

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL

# Monografía final de Grado

Las percepciones de la sexualidad en Niñas,  
Niños y Adolescentes en situación de  
discapacidad. Un estudio de caso: Escuela  
Especial de Recuperación Psíquica en el  
Barrio Cerro, Montevideo.

Melissa Dodera

Tutora: Mariana Viera

Montevideo, Uruguay

2020

## Índice

<b>palabras claves: discapacidad-sexualidad- educación sexual.</b>	<b>2</b>
<b>Introducción</b>	<b>2</b>
Objetivo general:	4
Objetivos específicos:	4
<b>Importancia personal y para el Trabajo social:</b>	<b>4</b>
<b>Antecedentes</b>	<b>6</b>
<b>Marco teórico</b>	<b>8</b>
<b>Acerca de la discapacidad: Una aproximación desde el modelo social.</b>	<b>8</b>
Sexualidad como construcción social:	11
<b>Diseño metodológico</b>	<b>13</b>
<b>Análisis</b>	<b>17</b>
De mitos y tabúes: Los roles de la familia y la institución educativa en la educación sexual de las personas en situación de discapacidad	19
Enseñar sexualidad para quién. Disputas en torno a los contenidos a impartir	22
La ausencia de un modelo único en la concepción de la discapacidad	26
<b>En síntesis</b>	<b>31</b>
<b>Referencia Bibliografía</b>	<b>38</b>

**palabras claves: discapacidad-sexualidad- educación sexual.**

### **Introducción**

En esta monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social, se busca llevar a cabo un análisis acerca de las percepciones de la sexualidad en Niñas, Niños y Adolescentes de 6 a 17 años inclusive, en situación de discapacidad que asisten a una Escuela Especial de Montevideo, se busca fundamentalmente analizar las narrativas docentes a partir de las cuales se concibe y se atiende la sexualidad en esta población, explorando especialmente los tabúes y mitos que puedan existir en la manera de abordar esta dimensión de la vida social y personal .

El interés por el tema surge a partir del trabajo realizado en el marco del segundo año de práctica pre-profesional de la Licenciatura en Trabajo Social, en el Proyecto Integral II Cuidado Humano, Área generaciones, y específicamente la investigación fue llevada a cabo en la asignatura Taller de Investigación de Cuidado Humano, en conjunto con tres compañeras de la misma Área generaciones, pero diferente Centro de práctica.

La investigación se realizó en una Escuela Especial (de recuperación psíquica) en el barrio Cerro durante el año 2019, Montevideo, Uruguay. Las entrevistas<sup>1</sup> que se toman como material empírico para el análisis fueron realizadas durante dicha práctica pre-profesional.

Se retomaron los aportes del proceso de investigación del año 2019 dado que el análisis realizado de dicha investigación fue escueto y poco exhaustivo, por lo tanto la estudiante consideró el hecho de la pandemia y emergencia sanitaria a causa del Covid-19, que dificulta un nuevo trabajo de campo, para poder darle otra perspectiva y profundidad a la investigación.

Durante el proceso de investigación, llevado a cabo en una Escuela Especial llamó la atención ideas y prácticas relatadas por las maestras de la misma en relación a la sexualidad de los Niños, Niñas y Adolescentes (en adelante NNA) que asisten allí, que pueden

---

<sup>1</sup> Participe de las entrevistas: Jessica Altez, Dayana Munchs y Stephani Rodriguez.

identificarse como pre-nociones, mitos y tabúes. Es crucial establecer que si bien se analiza cómo se concibe la sexualidad en personas en situación de discapacidad, en el análisis también se connota la discapacidad como una categoría independiente, no siempre enlazada con la sexualidad y con gran número de mitos y tabúes asociada .

A su vez en el trabajo de campo realizado en la investigación, se preguntó por la Ley sobre Salud Sexual y Reproductiva N° 18.426, la cual varias de las maestras conocían su nombre, pero no su contenido, por lo cual no utilizaban las herramientas que la misma proporciona para impartir la Educación Sexual. Esto nos llevó a preguntarnos a qué se debía la falta de interés o el hecho de considerar inútil esta guía, cuya respuesta fue que los NNA en situación de discapacidad no están preparados para comprender algo tan complejo y que ellas deben (las maestras que sí lo aplican) o deberían (las que no) bajar el nivel de los contenidos. En esta simple respuesta se refleja un campo enorme de las prenociones, mitos y tabúes que la sociedad tiene en torno a las personas en situación de discapacidad, es decir, creen que no son capaces de entender los contenidos de una guía.

En dicha Escuela se proporcionan talleres de sexualidad por parte de Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, lo cual connota que la organización educativa sí posee intereses en que los niños y niñas y adolescentes estén informados y concientizados sobre la temática, no obstante, la manera en que se les transmite la información y la carga de subjetividad que las maestras poseen hace que el acceso a conocer su sexualidad sea parcial y lleno de mitos y tabúes que ellos mismos pueden llegar a reproducir si nadie les enseña objetivamente, que son sujetos de derechos.

