la educación sexual de hoy en día es el resultado del proceso civilizatorio del que habla Elías, es decir de transformaciones a largo plazo, tanto en la estructura social como en las estructuras individuales. Dicho proceso civilizatorio se direcciona hacia “...una mayor consolidación y diferenciación de sus controles emotivos y, con ello, también de sus experiencias (...) y de su comportamiento...” (Elías, 1987, p. 11).

Según Elías, hasta la Edad Media, y tal como sucedía con muchas otras cuestiones relacionadas a las necesidades naturales, los hombres y mujeres en la sociedad occidental entendían la sexualidad de manera muy diferente a cómo se la entiende en la actualidad. El proceso civilizatorio trajo consigo una enorme carga de represión y regulación sobre la sexualidad, la cual poco a poco fue convirtiéndose en un tema cada vez más tabú, generando un “anatema del silencio” (1987) a su alrededor.

A medida que el proceso civilizatorio se fue desarrollando, la sexualidad –y esto se materializa en los cuerpos- se fue controlando y regulando cada vez más. El sexo se reserva a su única función: la reproductora, en palabras de Foucault “la sexualidad es cuidadosamente encerrada. Se muda. La familia conyugal la confisca. Y la absorbe por entero en la seriedad de la función reproductora. En torno al sexo, silencio.” (Foucault, 1998, p. 9).

El proceso civilizatorio planteado por Elías modifica la relación entre los niños y adolescentes con la categoría sexualidad. Las transformaciones estructurales y psicológicas que operan en el comportamiento social provocan que aquellos deban ser “protegidos” ante los diferentes aspectos que involucran la sexualidad. Antiguamente, se configuraba como un elemento cercano a los niños y jóvenes y por lo tanto el conocimiento y el saber sobre la sexualidad no se les era negado en absoluto.

Basta con pensar en la incomodidad que genera la pregunta sobre el origen de los bebés, algo tan inocente como esa duda infantil provoca enormes sentimientos de incomodidad, vergüenza y nervios por parte del mundo adulto. Pensemos en la cantidad de manuales escritos por “expertos” sobre cómo responder de la manera más adecuada o en la cantidad de respuestas que no son más que excusas para evadir este tema, como ser, la famosa cigüeña o el repollo, por ejemplo. Muy posiblemente, tal inquietud fuese respondida con total naturalidad antes del proceso civilizatorio.

Foucault (1998) da un paso más y supera la idea del “anatema del silencio” anteriormente señalada por Elías y declara que:

No por ello se trata de un puro y simple llamado al silencio. Se trata más bien de un nuevo régimen de los discursos. No se dice menos: al contrario. Se dice de otro modo; son otras personas quienes lo dicen, a partir de otros puntos de vista y para obtener otros efectos (p.37).

El discurso sobre la sexualidad se fue metamorfoseando, ello implica un cambio en las subjetividades que se forman en torno a ella y en su relación con los espacios públicos y

privados. Cada vez son más las disciplinas y los campos que se apropian de la sexualidad, entrecruzándose y atravesándose entre sí; la medicina, la psiquiatría, la demografía, la religión, la ética y la moralidad, la justicia penal y obviamente la pedagogía entran en juego, institucionalizando su propio discurso y saber, al igual que sus estrategias y dispositivos propios (elementos que, como se ve a lo largo de este trabajo, se encuentran todos íntimamente vinculados entre sí).

Sin embargo, el planteo de Foucault entra en contacto con el proceso civilizatorio de Elías en tanto aquel también plantea que el sexo no se libera ni se desliga de lo prohibido y del ámbito privado, pero señala que: la sexualidad no queda por fuera del discurso, por el contrario se habla más, pero aquello que se dice no es más que un “discurso encubridor” (Foucault, 1996) como mecanismo para evitar el tema propiamente dicho. En otras palabras, la forma de controlar y/o regular mediante la sexualidad cambia de forma: “No hay un silencio sino silencios varios y son parte integrante de estrategias que subtienden y atraviesan los discursos” (Foucault, 1996, p. 37).

Asimismo, Foucault declara que la institución pedagógica es una de las disciplinas más importantes que, mediante una serie de principios de exclusión en los discursos, produce una serie de discursos legítimos (y cuidadosamente diseñados) sobre cómo educar en sexualidad. Lo complejo de estos discursos pedagógicos es que a su vez se apoyan en otras disciplinas, especialmente la medicina y la justicia penal.

Definiendo la educación sexual (¿Qué educación sexual queremos?)

Dentro del campo de la educación sexual, se puede definir a la sexualidad desde dos grandes paradigmas: el constructivismo (alineado a las posturas de Elías recién señaladas) y el estructuralismo.

El paradigma constructivista entiende que la sexualidad es el resultado de un proceso que abreva elementos biológicos, subjetivos y psicológicos, sociales, culturales y políticos (Benedet, 2014). Según este paradigma, la sexualidad se define de manera integral.

Por otra parte el paradigma **estructuralista** concibe la sexualidad como algo dado, producto de la naturaleza humana e inalterable. Desde esta perspectiva las expresiones de la sexualidad “no son una construcción social sino que son moldeadas socialmente para ser encauzadas hacia una vida social aceptable” (Benedet, 2014, p. 14).

Con la creación de un Programa de Educación Sexual que compete a todo el sistema educativo formal (menos UdelaR), se enmarca y teoriza sobre qué educación sexual se

quiere en aquel. De esta manera, se “pactan” las percepciones y categorías de sexualidad y educación sexual a las que el sistema adscribirá. Tanto la definición de sexualidad, como la manera en que se la concibe, inevitablemente determinarán el tipo de educación sexual que se pretende impartir, que se verá luego materializado en el aula.

¿Cómo se concibe la sexualidad desde el PES?

En base a lo expuesto por el Programa de Educación Sexual, nuestro sistema educativo define la sexualidad mediante enfoques constructivistas, concibiéndola como el proceso de diversas construcciones:

La sexualidad es una dimensión constitutiva de los seres humanos, integradora de la personalidad y en estrecha conexión con la vida afectiva, emocional y familiar de las personas que se proyecta y expresa en las relaciones sociales y en los diversos vínculos que establecen los integrantes de la sociedad en un momento histórico, económico, social y cultural determinado. (Resolución No. 4 Acta Ext. No. 35 14/12/2005)¹⁰.

Abordaje de la sexualidad desde el PES

Por su parte, Weeks (1998) propone tres categorías para analizar cómo se define la sexualidad y por lo tanto la manera en que se abordará la misma. Tal como se cita en Morgade (2011), Weeks define el abordaje absolutista como aquel que considera el “sexo como peligroso, perturbador y fundamentalmente anti-social, entonces estaremos más dispuestos a adoptar posiciones morales que proponen un control autoritario y rígido”. (p.35). Esta postura se alinea a las posturas más tradicionales de la sexualidad vinculada al riesgo, aquellas prácticas educativas que básicamente se centran en el riesgo de comportamientos “peligrosos” y la prevención de enfermedades y embarazos adolescentes.

Otro enfoque que plantea Weeks es el libertario, este se basa en posturas que conciben a la sexualidad positivamente, entienden que es benigna, vitalizante y liberadora.

En tercer lugar el autor identifica la postura liberal, la cual constituye un matiz entre las posturas recién explicadas. Este enfoque se resiste a una educación sexual planteada

¹⁰ En <http://www.unfpa.org.uy/proyectos/proj/programa-de-educacion-sexual.html?Projects=1&ComponentId=2&Publication=1>. Recuperado el 3 de noviembre de 2014.

desde el autoritarismo pero a su vez rechaza la promulgación de excesos y “libertades” que el enfoque libertario puede sugerir.

En base a esta caracterización, es posible afirmar que este último enfoque es el que adopta la educación sexual en nuestro país, construyéndose como un híbrido entre las posturas radicales, donde la tradición de una educación sexual absolutista de larga data, que históricamente estuvo en manos de médicos y luego reducida al programa de Biología de 3er año de liceo, se fusiona con una concepción regional de la educación sexual integral. A ello se le debe agregar las recientes conquistas de derechos y expansión de la participación activa en el plano social de movimientos sociales que luchan por legitimar sus definiciones y concepciones de la sexualidad y de educación sexual (que tienden a alinearse al enfoque libertario señalado por Weeks).

Aportes teóricos para comprender el PES

Por otra parte, el Plan de Educación Sexual es pensado por diversas autoridades tributarias de la teoría del amor de Erich Fromm y de la Escuela de Frankfurt en general. Un estudio de la concepción de educación sexual que nace desde la ANEP se encontraría incompleto si no se contemplase la influencia que tuvo la teoría del amor de Fromm, expresada en su obra “El arte de amar” (1959). Con auge en los años 60’, el autor entiende que el amor “constituye su pasión más fundamental, la fuerza que sostiene a la raza humana, al clan, a la familia y a la sociedad” (Fromm). Es así que el amor es lo que salva a la Humanidad: “amor como solución madura al problema de la existencia”. Es pertinente destacar que este amor no refiere al sentimiento aislado ni a la forma de vida impuesta para vivir la sexualidad, en tanto elemento moralizante (concepción más conservadora del amor burgués, aquel defendido por la familia y la Iglesia), sino como un fenómeno social. Habiendo dicho esto, el amor para Fromm se constituye como una forma de ser y estar en el mundo, que efectivamente permitirá a mujeres y varones a “liberarse de su prisión y extender la mano para unirse en una u otra forma con los demás hombres, con el mundo exterior” (Fromm, 1997, p.19).

El ser humano, en tanto ser consciente, tiene conciencia de sí mismo, de su vida y de su muerte y de la de sus seres queridos, hecho que implica la separación de las personas a quien ama. Estos sentimientos y pensamientos, producto de la racionalidad conllevan a “la conciencia de su soledad y su ‘separatidad’¹¹”.

¹¹Separatidad: “estar desvalido, ser incapaz de aferrar el mundo -las cosas y las personas- activamente; significa que el mundo puede invadirme sin que yo pueda reaccionar” (Fromm, 1997, p.19).

El problema entonces, que afecta a todas las mujeres y varones es el mismo: cómo superar dicha separatividad y lograr la unión con otros seres humanos, trascender la propia vida individual y solitaria.

La respuesta a esta necesidad radica en la capacidad de amar. Lo que Fromm (1997) destaca del amor es que la unión que se crea entre dos personas que se aman, no implica la pérdida de individualidades (fenómeno propio del capitalismo):

El amor es un poder activo en el hombre; un poder que atraviesa las barreras que separan al hombre de sus semejantes y lo une a los demás; el amor lo capacita para superar su sentimiento de aislamiento y separatividad, y no obstante le permite ser él mismo, mantener su integridad. En el amor se da la paradoja de dos seres que se convierten en uno y, no obstante, siguen siendo dos (p.30).

Uno de los principales problemas radica en que los hombres del capitalismo no conciben el amor como un objetivo valioso a alcanzar, como si lo es el dinero, el poder o el éxito. El amor, concebido de esta manera no es funcional al capitalismo, y por lo tanto este se encarga de enajenar a los hombres y mujeres, “el capitalismo moderno necesita hombres que cooperen mansamente y en gran número, que quieran consumir cada vez más; y cuyos gustos estén estandarizados y puedan modificarse y anticiparse fácilmente” (Fromm, 1997, p. 86).

“Seguir al rebaño”¹² es lo que les brindaría aparente seguridad a los varones y mujeres de la modernidad, esto implica, según Fromm, una desindividualización (producto de las lógicas del modo de producción capitalista). Las formas de pseudoamor son confundidas por los varones y mujeres contemporáneas que están convencidos que efectivamente aman y que son libres. A ello, Fromm agregará que los seres humanos modernos de hecho permanecen solos, y subsumidos en sentimientos angustiosos, de inseguridad e incertidumbre, provocados por el hecho de no poder superar la separatividad humana.

¹² Este término presentado por Fromm en “El miedo a la libertad” (1990) proviene del comportamiento adoptado por ciertos animales, donde resulta imposible distinguirlos unos de otros. Característico en las sociedades capitalistas modernas, los individuos adoptan las pautas de comportamiento que son culturalmente establecidas. En este sentido, las personas comienzan a parecerse cada vez más entre sí, deviniendo en aquellos seres que la sociedad (y el mercado) establecen. Este comportamiento, al eliminar las diferencias entre los seres humanos genera sentimientos ilusorios respecto a la eliminación de la soledad.

Los aportes de Zygmunt Bauman son de gran utilidad para complementar la idea de cómo la modernidad afecta tanto a la personalidad como a los vínculos humanos:

Las precarias condiciones sociales y económicas entrenan a hombres y a mujeres (o los obligan a aprender por las malas) para percibir el mundo como un recipiente lleno de objetos desechables, objetos para usar y tirar, el mundo en su conjunto, incluidos los seres humanos (Bauman, 2003, p. 172).

En este sentido, los lazos contruidos y forjados en el capitalismo se asemejan a la relación humano/objeto, en tanto ambos conllevan a vínculos efímeros, frágiles y cambiantes.

A ello se refiere Bauman (2014) al decir que las relaciones humanas se acoplan a “las pautas de consumo”, dado que lo que se busca es la satisfacción inmediata e instantánea, y, en caso de no obtenerla se elimina. Considerados como objetos, se pierde la concepción humana del otro, los sentimientos de respeto, cuidado, tolerancia quedan absorbidos al concebir las relaciones de esta manera:

En un mundo en el que el futuro es, en el mejor de los casos oscuro y borroso, y muy probablemente peligroso y lleno de riesgos, fijarse objetivos remotos, sacrificar el interés individual en pos de acrecentar el poder grupal y sacrificar el presente en nombre de la dicha futura no resultan una propuesta atractiva ni sensata (Bauman, 2003, p. 173).

Tal reivindicación se visualiza claramente en varios de los objetivos del PES en tanto propone:

- Propiciar la comunicación en la pareja y en la vida familiar promoviendo relaciones equitativas y horizontales dentro del hogar, destacando el respeto y consideración que en tanto personas merecen todos los integrantes, cualquiera sea su sexo, edad y condición¹³.
- Revalorizar la importancia del componente afectivo en la vida de los seres humanos y en sus relaciones entre sí, más allá del vínculo de la pareja¹⁴.

¹³ ¹³ En <http://www.unfpa.org.uy/proyectos/proj/programa-de-educacion-sexual.html>. Recuperado el 3 de noviembre de 2014.

¹⁴ *ibídem*.

En esta misma línea y volviendo a los aportes de Fromm, el amor es un arte y como tal, nadie nace sabiendo amar, para aprender a hacerlo se deben seguir los mismos pasos que con los otros tipos de arte: la música, la pintura, la carpintería, etc. Para alcanzar la capacidad de amar se requiere de disciplina, concentración, paciencia y práctica, de allí que puede entenderse la importancia que tiene la educación sexual.

Sin duda que entender el amor como un arte implicaría abordar lo afectivo también desde el sistema educativo. La concepción de educación sexual que se percibe en el PES es coincidente con la teoría del amor y la importancia que le atribuye a una sexualidad y a un amor sano. En este sentido, lejos de lo que puede entenderse a priori, es una forma de politizar la educación sexual, percibir sus dimensiones políticas y sociales, cuestiones que, tal como lo demuestra la historia en Uruguay, la biologización de la educación sexual tiende a invisibilizar.

Parecería ser que los referentes son conscientes de las tradiciones a las que el liceo permanece ligado, aun así conciben que las horas durante las cuales se dicta educación sexual deben, necesariamente cortar con las lógicas dominantes de la institución, fundadas en la transmisión de conocimiento de corte enciclopedista.

En las clases tradicionales el principal (en ocasiones único) vínculo que se establece entre el profesor y el estudiantado se basa en la relación con el saber, lo cual indudablemente implica una cultura escolar caracterizada por conductas rígidas y conservadoras. Tales dinámicas institucionalizadas (que se materializan constantemente en los discursos de los referentes mediante objetos como el programa, la libreta, el banco, la inspección) parecen de hecho colaborar con la desindividualización y enajenamiento del que Fromm hablaba y asimismo poseen mayor fuerza que las concepciones del amor que se plasman en el Programa de Educación Sexual:

Somos como maquinitas nosotros no? de tener que cumplir un programa, de tener que, yo me siento mucho más libre trabajando y creo que a forma de autocrítica le doy un peso más importante, más allá de bueno, del contenido que es importantísimo el lugar y la opinión de ellos, a ver no es que no tome la opinión de ellos cuando estoy trabajando en biología, no? o en las clases de biología, pero estas tan estructurado también, con Un programa, con una planificación diaria, con una planificación de unidad, con una planificación anual, que hay ciertas betas que no te las permitís y tampoco se la permitís a ellos (...) me puse en un lugar o en un rol más horizontal se podría decir, no? porque en realidad a veces generás una relación media vertical con los chiquilines, el tema del rol, rol docente-alumno viste que, pero acá es como algo un poco más horizontal, viste, es un ida y vuelta, es como una cosa más más suelta, a mí, digo la modalidad de taller es diferente a lo que es una modalidad de clase, no? entonces te

hace ver y concebir y trabajar de otra manera, estaría buenísimo que fuera siempre así
(Entrevista 4)

*Es muy poca la dimensión humana que tenés frente a esos 30 chiquilines, a veces más:
40 gurises que no te da para nada* (Entrevista 7)

*Manejarte en clase con la libreta y ya como que la obligatoriedad (...) eso es mucho
más estructurado, mucho más obligatorio y eso genera resistencia, cosa que no tenés en
un taller, el taller no da resistencias, están mucho más abiertos* (Entrevista 24)

*Es una temática que se presta para para generar otro tipo de acercamiento con el
alumno, no tan curricular, no tan acorbatado, cuello y corbata no? donde se presta
para poder, a mi me gusta mucho reunirlos en círculos que acá no puedo, acá es muy,
la cultura de las nucas, le digo yo son bancos duros, viste los bancos viejos re viejos
que se ponen uno atrás del otro, me cuesta horrible, tengo que hacer un esfuerzo
tremendo por desestructurarlo porque además los bancos no se pueden mover y
entonces los tengo que mover a ellos* (Entrevista 6)

*Yo cambié un poco el perfil, como que le di prioridad en las clases tanto de como
profesora de biología y en los talleres de educación sexual a cosas que antes no les
daba prioridad, yo ahora no estoy enfatizando en la parte de la de que aprendan
determinado tema, que sepan el nombrecito de tal cosa, no me importa eso, sino que yo
quiero que vos sepas esto, que tengas una noción de esto, porque de acá pasamos a esto
y esto te sirve para tu vida, me entendés? entonces de pasar el aprendizaje curricular
de la materia y de sexualidad a para QUÉ tenés que saber esto? bueno tenés que
saberlo para esto, inclusive al revés no? de cuando ellos hablan y usan los términos y
por qué, analizar conductas, y por qué hacen esto y por qué se comportan de tal forma
y eso traducirlo esto a bueno, vos llegaste a esto pero porque no pensaste por este lado,
porque no sabías esto, y ahí lo aprenden como que, siempre llevarlo a la vida*
(Entrevista 5)

Estás estructurado, a un programa, la libreta, y aquí no, no hay libreta, no existe nota
(Entrevista 18)

Si bien es claro que los vínculos en la modernidad tienden a debilitarse en las sociedades modernas, desde el PES se insiste en la construcción del respeto y tolerancia a la diversidad entre los compañeros. Es aquí donde se visualizan los aportes de Giddens. Su categoría de amor confluyente sirve para echar luz al abordaje teórico del PES. Este tipo de amor, como definición analítica “presupone la igualdad en el dar y recibir emocional (...) el amor sólo se desarrolla aquí hasta el grado en que cada uno de los miembros de la pareja esté preparado para revelar preocupaciones y necesidades hacia el otro” (Giddens, 1995, p. 64). Estas relaciones no necesariamente son monógamas, sino que implica que cada integrante de la pareja respete al otro, el amor confluyente siempre que no sea monógamo implica el consentimiento de la pareja. De

todas maneras este tipo de amor trae consigo una carga de responsabilidad en cuanto al cuidado, tanto del personal como para con el otro. A su vez Giddens señala que esta versión del amor implica que “la sexualidad de una persona es un factor que debe ser negociado como parte de la relación” (Giddens, 1995, p. 65).

El PES explicita esta idea de la siguiente manera, al enunciar uno de sus objetivos:

- Promover criterios equitativos y conductas de responsabilidad compartida en la pareja, tanto en la procreación y el cuidado de la descendencia como frente a la decisión y empleo de métodos anticonceptivos¹⁵.
- Promover conductas de responsabilidad recíproca en la prevención de las enfermedades de transmisión sexual¹⁶.