En síntesis, en este trabajo se busca analizar cómo se concibe la sexualidad en los NNA en situación de discapacidad, mediante el análisis de datos secundarios, específicamente de las entrevistas realizadas a las maestras de la Escuela.

En primer lugar se plantean los objetivos generales y específicos del proyecto. En segundo lugar, se presentan los antecedentes y el marco teórico. A su vez se plasma el marco

metodológico que guiará el proyecto. Y en última instancia el análisis con sus correspondientes reflexiones finales.

### **Objetivo general:**

-Estudiar las percepciones sobre la sexualidad de Niñas, Niños y Adolescentes en situación de discapacidad en la Escuela Especial<sup>2</sup> del Cerro, del departamento de Montevideo.

### **Objetivos específicos:**

- Indagar la manera en que se trabaja la sexualidad con las personas en situación de discapacidad.
- Identificar mitos en torno a la sexualidad de las personas en situación de discapacidad.
- Identificar estereotipos en relación a la sexualidad de las personas en situación de discapacidad.

### **Importancia personal y para el Trabajo social:**

La elección de la temática a investigar se fundamenta en varios motivos, en primer lugar ha sido un tema ampliamente debatido en la agenda pública de Uruguay, involucrándose en dicho debate Instituciones, Organizaciones y la población en general. Asimismo se creó una Ley sobre la Educación Sexual, la Ley sobre Salud Sexual y Reproductiva N° 18.426 del año 2008.

---

<sup>2</sup> En el año 2013, con el objetivo de acompañar y posibilitar la transformación de las escuelas especiales en centros de recursos de calidad para la atención de niños y niñas con discapacidad y para la inclusión educativa, en coordinación con el Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), se forma en discapacidad intelectual a 300 docentes de estas escuelas. ( Mauri, Garcia, 2019,p.13)

Por otra parte, la discapacidad es un temática que gradualmente se ha incorporado en el accionar y el pensar de la sociedad, como por ejemplo el pensar en una ciudad accesible, no obstante, cabe cuestionarse si la inclusión en torno a la discapacidad ha ido más allá de un entorno accesible, esto se relaciona estrechamente con lo expresado por Ángulo (2018) “De la misma manera que sucede con las barreras materiales, las barreras relacionales se producen y reproducen generando unas representaciones e imaginarios sociales que identifican a la discapacidad con el sujeto, tomando la parte por el todo” (p.392).

Es decir, aquí se cuestiona si a las personas en situación de discapacidad no se les presentan estas barreras relacionales, específicamente se cuestiona si son respetadas en su intimidad, si sus derechos sexuales y reproductivos son cumplidos, o si en materia de discapacidad-sexualidad aún se trata como un mito en la sociedad Uruguaya.

La Educación Sexual busca el pleno ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, para fomentar el bienestar y prevenir riesgos en torno a las prácticas sexuales. Es entonces importante que los niños, niñas y adolescentes reciban una propuesta educativa que proporcione instrumentos adecuados y promueva actitudes y conductas elaboradas desde una ética de la racionalidad, la responsabilidad y la autonomía, para que así puedan vivenciar su sexualidad desde su poder de elección y no de sus padres o cuidadores. Se entiende, por tanto, que la falta de acceso de la información sobre Educación Sexual es una problemática de relevancia social, dado que inciden en el desarrollo pleno de esta población.

En cuanto al Trabajo Social es crucial que la profesión está inserta en las llamadas “Escuelas Especiales” ya que el sistema educativo debe jugar un papel central, proactivo, que posibilite la generación de “espacios” educativos que habiliten a la reflexión crítica, acorde a cada edad, y es tarea de esta profesión como de otras garantizar los derechos de las personas en situación de discapacidad, tanto en la sexualidad como en otros aspectos de la vida cotidiana.

## Antecedentes

La presente investigación conlleva un proceso de búsqueda de material teórico y revisión bibliográfica con respecto al tema de estudio.