El amor confluyente se opone al amor romántico, en tanto está atravesado por relaciones de poder patriarcal, donde hay una fuerte diferenciación de los roles de género, siempre se presenta como heteronormativo.

Giddens reivindica la emancipación sexual, entendiéndola como “democracia sexual”, concepto que resume lo que se ha venido hablando acerca de los derechos de tercera generación. Ello implica la definición cooperativa (mutua) de las relaciones así como la consolidación de relaciones libres e iguales entre los individuos, lo que supone a su vez la “relación pura”, que es lo que Giddens define como igualdad sexual y emocional entre varones y mujeres.

La democratización para Giddens en este sentido, no alude solamente a las relaciones sexuales, sino de parentesco, familiares y de amistad. Inevitablemente lo mencionado está íntimamente vinculado con la autonomía, entendida como la “capacidad de los individuos de reflexionar por sí mismos y de autodeterminarse” (Giddens, 1992).

Los conceptos de respeto y tolerancia hacia el otro, pero a su vez la emancipación, el cuidado de sí y en definitiva, la autonomía son, como ya se ha visto, aspectos que atraviesan el PES. Pero la noción de amor confluyente, no solamente se aplica a las relaciones sexuales sino también a otros vínculos, ello lo demuestra el siguiente pasaje del PES, al destacar que la educación sexual debe ser entendida como

¹⁵ En <http://www.unfpa.org.uy/proyectos/proj/programa-de-educacion-sexual.html>. Recuperado el 3 de noviembre de 2014.

¹⁶ ibídem.

un espacio pedagógico ubicado en el proceso educativo sistemático en la niñez y adolescencia, que les aporte información científica y elementos de reflexión para incorporar la sexualidad de forma plena y enriquecedora, potenciando su desarrollo personal al legitimar esta dimensión como DDHH y promoviendo el establecimiento de vínculos de respeto y equidad entre los seres humanos¹⁷.

Tipos de programas de Educación Sexual

Dependiendo de las posturas que las instituciones educativas adoptan, se construyen los Programas y currículos de educación sexual, esto supone hacer explícito (y dejar implícito) qué enseñar y qué no, de qué manera, con qué finalidad, quiénes están legitimados para hacerlo, entre otras cuestiones.

En el trabajo “Toda educación es sexual”, se identifican dos grandes modelos de programas de educación sexual (Morgade, Baez, Zattara, Díaz Villa, 2011).

El modelo biologicista, tal como su nombre lo indica, hace énfasis en los aspectos biológicos y anatómicos del cuerpo y de la sexualidad. Esto lleva a que la educación sexual se centre en la genitalidad y la reproducción. El programa se asemeja al de Ciencias Naturales y Biología por lo que se encuentra “desgajada de las emociones o de las relaciones humanas que le dan sentido al uso del cuerpo” (Morgade y cols, 2011, p.36). Asimismo este paradigma también se apoya en enfoques médicos, lo cual llevaría a la “medicalización” de la educación sexual, que tiende a estar enfocada en las enfermedades de transmisión sexual (VIH-SIDA principalmente) y embarazo adolescente.

Bajo el nombre de “**modelo bio-médico**” se señala que:

suele abordar las cuestiones de la sexualidad poniendo el eje en las amenazas de las enfermedades o “los efectos” no deseados de la sexualidad, quedando afuera no solamente todo contenido vinculado con los sentimientos o las relaciones humanas, sino también toda referencia a los efectos “deseables” que una sexualidad rica y sana podría aportar al proceso de subjetivación humana (Morgade y cols, 2011, p.38).

En este sentido la educación sexual en los centros escolares se dedicaría a prevenir los posibles “peligros” de la sexualidad y como tal “la descontextualiza de la historia, de la

¹⁷ En: <http://www.unfpa.org.uy/proyectos/proj/programa-de-educacion-sexual.html>. Recuperado el 3 de noviembre de 2014.

cultura, del complejo deseo-placer y, lo que es peor, la descontextualiza de ese ‘abrazo amoroso’ que invocaba Reich” (Morgade y cols, 2011, p.38).

El otro modelo que ha primado en los currículos de educación sexual es el “moralizante”. Esta forma de abordar los programas se dedica a tratar los temas éticos y morales de la sexualidad, los cuales suelen responder a los patrones heteronormativos y socialmente aceptados, inculcando la idea de amor romántico a la que Giddens (1995) hace referencia.

Al igual que el modelo anterior, este también se centra en la genitalidad, pero desde un lugar diferente, esto es, destacando el deber ser sexuado. Este enfoque tiende a “silenciar las realidades de niños/as, jóvenes y adultos/as y, por acción u omisión, terminan reforzando las relaciones de poder hegemónicas” (Morgade y cols, 2011,p. 47).

Además de estos enfoques principales, se identifican dos modelos emergentes, más recientes y menos centrales que los anteriores:

El modelo de la sexología, cuyo énfasis está puesto en dar a conocer las buenas prácticas sexuales, para poder de esta manera evitar creencias y mitos equivocados, así como posibles males relacionados a la sexualidad adolescente. Este enfoque concibe a la sexualidad como una dimensión de la subjetividad que está presente durante toda la vida de las personas. Retoma muchos aportes teóricos de la medicina y la psicología y se asemeja a las posturas de los centros de educación sexual propiamente dichos (encargados de formar sexólogos).

Por último el modelo jurídico trata fundamentalmente casos de abuso a los que se enfrentan los niños/niñas y adolescentes. Surge como necesidad al aumentarse (o hacerse visible) el número de alumnos en situaciones de abuso, así como de la diversificación de sus expresiones. En tanto la institución educativa no puede permanecer ajena, es que se incorpora a los programas de educación sexual. Esto implica que la formación docente tenga un fuerte contenido legal y normativo.

Cabe mencionar que todos estos son “tipos ideales” en el sentido weberiano, ya que no se encuentran puros en la realidad. Es de esperar que dentro de los programas de educación sexual se incluya más de un enfoque.

Formación y su influencia: ¿Educación sexual integral?

En setiembre de 1994, Uruguay junto a los demás países participantes, asume en la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo en El Cairo el compromiso de abordar la educación sexual integralmente, señalando:

La personalidad humana se expresa de diversas formas y la sexualidad humana constituye una parte integral de la misma, que influye en pensamientos, sentimientos, interacciones y acciones, y que constituye a la energía que motiva a las personas a buscar amor, proximidad, calidez e intimidad, y de esta forma alcanzar la salud mental y física.¹⁸

En el estudio realizado por el Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer ‘A 20 años de la Conferencia de El Cairo’ (CLADEM, 2014), Uruguay se encuentra entre los países que más se aproximan a la construcción de una sexualidad integral, aunque de todas formas se destaca que aún subsisten ciertos problemas respecto a esta temática.

Para alcanzar enfoques integrales es necesario abandonar abordajes biologicistas y positivistas que históricamente han primado en nuestra forma de concebir la educación sexual. Por este motivo el llamado estuvo dirigido a docentes formados en diferentes asignaturas y no necesariamente del área biológica. No obstante la mayoría de docentes siguen proviniendo de dicha Área. Esto es de suma importancia dado que la formación de origen influye directamente en el abordaje de la educación sexual. No obstante, los Referentes identifican dos grandes posturas respecto al lugar que ocupa y qué tanto influye a la hora de impartir educación sexual.

Un primer grupo, formado únicamente por docentes de biología, produce un discurso que sigue perpetuando la idea de una educación sexual vista fundamentalmente desde la biología, y por ende una sexualidad ligada al riesgo y la prevención: “que prioriza cómo evitar o atender los problemas emergentes del ejercicio de la sexualidad, en tanto ‘medicaliza’ la sexualidad, también restringe su abordaje exclusivamente a un componente de prevención” (Celiberti, 2005, p.161).

Sus intervenciones se basan en estrategias centradas en la prevención, atención y rehabilitación del adolescente, que se articulan bajo la forma de derecho a la salud.

Estos expresaron recurrentemente que gracias a los conocimientos firmes que la biología les ha aportado se sienten lo suficientemente preparados para ser Referentes,

¹⁸ En: programaedusex.edu.uy/biblioteca/opac_css/.../documcurr.doc. Recuperado el 21 de octubre de 2014.

constantemente se destaca la comodidad con la que se mueven al tratar estos temas, tanto por la cercanía y la costumbre que tienen al presentarlos en tercer año, además de la adquisición de saberes formales en dicha área. Impartir estos temas en el aula generaría un vínculo especial entre el docente y el alumno, que no necesariamente se forjaría con otros profesores de las demás materias:

La biología nos da de alguna manera un contacto con los estudiantes de 1er ciclo básicamente donde aparece un vínculo que justamente es uno de los perfiles del referente (Entrevista 17)

Asimismo, señalan que los alumnos están interesados en temas que refieren a lo biológico, fundamentalmente anticoncepción y embarazo adolescente y que para ello son necesarias respuestas inmediatas y certeras, y entienden que ellos son los adecuados para brindarlas:

Con todos los profesores de sociales, a vos te empiezan a preguntar y uno puede tener un conocimiento de su propio cuerpo pero por lo que vos sabés o por lo poco que te puede haber otorgado los cursos y todo eso, pero yo creo que hay como una formación que tenemos los profesores de biología que la debe- la deberían tener los demás. Los demás referentes, que en realidad en los cursos que he hecho de la ANEP para referente de sexualidad no hay mucha parte de lo corporal, porque en realidad se encara la sexualidad desde todos los demás ámbitos, no solo de lo corporal. Entonces YO me siento bárbara, no se el resto, te digo el de historia, el de literatura, el de idioma español, ¿viste? (Entrevista 2)

Uno de los ejes del Programa para trabajar como referente es la salud, entonces y en biología una de las formaciones más importantes tiene que ver con eso, con la promoción de hábitos saludables, entonces, tiene un gran punto, yo por lo menos le veo, más allá de la cuestión de anatomía, fisiología, le veo mucho más importante un vínculo por ese lado, por el lado de que en ambos espacios se tiene como un pilar fundamental la promoción de la salud, entonces creo que por ahí un poco donde yo me siento identificada con el trabajo en educación sexual, que estoy convencida de que es uno de los grandes baches que tenemos para, en lo que es la salud sexual y reproductiva no? Me siento cómoda trabajando en ese sentido, que tengo también información en el área sanitaria desde el lado de la biología, me da como otra comodidad (Entrevista 23)

Un segundo grupo de referentes subraya la integralidad de la educación sexual y lo importante que es tratarla desde otros aspectos que no sean los biológicos, como son los valores, los vínculos, la diversidad, es decir la promoción de los Derechos Humanos y sexuales.

Estos docentes se alinean fundamentalmente a las posturas que presenta el programa en tanto “trasciende la educación sexual tradicional y mayoritariamente centrada en ‘los

aspectos biológicos, las conductas sexuales, el hacer sexo-genital y sus consecuencias para la salud en los ámbitos reproductivo e infecto-contagioso” (Cerruti, 2008,p.56).

Tal como se mencionó anteriormente, dentro de este grupo también hay profesores de biología, que se nutrieron por otra parte para concebir la educación sexual no solamente desde el lado bio-médico y están afín con que docentes de otras asignaturas también la impartan, en mayor medida que el grupo anterior, además hay docentes de otras áreas (literatura y filosofía). Esto se ve reflejado en los siguientes pasajes (los primero dos fragmentos pertenecen a profesores de biología y el restante a un referente de otra asignatura):

No, para nada, para nada porque si bien un docente, no se de historia, no tiene en su formación lo que es la anatomía y la fisiología de los órganos genitales, eso no es una condición para poder educar sexualmente. Y además en el último de los casos, es simplemente estudiarlos, este no, no es para nada un impedimento no, al contrario
(Entrevista 3)

Al contrario porque yo soy como un soy como un aborto digo yo de la formación de biología no? porque digo o de la formación en general porque el haber trabajado tanto en la comunidad, y haber trabajado con la recreación, lo lúdico, que también trabajé en, voluntariamente en algún proyecto de la intendencia, con recreadores que fueron los que también me ayudaron a hacer procesos con el cuerpo, eh, el trabajar tanto en talleres”(Entrevista 11)

No, porque todo lo contrario, nosotros lo que tenemos que focalizar no solo se ve de lo biológico, sino todo lo otro que tiene que ver con lo humano, con los valores y trabajo mucho sobre esas perspectivas. Obviamente en el curso que hice tuve que estudiar mucha parte la biológica, pero también tenía toda la otra perspectiva que a veces los profesores de biología no lo tienen, por eso está bueno (...) por eso no se porque hay tanta visión tipo de la biología, porque el 10 % tiene que ver con específicamente el cuerpo humano y que yo traigo la lámina y que ven el cuerpo y las partes del cuerpo, todo lo otro es un montón de cosas que no tienen que ver con la biología”(Entrevista 20).

Es así que se da cuenta que la educación sexual sigue concibiéndose principalmente desde la concepción clásica, aun cuando el Programa intenta explicitar la necesidad de revertir tal situación. De todas maneras es innegable la presencia, relativamente novedosa y menos numerosa, del enfoque jurídico (especialmente en lo que refiere a la detección y prevención de diferentes expresiones de abuso).

Tenía una necesidad urgente, que muchas veces lo tienen, por abusos, por montón de cosas que se dan, y es en el momento la ayuda, y de repente no se animaron a más nadie a preguntarle (Entrevista 15)

Hay muchos chiquilines que han venido a contarme casos de violencia, de abuso, de un montón de cosas (Entrevista 20)

Dicho de otro modo, el elemento de la salud sigue primando en la esfera de la educación sexual (desde el enfoque bio-médico), pero de todas maneras el plano ético-legal, comienza a ser declarado por los referentes como un hecho que suele tratarse desde la educación sexual.

II - Aproximación a la idea de Poder

La noción de poder ha sido objeto de numerosas investigaciones en Ciencias Sociales: las diversas formas de concebirlo, la cantidad de relaciones en donde se puede hallar y los diferentes enfoques sobre cómo abordarlo llevan a que Weber lo señale como un concepto “sociológicamente amorfo”: “las cualidades imaginables de un hombre y toda suerte de constelaciones posibles pueden colocar a alguien en la posición de imponer su voluntad en una situación dada”. (Weber, 2002, p.43).

Foucault, quien ha trabajado el tema en profundidad, define el poder –debería decir: relaciones de poder- desde la misma óptica que la concepción weberiana, es decir, tampoco piensa al poder de manera localizada (sino situacional) ni unidireccionalmente: “no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada” (Foucault, 1996, p.113).

Asimismo, el poder es omnipresente, es decir, se produce en cada momento y en cada relación social, incluso en las más individuales a nivel sociológico, lo que Foucault denomina como micropoder. Estos micropoderes entran a su vez en relación con otros micropoderes, inscribiéndose en una lógica más abstracta y global.

Este poder tiene además funciones productoras, en tanto produce saber (de allí a que nazca una relación indisoluble entre poder y saber), produce discursos y produce subjetividad. Justamente esta función productora es lo que permite que el poder se perpetúe.

En toda educación sexual se presentan diferentes niveles de poder –poder omnipresente y multidireccional – que se entrecruzan a su vez con micropoderes. De esta manera se construye y articula una red que se teje en torno al Plan de Educación Sexual, donde se inscriben las relaciones de poder.

Esta forma de concebir la educación sexual, en tanto mecanismo de control y vigilancia de las poblaciones implica politizar la educación sexual, lo que supone no concebirla solamente desde lo anatómico o técnico propiamente dicho.

Toda educación sexual es una forma de control social de la sexualidad (...) La sexualidad está muy vinculada, naturalmente, a la especie y a su mantenimiento. Está muy vinculada al mantenimiento de los valores en que la sociedad cree (...) Por consiguiente, toda sociedad tiene alguna postura frente a ella, que es siempre controladora. (Barrán, 2008, p.141).

Biopoder en los talleres

Si bien, tal como se ha señalado, las relaciones y los mecanismos de poder son múltiples y situacionales, el biopoder es la forma de poder por excelencia en la educación sexual. Foucault señala que el biopoder ya no toma en consideración al individuo-individualizado como lo hace la anatomopolítica (para el biopoder estos fenómenos individualizados son aleatorios), sino que regula las poblaciones, concebidas como masificaciones y opera sobre aquellos fenómenos que las afectan, tales como la natalidad, la mortalidad, la enfermedad (Foucault, 1992).

Esto necesariamente supone una fuerte presencia del Estado (en tanto “soberano”) ya que se convierte por excelencia en la institución encargada de tratar aquellos asuntos que le competen al biopoder. En palabras de Foucault, el Estado pasa a hacerse cargo de la vida y se produce lo que denomina como la “estatalización de lo biológico”. Para llevar adelante estrategias de biopoder, el Estado requiere necesariamente de la participación del poder científico, que, personificado por los médicos, están a cargo de la higiene pública, en otras palabras, los aspectos biológicos dejan de serlo puramente para pasar a ser parte de la política (en manos del Estado).

Los médicos van creando saberes y (re)produciendo sus discursos, así van generando apropiaciones subjetivas, que refuerzan, reproducen y legitiman su biopoder. A través de sus propias tecnologías de poder, es que efectivamente logran regular a las poblaciones (es que el biopoder se trata de la regulación, más que de la disciplina, lo que de todas formas no significa que esta deje de operar). La esfera de lo privado e íntimo de las personas pasa a estar regulada por el Estado.

A lo largo de los discursos producidos por los Referentes se identifica la puesta en práctica de determinados procedimientos y mecanismos biomédicos. Para llevarlas a cabo, la educación sexual se apoya en otras instituciones, especialmente las sanitarias (que dan cuenta de la influencia del modelo bio-médico en el programa). Aquellas funcionan como dispositivos de control, tejiendo una red de regulación en torno a los adolescentes del sistema educativo para cumplir sus objetivos:

En mi caso la psicóloga del centro y la doctora comunitaria y el policía comunitario también formaba parte del proyecto (Entrevista 18)

Nos reunimos las policlínicas barriales con la gente de salud mental para ver qué tema vamos a abordar con ellos, el trabajo en redes es fundamental (Entrevista 15)

El año pasado desde lo que es la salud sexual se trabajó salud en general, hicimos charlas de lo que es el tema de la, que vino un dentista y todo, de la salud bucal, porque también tiene que ver con la sexualidad (Entrevista 12)

Las policlínicas tanto las de salud Pública como del MSP cuentan con un espacio que es el espacio adolescente. El espacio adolescente está integrado por una ginecóloga que suele ser mujer, un dentista, una nutricionista (...), suele haber una psicóloga también y en algunos partera. Entonces es bien importante porque este personal de salud, ha sido especialmente sensibilizado para trabajar con los adolescentes, porque el paciente adolescente no es un paciente cualquiera y lo que se trata es de generar, se trabajó mucho en este sentido, la comisión de educación sexual y el MSP trabajaron e incluso propiciaron encuentros de los referentes de educación sexual de los liceos con los equipos de salud (...) incluso muchas veces nos dicen esta es una herramienta preciosa para que los enganchemos y les demos el carne adolescente, porque a veces es la primera vez que van al centro de salud. (Entrevista 1)

La educación sexual es el concepto de salud de la O.M.S, que busca eso, que las personas sanas son aquellas que frente a las dificultades que les propone el ambiente, los puedan superar (Entrevista 25)

Como los pasajes anteriores lo evidencian, estas técnicas por más ingenuas que puedan resultar en primera instancia, representan diferentes maneras de gestión de las poblaciones.

Esta regulación que caracteriza al biopoder se da de manera sutil, es una regulación dispersa y más silenciosa, que se alcanza mediante "...disposiciones de control abierto y continuo" (Deleuze, 1990, p.160). Dichas caracterizaciones se enmarcan en lo que Deleuze define como sociedades de control (1991). Lo que destaca de ello es que es una regulación "disfrazada" mediante tecnologías y estrategias de poder poco evidentes, que simulan promover (y permitir) nuevas y mayores libertades, lo cual, no solo no significa que el disciplinamiento desaparezca totalmente ni mucho menos que los individuos sean, de hecho más libres: "...el hombre del control es más bien ondulatorio, en órbita sobre un haz continuo. Por todas partes, el surf ha reemplazado a los viejos deportes" (Deleuze, 1991, p.3).

Como afirma Donzelot en "La conservación de los hijos" (1977) lo que le preocupa al Estado es el "despilfarro de fuerzas vivas". En este sentido, la educación sexual es

funcional al Estado y es por ello que “...el énfasis de las acciones gubernamentales ha estado lejos del enfoque de empoderamiento de adolescentes y jóvenes. Generalmente, los gobiernos actuantes en el período, han considerado a los adolescentes como ‘menores’, asociados a ‘problema’ o ‘riesgo’” (Amorín, Carril y Güida, 2005, p. 148).