En primera instancia se valoran los aportes de Miguez (2018) quien plantea que la relación entre discapacidad-sexualidad ha comenzado gradualmente a tener mayor visibilidad en los últimos años. La sociedad civil organizada ha luchado para poner el tema en la agenda pública, fundamentalmente en países europeos y posteriormente en algunos países latinoamericanos. Miguez (2018) plantea que la sexualidad y la discapacidad, por separado, son conceptos que continúan generando ciertas resistencias. Más aún si se los piensa como una relación, los prejuicios aumentan y surgen prenociones como “niños eternos”, “asexuados”, “sobree excitados”, etcétera, por lo cual “Se generalizan así formas singulares de sentir el propio cuerpo, sus emociones y sus sensaciones” (Miguez, 2018, párr.1)

Para abordar esta temática Miguez (2018) parte de concebir la discapacidad como una construcción social y la sexualidad como inherente a la condición humana y, por tanto, un derecho para todos y todas más allá de las particularidades. Afirma que

Cuando se mira con este lente la discapacidad, esta puede ser comprendida como una problemática social, poniendo el foco en la condición de persona y apelando al reconocimiento, la igualdad, los derechos, y la escucha atenta de aquellos que quedan allí ubicados. Desde esta perspectiva de discapacidad, la sexualidad se entiende como una parte constitutiva de los sujetos, como un aspecto natural y necesario a ser desarrollado, y un derecho fundamental a ser ejercido.(párr.2)

Miguez (2018) concluye que la relación sexualidad-discapacidad incluye la condición de sujeto de derecho de toda persona, más allá de su situación singular, que promueva la dignidad, la libertad, la intimidad, la integridad física, psicológica y moral, entre más cuestiones. Ello, en el entendido de que “la renuncia al ejercicio de la propia sexualidad sólo

puede ser fruto de una decisión libre: nunca puede ser impuesta por otras personas” (Tandem-Team citado en Miguez, 2018, párr.3)

También se toman los aportes de Peirano (2018) la cual sostiene que

Las sexualidades de varones y mujeres con diversidad funcional, deben afirmarse por derecho; como expresiones vitales que si bien pueden poner en cuestionamiento creencias morales, religiosas y personales, el efecto “perturbador” que esto produzca a nivel social; nunca puede entenderse como un permiso o dádiva (sexual). (p.2)

Afirma que es tiempo de protagonizar el cambio, aún con márgenes de errores o críticas que “pongan fin al escueto repertorio y accionar de la pedagogía del oprimido” (Peirano, 2018, p.2).

Para Peirano (2018) la sexualidad es una condición de vida, y no de supervivencia, por lo que todo derecho negado ha de ser reivindicado y ganado por la sociedad toda; dado que “la sexualidad de las personas con diversidad funcional interpela –y no es exagerado decirlo- el sistema democrático.” (p.2)

A su vez hace referencia a el acceso a la propia experiencia sexual, argumentando que está no puede considerarse un horizonte normativo y de opinión, en cambio de aprendizaje (la sexualidad aprehendida-educación sexual integral) que exige las condiciones habilitantes (por derecho) de la “participación sexual” para las personas y grupos estigmatizados. Sostiene que la experiencia del placer es un tema de accesibilidad en sí mismo. El protagonismo sexual de las propias personas con diversidad funcional exige ir más allá de las concepciones imperantes de la sexualidad.

En términos generales Peirano asegura que (2018) “La desmitificación de la sexualidad de personas con discapacidades implica cambios de paradigmas y cambios culturales que permitan incorporar educación sexual integral de equidad, inclusiva y diversa.” (párr.4)

También se toman los aportes de Esther Caricote Agreda (2012), quién afirma en su ensayo que “La sociedad actual sigue viendo la imagen del eterno niño a aquella persona con discapacidad intelectual; al que no se le puede conceder determinadas autonomías especialmente en la esfera de la sexualidad y de los sentimientos” (p.396). En este sentido este aporte es de suma importancia, ya que hace referencia a la posición que ocupa la persona



en situación de discapacidad en la toma de decisiones, en este caso específicamente sobre su sexualidad. Otro dato no menor que aporta la autora y que está relacionado con el objeto de investigación de éste estudio es el hecho de que la sexualidad es una construcción social; en este caso es de suma importancia ya que la perspectiva de la sexualidad que brinde el equipo docente a los NNA a través de la educación, de forma explícita o implícita – a través del denominado currículo oculto-, incidirá en la manera en cómo estos niños, niñas y adolescentes comprendan y se relacionen con esta esfera de la vida.

Para finalizar, se considera como antecedente la tesis de grado de Vanesa Vidal (2018), quién realiza “...un aporte al campo de la discapacidad en relación a la percepción de la sexualidad con respecto a personas que presentan discapacidad intelectual” (p.1). Además plantea que las personas en situación de discapacidad se ven obstaculizadas en su desarrollo afectivo y sexual.

## **Marco teórico**

### **Acerca de la discapacidad: Una aproximación desde el modelo social.**

*“Hay que dejar de ver la discapacidad como una desgracia. Nada que se piense desde el sufrimiento, el dolor, la angustia, la soledad, puede ser erotizado. Hay que tratar de erotizar el concepto de diversidad funcional<sup>3</sup>, devolverle a las personas con discapacidad lo que les hemos quitado, que son sus sexualidades, concebir a la discapacidad desde un marco de derechos y no desde el modelo médico rehabilitador.” (Peirano, 2019)*

---

<sup>3</sup> La autora Peirano remite al concepto diversidad funcional para hacer referencia a las personas en situación de discapacidad.