Educar en la sexualidad desde este enfoque implicaría reducir costes estatales que se vinculan a los posibles peligros que enfrentan los adolescentes: prevención del embarazo adolescente y enfermedades de transmisión sexual, especialmente VIH/SIDA (recordemos que el Plan de Educación Sexual está asociado a organismos que trabajan con esta enfermedad, tales como ONU/SIDA).

Esto es a lo que Donzelot (2008) se refiere al hablar de “economía social”, que implica la economización de los cuerpos y de la administración de las poblaciones. Surge la necesidad de intervenir en la esfera de “lo social” (donde el epicentro es la familia), para lograrlo, es necesario un “pacto”, una “hibridación” entre lo público (el Estado) y lo privado (la familia). Esto se aplica mediante diferentes dispositivos reguladores, y así evitar el despilfarro, que conlleva mayores gastos sociales.

A diferencia de lo examinado en el capítulo anterior, la fuerza del biopoder sigue reproduciéndose en la práctica, tal como se evidencia en los discursos elaborados por los referentes. Este enfoque de educación sexual perpetuaría los abordajes tradicionalistas y bio-médicos que la educación sexual más novedosa quiere, justamente, transformar.

Los mecanismos de poder que históricamente han operado como reguladores de la sexualidad siguen siendo los legitimados para hacerlo. Lo recién expuesto significa que si bien metamorfoseado, la institución educativa junto al poder médico (y la progresiva presencia del aparato jurídico), mediante el “trabajo en red” perpetúan su poder y su función reguladora.

III - La institución educativa y el PES

En la sección anterior se ha demostrado cómo el PES conjuga los derechos sexuales de tercera generación, especialmente caracterizados por una educación sexual integral y con enfoque de los DDHH. Además se analizó la manera en que se manifiesta el biopoder mediante determinados mecanismos de control y gestión de las poblaciones.

Conviene ahora examinar la manera en que ambos elementos se conjugan efectivamente en la institución educativa. Para ello, se analiza al liceo como un dispositivo, desde los aportes de Foucault y Deleuze.

En este sentido, un dispositivo es “una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal” (Deleuze; 1990, p.155). Para los autores, los dispositivos están formados por líneas de diferentes naturalezas (líneas de fuerzas, de subjetivación, de fuga, de fisura, etc.), las cuales adquieren direcciones disímiles que conforman procesos en constante desequilibrio. Si bien hay líneas de sedimentación también se evidencian, líneas de fractura, es por ello que un dispositivo no puede ser considerado nunca como algo estático e inmóvil.

Estos dispositivos no tienen existencia por sí solos, sino que existen al inscribirse en las relaciones de poder y siempre tienen un fin estratégico determinado, una “función estratégica dominante” a decir de Foucault. En ellos operan múltiples procesos: “los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición...” (Deleuze, 1990, p.155).

Dentro del dispositivo educativo operan, por un lado, los derechos sexuales y por otro, opera el biopoder, ambos elementos configurados dentro de un mismo plan. Sin embargo, si se analiza la implementación propiamente dicha del PES se dará cuenta que ni el uno ni el otro opera puramente. En otras palabras, al estar inscripto en el dispositivo educativo, la implementación del PES se ve enfrentada a múltiples obstáculos y condiciones propias del sistema, lo que impide que aquellos elementos se presenten como puros en la realidad.

Como ya se ha señalado, nuestro sistema educativo se caracteriza por su fuerte tradicionalidad y esto, entre otros aspectos se ve reflejado en la vigencia de las principales ideas varelianas. El modelo vareliano inspirado en Durkheim quien a comienzos del S. XX destaca la primacía de la cultura escolar sobre todo sujeto individual y particular (aplica tanto al individuo como a la comunidad), implica que nuestra educación se piense como “portadora de una cultura universal, fiel a un Estado-nación que para construir la sociedad, *lo social*, debe disolver las particularidades” (Viscardi y Alonso, 2013, p. 56).

Aquí ya puede observarse como la tradición de nuestro sistema educativo se enfrenta a las propuestas del PES. Esta disolución de las particularidades que implica una normalización y eliminación de las heterogeneidades del alumnado es, justamente lo contrario a lo que plantea al PES en tanto la educación sexual busca, entre otras cosas la

promoción del respeto y aceptación a la diversidad. Asimismo, en nuestro sistema educativo aún permanecen vigentes otras premisas varelianas de influencia francesas, en tanto se entiende que la función del docente se basa exclusivamente en la transmisión de conocimiento de corte enciclopedista y considera que “la escuela no participa de la educación en normas de convivencia sociales, las cuales deben ser inculcadas en el ámbito de la familia y reproducirse automáticamente en el *espacio escolar*”. (Viscardi y Alonso, 2013, p.98). Quedan claramente definidas ambas órbitas: conocimiento y saber por un lado (del cual el docente sería el responsable), y todo lo que implica las normas de sociabilidad, lo afectivo, la convivencia y el relacionamiento, tarea que compete a la familia. Esto que los autores denominan como “lógica de aislamiento del mundo” implica que la institución educativa en nuestro país se encuentre “desprotegida en sus habilidades para trabajar el vínculo social con los jóvenes” (Viscardi y Alonso, 2013, p. 98). Probablemente esto explique, en gran medida, la tardía institucionalización de la educación sexual en nuestro país. Si se recuerdan los principales argumentos expuestos históricamente por los detractores de la institucionalización de la educación sexual, constatándose una coincidencia con dicha concepción vareliana, vigente aun hoy.

A continuación se expondrán diferentes elementos que servirán para dar cuenta de la manera en que efectivamente se materializa el PES en secundaria.

El rol docente vs. el rol referente

Tanto desde el aspecto teórico (representado por el testimonio de las autoridades del Programa de Educación Sexual) como desde el plano práctico, expresado en los discursos de los referentes, se destaca como positivo el hecho que sean los propios docentes quienes se encarguen de impartir la educación sexual dentro de las aulas. Este fenómeno, según los testimonios recabados se debe fundamentalmente a que el docente contaría de antemano con las herramientas necesarias para trabajar con sus alumnos, aun cuando se esté hablando de dos disciplinas diferentes:

Estoy convencida que las personas que están habilitadas para acompañar a los estudiantes o que son, si querés llamarlo con la terminología moderna, los expertos en educación, son docentes. Los docentes tienen sus años de estudio, son las personas que están preparadas para trabajar en el campo de la enseñanza, o en el campo de la educación” (Yannine Benitez, Coordinadora de Secundaria de la Comisión de educación sexual)

Los referentes habrían adquirido las competencias necesarias para llevar a cabo su rol. Según Lucie Tanguy (2001) ello significa la obtención de un “saber hacer operacional validado” y desagrega su definición de la siguiente manera: el Saber hacer refiere a los

conocimientos y experiencia de un asalariado; pero tal saber es operacional porque es aplicable a una organización determinada y validado porque son confirmadas por el nivel de formación y luego por el dominio de las funciones ejercidas sucesivamente.

En este sentido, el saber hacer del referente respondería a la formación que adquirió antes de desempeñar su rol como tal (profesorado y luego los cursos de formación en educación sexual propiamente dichos), la segunda dimensión: operacional, para el caso de los referentes sería la puesta en práctica de lo aprendido (y aprehendido) durante su formación y capacitación en este caso en el aula y centro educativo, y validado mediante una evaluación continua de su desempeño. Es pertinente agregar que para los referentes de educación sexual hay una triple vía de evaluación que incluye: un informe de dirección, una autoevaluación del propio referente y evaluaciones de los estudiantes:

En secundaria lo más revolucionario y yo te lo decía antes, es el hecho que por primera vez los docentes son evaluados por sus propios estudiantes (Yannine Benitez, coordinadora de secundaria de la Comisión de educación sexual)

Otras definiciones, como la de Rojas (1999) hacen énfasis en la capacidad del profesional ante “situaciones inesperadas”:

toda competencia es una compleja articulación de capacidad de respuesta “correcta” y exacta ante pruebas o demandas formalizadas, de capacidad de juicio, esto es, de argumentar, explicar e interpretar cuestiones opinables y de capacidad de solucionar problemas o situaciones imprevisibles (Rojas, 1999, p. 36).

De esta manera el docente ya contaría con las competencias necesarias para tratar con sus alumnos y actuar ante estas situaciones inesperadas, este conocimiento que supera lo estrictamente formal y académico no lo poseen los individuos ajenos al sistema educativo. Dicho de otro modo, se va adquiriendo un know-how docente específico que solo este colectivo ha ganado a lo largo de su experiencia.

De todas formas, llevar a cabo estos dos roles implica que se generen confusiones dentro de la institución respecto a qué tareas cumplen:

Yo comparto grupos que he trabajado como referente y me ven y me dicen "ay otra vez la de biología no!" entonces yo les tomo el pelo y les digo "no, no, no vino la de biología, vino la referente" entonces dicen "Ah ta con ella se puede trabajar!"
(Entrevista 14)

Cuesta mucho tiempo dejar claro el perfil que tiene el referente, este y me parece que necesitaríamos tener más cantidad de horas no solo para para trabajar mejor con los gurises sino para poder coordinar y estar presentes en la coordinación y participar activamente de la coordinación para que a uno lo conozcan de otra forma (Entrevista5)

El rol del referente también es confundido con el de otros profesionales, especialmente psicólogos y trabajadores sociales. Tal confusión se gesta fundamentalmente desde el propio centro educativo, especialmente por parte de sus colegas y adscriptos. De los discursos se desprende que ello se debe a la carencia de técnicos especializados para cumplir con aquellas funciones. En muchos centros educativos no se cuenta con un equipo multidisciplinario que acompañe la tarea del referente, obligando a este a cumplir con tareas que competen a los técnicos especializados:

A veces se confunde el rol y me dicen ‘hay un chiquilín que está con problemas de abuso de drogas, vos no te animás a entrevistarlo?’ NO, no me corresponde (...) y es como que un manotón de ahogado (Entrevista 7)

Entonces a veces el taller inclusive se vuelve un espacio de catarsis donde cada uno cuenta su experiencia, inclusive tenés que ir acomodando la situación para que tampoco se expongan demasiado, pero está esa cuestión de que no hay quien los escuche, no hay un espacio, entonces en ese sentido sí, me mostró como ese lado, de que también, nosotros no somos psicólogos (...) pero claro, los chiquilines vienen con un bagaje desde la casa, emocional, con unas historias de vida que claro (Entrevista 25)

Campo de batalla

Según la lógica de Bourdieu y Wacquant, la educación sexual puede configurarse como un sub-campo dentro del campo educativo, entendiendo este último como un espacio formado por diferentes agentes, los cuales tienen diferente grado de poder, que conforman una red de coacciones cruzadas (Bourdieu y Wacquant, 2005) y atravesadas por luchas de poder e intereses específicos. Sucede que el campo no es un espacio plenamente abierto, dentro de él operan una serie de mecanismos que determinan quiénes pueden entrar en él y hacer uso legítimo del discurso (esto se relaciona con la visión foucaultiana acerca de las formas de control de los discursos)¹⁹.

En base a las nociones de Bourdieu y Wacquant es pertinente afirmar que el liceo se configura como un campo de batalla, donde cada uno de los sub-campos que lo forman defiende sus intereses y objetivos.

¹⁹ “Nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, calificado para hacerlo” (Foucault; 1992, p. 23).

El referente, quien se encuentra inscripto dentro del campo de batalla, percibe que las principales resistencias provienen del propio campo.

Educación sexual e institución educativa

Unánimemente las resistencias fueron detectadas dentro del sistema educativo. Es interesante destacar que los problemas identificados, refieren en su mayoría a problemáticas propias de Secundaria, es decir que cualquier docente de este subsistema probablemente deba enfrentarse a muchas de ellas en su trabajo diario.

En primer lugar, los referentes, en su totalidad subrayan las pocas horas docentes como referentes por institución que cada uno tiene (una totalidad de 10 horas) y cómo ello dificulta un trabajo continuado y con profundidad con los alumnos (incluso hay grupos que no llegan a tener educación sexual durante todo el año por una cuestión de horarios). Ello también entorpece el trabajo duradero con sus colegas, en tanto no permite que los demás docentes lo identifiquen claramente, ni logre el reconocimiento dentro la institución, lo cual, obviamente, tiene implicancias a la hora de ceder o no, y trabajar en conjunto o no entre el referente y el resto del colectivo docente. Al tener tan poca cantidad de horas, el referente se ve obligado al trabajo directo en el aula, lo que impide que el referente no cumpla con los objetivos propuestos por el programa en lo que concierne al trabajo con otros actores de la sociedad civil, ni con las familias ni, como ya se mencionó la coordinación con el resto del equipo docente del centro educativo. Además, se manifestó la imposibilidad de poder compartir espacios de formación y enriquecimiento con otros referentes, la cual es una instancia considerada extremadamente importante por los mismos.

La problemática recién mencionada está asociada a otra, que también es reiterada en los discursos y refiere al hecho de no contar con un espacio fijo para el taller de sexualidad, en otras palabras, los referentes visualizan el no tener un horario determinado para implementar sus talleres como un problema. Este espacio no hace referencia a lo geográfico, sino más bien a la inexistencia de módulos u horas destinadas especialmente a educación sexual. Muchas veces se señala que el funcionamiento en UTU es más apropiado, que como se mencionó al comienzo, tiene establecidos talleres de la sexualidad y adolescencia. Al no tener un horario de trabajo fijo, el referente muchas veces se ve obligado a cubrir las horas libres. Esto representa un problema para el referente, ya que los alumnos entran con mala disposición a sus clases (el alumno quiere correr en horas libres) y no permite la planificación necesaria para impartir los talleres

correctamente, dado que se parte de la base que cada clase tiene características singulares por lo que las propuestas deben ser planificadas con anterioridad en base a sus demandas y necesidades. Esto, tiene de trasfondo un problema estructural que refiere al ausentismo docente, el cual se configura como violencia institucional, a pesar de la escasa trascendencia que tiene en comparación con otras problemáticas institucionales (Viscardi y Alonso, 2013), en este caso el referente estaría encargado de suplir falencias de corte estructural, propias de secundaria.

Vinculado a lo anterior, se desprende el problema que compete a las tareas que debe cumplir el referente. Se constató que estos deben ir a “extinguir incendios”, dicho de otro modo, desde el propio centro educativo se les pide a los referentes ir a trabajar en situaciones donde se detectan problemáticas con los alumnos que entran en tensión con la heteronormatividad (en este caso influye también el hecho de no contar con equipos multidisciplinarios estables dentro del centro):

Esta compañera me golpeaba la puerta y yo decía ta debe ser alguien, un alumno que me golea la puerta pero no era la adscripta que quería que me fuera del taller a trabajar con otro grupo (...) estaba horrorizada porque habían alumnos que decían "chupa esto" "chupa lo otro", entonces fui trabajé, pasamos bárbaro (Entrevista 11)

“No se le da (importancia) se le da cuando, como preocupación "Ah, porque 2 chiquilinas se estaban besando", hace 2 años ahí afuera, la chiquilina terminó dejando, pero era un caos tal que la preocupación, ese problema "ay no, porque esta viene siempre escotada", eso cuando en las coordinaciones escuchás, pero como educación sexual, acá, te estoy hablando en este liceo, eh...no se le ha dado demasiado porque no se extraña, como hace 3 años que no está, eh...3 años o más, si, 3 años, eh...se habla, se dice que se necesita, pero hasta ahí queda, ahí queda” (Entrevista 17)

La poca colaboración del resto del colectivo docente también es remarcado constantemente como una problemática que dificulta la gestión de la educación sexual. Aquí se identificaron dos tipos de resistencias diferentes, puede ocurrir que directamente los demás docentes no cedan las horas para trabajar en sexualidad o que sí se conceda, pero el docente no participa de los talleres junto al referente. Tal como señala Celiberti (2005): “Las formas que tiene la sexualidad de presentarse en las escuelas y los términos en que se producen las identidades sexuales están fuertemente determinadas por las relaciones de poder entre docentes y discentes”. Si bien se hace referencia a las identidades sexuales, se señala claramente que la relación entre el colectivo docente y la postura que estos adoptan ante los talleres influye en el tipo de educación sexual que se impartirá.

Si bien la sexualidad (y más aún la del PES en tanto tiene defensa de los derechos sexuales) sigue incomodando y muchos profesores no saben cómo abordar la temática, también se señaló que la metodología propuesta en los talleres se presenta como un elemento perturbador para muchos docentes, ya que no están ni preparados, ni formados, ni mucho menos acostumbrados a las propuestas formuladas por los referentes de sexualidad:

Como que había cierto recelo, creo que no a la educación sexual sino a la modalidad diferente de trabajar, este, no todos por ejemplo no todos trabajan en taller”
(Entrevista 18).

Asimismo el poco reconocimiento y claridad del rol dentro de la institución también se constituye como una dificultad para los referentes. Esto, a su vez tiene de trasfondo otro problema característico del funcionamiento de Secundaria y se debe a la alta rotación del cuerpo docente, que impide que el colectivo se construya en base al reconocimiento y la confianza. Asimismo, el poco reconocimiento y claridad del rol es producto del problema de la falta de horas docentes que tiene el referente, anteriormente expuesto, lo que lleva a que deba estar constantemente (auto) legitimándose.

Otro problema que aqueja a los referentes se refiere a la infraestructura y escasez de materiales necesarios para llevar los talleres a cabo. Trabajar en estas modalidades implica un gasto en materiales aparte de los que tradicionalmente se utilizan en el aula y se requiere además de cierto espacio físico adecuado:

Vos te venís con toda una idea y no tenés luz en el enchufe, hay humedad en la pared, no tenés espacio en el salón, pedís no sé, un papelógrafo, porque nos pasó acá y nos dijeron que no había plata ¡sale \$20 un papelógrafo! (Entrevista 13)

Yo tengo que adaptar la propuesta de taller a ese espacio que es muy reducido, entonces sinceramente no puedo hacer correctamente, trabajos de expresión corporal, que estaría bueno hacer, si querés hacer un trabajo de meditación no podés hacerlo, porque eso está bueno también en lo que es el trabajo de sexualidad, no lo podés hacer, no lo podés hacer porque no tenés el espacio, porque no, ellos no, yo no los puedo hacer tirarse en un piso cual, no tengo colchonetas, es muy complicado en el liceo que trabajo la estructura que tiene, en otros tenés un gimnasio que los podés llevar y - o los podés dividir en grupos, la mitad trabaja con la mitad un grupo y con la otra mitad, yo acá no tengo porque no tengo ni salones, estamos justito, el laboratorio lo usamos de salón, la sala de informática la usamos de salón, entonces ta, es medio complicado
(Entrevista 4).

Los discursos manifestados por los referentes también muestran las dificultades para seguir formándose en sexualidad. Esto también puede entenderse como un problema que afecta a toda la institución debido al bajo salario docente y a la gran carga horaria

Además no tienen una carga horaria muy importante, pero son 2 veces por semana en la cual sabés que esas horas no van a ser de clase, entonces tu sueldo se...eso es un obstáculo enorme, porque para muchos por más buena voluntad que vos tengas, este...no, no, no podés acceder (Entrevista 25).

Te dan pila de material para leer, y cada semana es una temática diferente, que tenés que leer y hacer actividades POR SEMANA, entonces en realidad, está buenísimo pero como que lo empiezo, el primer módulo, el segundo módulo, como que me voy quedando, fin de año, los promedios, las clases, el cansancio (Entrevista 2)

Teniendo en cuenta que la mayoría de los referentes son profesores de Biología, esto implica que se perpetúe aún más la concepción bio-médica dentro del aula. Si los referentes se ven imposibilitados para seguir formándose en educación sexual integral y actualizada, no podrán adquirir nuevos elementos (tanto teóricos como prácticos) que favorezcan a su formación en sexualidad con enfoques de derechos sexuales, de diversidad sexual, entre otros.

Por último se identifica, en los discursos generados por los referentes, un importante sentimiento de soledad. Esto tiene sus orígenes en el hecho de no contar con un equipo de trabajo que apoye el trabajo de la sexualidad en los centros educativos, pero también a la falta de apoyo y acompañamiento de la dirección del liceo. No es casualidad que la totalidad de los referentes hayan expresado su deseo y la importancia de realizar talleres en conjunto con otro referente de educación sexual.

La lista engorrosa de los problemas recién señalados tiene efectos directos en la calidad de la implementación de la educación sexual y de su efectivo enfoque. El referente se ve afectado por los problemas propios del sistema, y como resultado sus talleres de educación sexual no funcionan óptimamente, de lo contrario se transforman en una clase tradicional, en otras palabras significa que el docente termina transmitiendo un conocimiento acabado, de forma expositiva y no se logra un trabajo transversal e integral, tal como lo plantea el PES para este subsistema.

En este sentido es posible comparar el rol del referente con el de los trabajadores sociales de los que Bourdieu (1999) habla en “La miseria del mundo”: ambos roles terminan ejecutando –y poniendo en práctica- lo que sus autoridades (fundamentalmente el Estado) les exigen, restringiéndoles sus marcos de movimiento para poder trabajar. Paradójicamente se les exige que sean autónomos dentro una rígida institucionalidad, y

al situarse entre “dos sistemas de exigencias y representaciones contradictorias” (Bourdieu, 1999, p.179), tanto el rol de trabajador social como el del referente entran en conflicto.

Cuando el trabajo del referente se reduce a ello, el Programa de Educación Sexual se transforma en uno moralizante, ya que no logra fomentar la capacidad crítica, creativa, donde el alumnado sea capaz de saberse sujeto de derechos y construirse como un ser autónomo y emancipado. En este sentido es difícil lograr una educación sexual de calidad del tipo que propone el PES.

Los talleres, al adquirir tales características, dejan poco (o nulo) espacio para que los alumnos lleven a cabo trabajos profundos, cuestionadores, movilizadores y de interiorización de los contenidos, que necesariamente se enmarcan en procesos de trabajo en el mediano o largo plazo, es decir un taller que exceda lo meramente inmediato:

Un taller así no sirve de nada, es lo que yo siento, a un chiquilín, vos le hablás de esta temática y te agarra cosas que son lejos de lo que vos dijiste, entonces me parece que ahí como que hay que reiterar sobre lo mismo porque cuando hacés una volado, la experiencia es "no, pero eso no se dijo" y ellos quedan convencidos de algo (Entrevista 17)

Muchos de los referentes de sexualidad, no se si muchos pero se que algunos por ejemplo, dan como una clase tradicional en vez de trabajar como en taller, viste, entonces vos si das una clase tradicional es como que estas enseñando un concepto para que lo aprendan y no es así como se trabaja en realidad, viste, no es así y ya te digo, yo se que es muuuuy difícil lo que te estoy diciendo porque yo a veces me pongo del otro lado, bueno, voy a elegir profesores para trabajar como referentes y cómo haces para darte cuenta de eso de los profesores? (Entrevista 2)

Sin lugar a dudas, el éxito de la educación sexual en cada liceo depende además de la personalidad del referente y de la disposición y posicionamiento de la institución ante la educación sexual y la confianza y relación del resto del colectivo docente con el referente (por eso la importancia de la permanencia en la institución). Al no ser un proyecto de centro, el PES se materializa de diferente manera, adoptando características propias de cada centro educativo. Tanto es así que en casos donde hay un apoyo de la institución (especialmente de parte del resto del colectivo docente, de la dirección y adscripción), el discurso del referente expresa satisfacción con la puesta en práctica de la educación sexual y de su trabajo en sí.

Y es complejo, el lugar te lo tenés que buscar, cuerpo a cuerpo, día a día todo el tiempo, si tenés como más antigüedad en el liceo y como que sos docente y conoces al plantel y te vas manejando, como que tenés mejor chance, pero es proponiendo, haciendo, mostrándote trabajando y generando lazos todo el tiempo, no es un tema que vos digas y bueno todos tiran cuetes y ceden espacios, es complejo, pero de a poquito como que se va, se va mejorando, yo en este liceo especialmente trabajo muy bien, desde que empecé desde hace 4 o 5 años hay un plantel docente efectivo entonces como que se va, se va generando, pero siempre hay cambio de docentes, muchos docentes no conocen el rol, a veces cuesta el ceder horas porque no tenemos horas de clase entonces eso es complejo también, porque vos tenés que negociar con el docente que te preste el grupo, te preste la hora, que se quede contigo, trabajar con el, entonces como que eso también lleva una cuestión medio engorrosa de trabajo (Entrevista 21)

Lograr conseguir el apoyo de la dirección que también es importante, la dirección tiene que contener porque hay mucho gasto que vos le generás, materiales que le pido que compre, juegos que le pido que compre, libros que este año me compraron un montón de libros que yo les pedí que compraran para los gurises (Entrevista 23)

Me tocó encontrar equipos de dirección muy flexibles, muy abiertos a la propuesta, en la medida que uno llevara bien fundamentada y bien planificada, es muy difícil que exista resistencia de parte de los equipos de dirección (Entrevista 1)

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se pretendió comprender la forma en que el PES se materializaba en los liceos, conjugando dos enfoques opuestos entre sí: los derechos sexuales y de tercera generación (que se presentan como el resultado de una educación sexual que nace de la agenda política del primer gobierno progresista en Uruguay) y el biopoder (elemento tradicional de nuestra educación sexual).

Lo primero a destacar es que no se percibieron concepciones de educación sexual iguales entre los discursos del referente. Esto se debe a que la sexualidad está atravesada por múltiples elementos (incluso los elementos que la implican pueden variar de persona a persona). Indagando en los discursos producidos por los referentes, se identifica que este colectivo no la define de manera homogénea, justamente porque la sexualidad involucra definiciones sociales, prácticas cambiantes, significados subjetivos y sistemas de regulaciones y normativas que constantemente se van transformando en el plano social, todo eso lleva a que la sexualidad se constituya como una categoría inestable (Weeks, 1994). En este sentido, es posible afirmar que la educación sexual es un “término polisémico, noción difusa que adquiere significado diferente (e incluso contradictorio) para los distintos actores” (Amorín, Carril y Güida, 2005, p. 116).

De todas maneras se descubrió que los aspectos que refieren más a la vida profesional de los docentes llevan a compartir ciertos enfoques, en este sentido la formación sigue influyendo notoriamente. La separación que existe entre los docentes de Biología y los demás es notoria. La biología muchas veces lleva a que se conciba la educación sexual desde lo anatómico y enfocada a la salud sexual exclusivamente. Es más, quienes la conciben de esta manera afirman que los adolescentes eligen tratar estos temas porque son los problemas que más los preocupan. La mayoría de los referentes siguen siendo de Biología, lo que no necesariamente implica que el enfoque sea biologicista, más aún, hay casos donde se rechaza este modelo incluso por parte de docentes de dicha materia. Si bien se desprende que en la práctica el programa sigue teniendo una gran impronta biologicista, hay una tendencia, relativamente novedosa pero creciente, de abordarla desde el plano jurídico, según las caracterizaciones de Morgade.

Esto está íntimamente vinculado con la noción de biopoder y cómo se aplica en el aula. En base a las prácticas y herramientas señaladas por los referentes, se observa que la educación sexual en manos de los referentes tiene un fuerte contenido biopolítico, fundamentalmente a través de trabajos en red en conjunto con otras instituciones reguladoras tales como la policlínica barrial o la policía comunitaria. Mediante estas técnicas, el objetivo regulador y de gestión de la población objetivo (nada más y nada menos que los adolescentes, los cuales son considerados por el mundo adulto como “problemáticos” o a quienes hay que “cuidar”) se evidencia y materializa. A ello hay que agregarle que los referentes destacaron problemas a la hora de continuar formándose, lo que conllevaría en este caso a una perpetuación y afirmación de enfoques bio-médicos dentro del aula.

De todas maneras, cabe destacar que el enfoque de los Derechos Humanos siempre está presente a lo largo de cada una de las entrevistas, por lo que es posible afirmar que el pleno ejercicio de una educación sexual totalmente biologicista se ve coartada, aun cuando solamente sea a nivel discursivo. De todas maneras es pertinente recordar que, si bien a nivel regional estamos en condiciones favorables, aún no se ha alcanzado una educación sexual integral propiamente dicha.

A diferencia de lo detectado en los discursos de los referentes y en los relatos de sus prácticas, los elementos que implican una educación sexual integral quedan más claros y enfatizados desde el propio diseño del PES:

De más está decirte que si el referente va a tratar DESPUÉS la parte de la reproducción, y toda la genitalidad, pero sobre todo hay una apuesta a que conozcan

sus derechos, al saber cómo se pueden sentir bien, a saber que el placer también puede ser un derecho, MAS ALLÁ de lo que implica la prevención sobre determinadas enfermedades, etc. (Yannine Benitez, coordinadora de secundaria de la Comisión de educación sexual).

muchas veces el educador sexual se entiende que tiene que ser un experto en sexología y centrar toda su actividad en lo que nos pasa del ombligo para abajo, un educador sexual tiene que ver al ser integral y a veces no tiene por qué trabajar elementos sexo-genitales, sino que tiene que trabajar...con solo abordar elementos que hacen al vínculo, que hacen al respeto, está fomentando que esa persona, después en su vida sexo-genital sea un individuo que se cuide, que cuide, que se respete y que respete al otro, porque son estructurantes de nuestra personalidad. (Diego Rossi, Director General de la Comisión de Educación Sexual)

Además de la percepción bio-médica expuesta por algunos referentes, hay problemas institucionales que impiden que efectivamente se pueda lograr una educación sexual integral y transversal.

En ello influye especialmente por el poco conocimiento que el resto del colectivo docente tiene acerca de la figura del referente y de su trabajo, así como el desconocimiento (o ignorancia) de cómo el profesor tradicional debe trabajar en conjunto con aquel en lo que respecta a la concesión de sus horas y preferentemente trabajar en conjunto.

Esta resistencia es hacia la temática como hacia la modalidad de trabajo en taller, por parte del colectivo docente y del cuerpo directivo. Esto da cuenta de una institución que por un lado es quien promueve los cambios, pero a su vez es reacia a los mismos y a las maneras innovadoras de trabajo, es decir aun hoy, la educación secundaria, incluso con los cambios que se han suscitado, sigue siendo conservadora en estos aspectos. Es quien le atribuye la autonomía al referente, pero es a su vez quien se la cercena.

Esto se vincula a las pocas horas docentes de los referentes ya que no solo les impide no desarrollar talleres con sus propios alumnos (hay muchas clases que no llegan a tener ni uno por año), sino tampoco permite que el referente se legitime dentro de la propia institución, tanto con sus colegas como con el resto del equipo. A ello hay que agregarle la poca estabilidad del cuerpo docente en general, que también es percibida como una problemática en tanto no permite que se establezcan lazos de confianza entre colegas y la dirección. Al ser interrogados por esta cuestión, los referentes señalaban que el hecho de haber permanecido en la institución por un largo tiempo, o no, influía considerablemente en la respuesta que los demás docentes tenían hacia la solicitud de cooperación. En este caso se identifica que el éxito de poder llevar a cabo o no está

influido por cuestiones afectivas entre los docentes, lo que supone poco valor a la temática propiamente dicha, que constantemente debe estar legitimándose.

Los referentes, en tanto son también docentes de secundaria, manifiestan los problemas estructurales a los que se enfrenta el resto de sus colegas del subsistema en el que están inmersos.

Las problemáticas con las que conviven día a día impiden que se logre un trabajo sobre la sexualidad como se plantea desde el Programa. El hecho de tener que enfrentarse constantemente a los problemas institucionales, normativos y de la cotidianeidad lleva a que el referente termine desarrollando clases exponenciales, en vez de talleres propiamente dichos. Es pertinente aclarar que la idea de taller de sexualidad, desde la concepción del PES, implica la noción de proceso y desarrollo, por lo que el trabajar en modalidad taller o cortar con las lógicas liceales esporádicamente no es considerado como taller propiamente dicho. En la práctica se terminan impartiendo clases tradicionales, con el agregado que se habla de sexualidad. Las formas de regulación inscriptas en un sistema institucional conservador, impiden que efectivamente el programa se construya como uno que defienda esos derechos de tercera generación, y termina materializándose en formas de regulación análogos a los ya existentes en Secundaria. En estos espacios donde no se fomenta una actitud crítica del alumno, ni se fomenta la autonomía y emancipación real, terminan adoptando enfoques moralizantes sobre la sexualidad, en base a la categorización anteriormente presentada.

Enmarcado en este contexto y cercenado por las lógicas propias del dispositivo educativo, no se evidencia una educación sexual plenamente médica y biologicista, ni por el contrario, se percibe la educación sexual propuesta por el PES, enmarcada en los derechos sexuales y de tercera generación, es decir, con enfoque en los DDHH.

En el proceso de la implementación de la educación sexual, el dispositivo educativo actúa como una caja negra, en la que la educación sexual “pierde en el camino” sus elementos y particularidades con las que fue creada y su resultado termina siendo una educación sexual moralizante con tintes (como se constató, el grado dependerá de la formación y del discurso del referente en particular) bio-médicos.

Justamente es el propio dispositivo educativo que crea el PES, el que obstaculiza su plena puesta en marcha debido a las lógicas (líneas, en términos de Deleuze) que anteceden a la educación sexual. En este sentido habría que preguntarse qué ocurre con otros programas que se implementan en Secundaria para analizar si su implementación y obstaculización adoptan formas similares a la del PES o no. Si, en caso que los otros

programas se acoplen exitosa y funcionalmente al dispositivo educativo lo central de la cuestión radica en que la educación sexual y la sexualidad de los alumnos siguen incomodando a Secundaria.

Consideraciones finales

No fue la intención de este trabajo el de realizar una evaluación del funcionamiento del Programa de Educación sexual, de lo contrario se pretendió conocer la visión del mundo del referente sobre su rol como tal, mediante un análisis sociológico.

Más allá de lo expuesto debe rescatarse que se evidenció una gran apertura y tolerancia por parte de los Referentes hacia el alumnado.

Igualmente, la formación en sexualidad, según lo afirmado por los propios referentes, los ha ayudado a percibir cuestiones de género y discriminación dentro del aula de las que antes no eran conscientes, tanto en prácticas que ellos mismos llevaban adelante (el colectivo docente en general) como entre los propios alumnos. Relacionado a esto, no puede dejar de destacarse el hecho que el enfoque de Derechos Humanos se evidencia en la totalidad de los discursos de los Referentes.

Referencias bibliográficas

Amorín, D; Carril, E y Güida, C (2005). Estado y sociedad civil: perspectivas, discursos y acciones sobre adolescentes y sexualidad. En López Gómez, A (coord.); Amorín, D; Benedet, L; Carril, E; Celiberti, L; Güida, C; Ramos, V; Vitale, A. (2005). *Adolescentes y Sexualidad. Significados, discursos y acciones en Uruguay. Un estudio retrospectivo (1995 – 2004)* (pp. 105 - 154). Montevideo: Cátedra Libre en Salud Reproductiva, Sexualidad y género de la Facultad de Psicología - Universidad de la República; UNFPA.

ANEP (2007). *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*. Recuperado el 7 de setiembre de 2015, del sitio web de Consejo de Educación Inicial y Primaria:
http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf

ANEP (s.f.). Programa de Educación Sexual. Recuperado el 10 de octubre de 2014, del sitio Web de Fondo de Población de las Naciones Unidas:
<http://www.unfpa.org.uy/proyectos/proj/programa-de-educacion-sexual.html?Projects=1&ComponentId=2&Publication=1>

Barrán, J. (1991). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2: El disciplinamiento (1860-1920)*, Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Barrán, J. (1994). *Medicina y Sociedad en el Uruguay del Novecientos*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Barrán, N. (2008). El quiebre de la moral puritana del novecientos en Uruguay. En ANEP (2008) *Educación Sexual: su incorporación al Sistema Educativo* (pp.141 – 151). Montevideo: Nordan-Comunidad del Sur.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2014). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos*.

Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Benedet, L. (s.f.). *La educación sexual en el sistema educativo formal uruguayo durante el periodo 2005-2009. Análisis desde un enfoque de género y de política pública*, Jornadas de Debate Feminista, organizadas por Cotidiano Mujer y la Red Temática de Género de la UdelaR, Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo, 4 – 6 de junio de 2014.

Blengio, Mariana (s.f.). Manual de Derechos Humanos. Recuperado 1 de julio de 2015 de sitio Web de Facultad de Derecho, UdelaR.

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo* (pp. 179-180). Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2012). *Una invitación a la lógica reflexiva* (2a ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Cassina de Nogara, A. (1989). *Las feministas*. Montevideo: Instituto Nacional del Libro.

Celiberti, L. (2005). Las sexualidades en los centros educativos. Discursos y prácticas del sistema educativo. En López Gómez, A (coord.) *Adolescentes y Sexualidad. Significados, discursos y acciones en Uruguay. Un estudio retrospectivo (1995 – 2004)*. Montevideo: Cátedra Libre en Salud Reproductiva, Sexualidad y género de la Facultad de Psicología - Universidad de la República; UNFPA, pp. 155-178.

Cerruti, Stella (2008). La educación sexual en el sistema educativo público uruguayo hoy. Concepto-Filosofía-Objetivos. En ANEP (2008) *Educación Sexual: su incorporación al Sistema Educativo*. Montevideo: Nordan–Comunidad del Sur, pp. 51 – 65.

Cook, R (1997). *Derechos Humanos de la Mujer: perspectivas nacionales e internacionales*. Bogotá: Edición del Autor, pp. 3 – 33.

Corbetta, P (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. (ed. Rev.). Madrid: McGraw-HILL/INTERAMERICANA de España.

Darré, S. (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico*. Montevideo: Ed.Trilce.

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En Balbier, y otros. *Michel Foucault, Filósofo*. Barcelona: Gedisa, pp. 155-163.

Deleuze, G. (1991) *Posdata sobre las Sociedades de Control*. Recuperado el 3 de julio de 2014 del sitio web de la Escuela de Filosofía Universidad ARCIS: <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Posdata-sobre-las-sociedades-de-control.pdf>.

Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Fabeyro, G. (2007). *¿Qué es un taller?* En ANEP (2008) *Educación Sexual: su incorporación al Sistema Educativo*. Montevideo: Nordan–Comunidad del Sur. pp. 51 – 65.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

Foucault, M. (1992). *Genealogía del Racismo*. Madrid: Ediciones Endymion.

Foucault, M. (1998). *La historia de la sexualidad*. (Vigesimoquinta edición.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Fromm, E (1997). *El arte de amar. Una investigación sobre la naturaleza del amor*. Buenos Aires: Paidós.

Fromm, E. (1990). *El Miedo a la Libertad*. Buenos Aires: Paidós.

Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad, Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra S.A.

Graciela Morgade, Jesica Baez, Susana Zattara, Gabi Díaz Villa (2011) Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”. En Morgade, G. (coord.) (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Naciones Unidas (2005). *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo. El Cairo, 5 a 13 de septiembre de 1994*. Nueva York. Recuperado el 10 de diciembre de 2014, del sitio Web de Fondo de Población de Naciones Unidas: https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/icpd_spa.pdf.

Naciones Unidas. (2010, 23 de Julio). *Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación*.

Programa de educación sexual (s.f.) En anep.edu.uy. Recuperado el 10 de octubre de 2014, de <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/programa-de-educacion-sexual>

Rodríguez, L. (s.f.) Derechos sexuales y reproductivos en el marco de los Derechos Humanos. Fondo de Población de Naciones Unidas. Recuperado el 13 de octubre de 2015: <http://si.easp.es/semanasaludmujeres/wp-content/uploads/2015/05/LiliaRodriguez.pdf>

Rojas, E. (1999). *El saber obrero y la innovación en la empresa: las competencias y las calificaciones laborales*. Recuperado el 26 de setiembre de 2015, de la base de datos OIT/Cinterfor.

Rossi, S. (2015). Espacios de Salud Adolescente y derechos sexuales y reproductivos. Un estudio sobre las percepciones de adolescentes y equipos técnicos de servicios públicos. En López Gómez, A (coord.) *Adolescencia y sexualidad. INVESTIGACIÓN, ACCIONES Y POLITICA PÚBLICA EN URUGUAY (2005-2014)* (pp. 139-157). Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República; UNFPA.

Serbia, J. (2007). *Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa Año XII, Número 23, V3, pp.123-146*. Recuperado el 8 de setiembre de 2015 de la base de datos de Revista de Ciencias Sociales Comunicación, Relaciones Laborales, Literatura, Educación y Trabajo Social.

Tanguy, L (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. En *El Futuro del Trabajo. El Trabajo del futuro* (pp. 111- 126). Recuperado el 20 de setiembre de 2015, de la base de datos CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica social*. Madrid: Editorial Síntesis.

Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). *Gramáticas de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar de la Educación Primaria y Media en el Uruguay*. Montevideo: ANEP.

Weber, M. (1944). *Economía y Sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Weeks, J. (1994). *The invention of sexuality*. Londres: Tavistock Publications.

Zurutuza, C. (coord.). (2014) A 20 años de la Conferencia de el Cairo. Balance del cumplimiento del Programa en trece países seleccionados de América Latina y el Caribe. Recuperado el 8 de agosto de 2015, del sitio Web del Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer-CLADEM: http://www.cladem.org/pdf/CLADEM_BalanceCairo+20.pdf.