La concepción de la persona en diversidad funcional, se fundamenta en la creencia de quitar del nodo “la capacidad”, independientemente de lo que cada uno de nosotros pueda o no pueda hacer, cada uno de nosotros tiene, "independencia moral" separada de la "independencia física o funcional". El criterio de la diversidad funcional es que no está sujeta a la “validación o evaluación” sino que reconoce que todas las formas de ser, de sentir, de desplazarse, de ver, de oír, todas estas formas van a ser válidas (Peirano,2015)

Segun Miguez, Ángulo y Diaz (2015) “ ... etimológicamente, la palabra discapacidad remite a la ‘falta de ’ (dis) lo qué se entiende como capacidad en las sociedades modernas y, por ende, remite al sujeto y no a la sociedad. ...” (p. 15). Generalmente la discapacidad ha sido conceptualizada de acuerdo a lo que en las sociedades modernas se define como capacidad, en base a eso, la discapacidad sería una disminución de una capacidad. Se habla de discapacidad como algo relativo al sujeto, en la que la sociedad funciona como agente externo a éste. En este sentido, no se toman los factores sociales para definirla.

Desde esta perspectiva, la autora concluye que

... son los individuos normales los que concluyen que deben hacerse cargo de aquellas personas que se hallan en otro tipo de condiciones, sin hacer discriminaciones del tipo de discapacidad que tengan. El punto está en que cuando se cataloga a alguien de diferente se lo está marginado, se le está quitando la posibilidades reales de desarrollo de sus capacidades innatas y las que vaya adquiriendo. (Miguez, 2009, p.52)

Siguiendo la línea de pensamiento de Miguez (2016) si se entiende a la discapacidad desde la complejidad del modelo social, la distinción con la deficiencia es tan clara como que el estar confinado en las formas a una u otra (deficiencia o discapacidad) no implica en sus contenidos ser una con relación a la otra.

Esta construcción de la discapacidad y de la deficiencia (como déficit) está mediada por la ideología<sup>4</sup> de la normalidad, que define quiénes pertenecen al nosotros y quiénes “el otro”, en cuanto sujetos diferenciados por alguna ausencia, sea esta de voz, de vista, de oído, de movilidad, de pensamiento, de expresión. Por lo que, la deficiencia expresa una particularidad de un sujeto, en este sentido construido como una ausencia de algo en un cuerpo singular. Por su parte, la discapacidad refiere a un proceso que se construye desde la sociedad sobre sujetos singulares, estos últimos quedan etiquetados, clasificados y, la mayoría de las veces, excluidos de los espacios cotidianos de toma de decisiones, de escucha de sus perspectivas y de reconocimiento de sus individualidades. (Angulo, Díaz y Miguez, 2015)

---

<sup>4</sup> La ideología sólo existe por el sujeto y para los sujetos. O sea: solo existe ideología para los sujetos concretos y esta destinación es posible solamente por el sujeto. (Althusser, 1988, p.30)

El modelo social define la discapacidad como una construcción social, por lo cual la sociedad califica y clasifica a las personas según su condición física, intelectual, sensorial. En tanto que supone la ruptura con la idea de que la discapacidad está asociada sólo a una deficiencia física.

... pensar a la discapacidad como una producción social, inscrita en los modos de producción y reproducción de una sociedad. Ello supone la ruptura con la idea de déficit, su pretendida causalidad biológica y consiguiente carácter natural, a la vez que posibilita entender que su significado es fruto de una disputa o de un consenso, que se trata de una invención, de una ficción y no de algo dado. Hablamos de un déficit construido (inventado) para catalogar, enmarcar, mensurar cuánto y cómo se aleja el otro del mandato de un cuerpo “normal” del cuerpo Uno (único). Es, también, una categoría dentro de un sistema de clasificación y producción de sujetos. (Rosato y Angelino, 2009, p. 34)

Esta investigación considera a la discapacidad desde la mirada del modelo social, dando cuenta de que la misma es una construcción social.

...la perspectiva del modelo social (...) permite trascender miradas unilineales y clásicas propias del modelo médico. En este sentido, la discapacidad es entendida como una construcción social basada en términos de desigualdad, donde las líneas demarcatorias entre normalidad y anormalidad responden a posturas etnocéntricas. Por ello urge reconocer el carácter social y no natural de la discapacidad, para superar perspectivas hegemónicas que se continúan produciendo y reproduciendo en estas sociedades (...). Por ello, la discapacidad como construcción social hunde sus raíces en la superación de la producción de la alteridad con base en la desigualdad. (Míguez et al., 2015, p.15)

Se remite a persona en situación de discapacidad dado que se comprende que la sociedad es la que debe adaptarse al individuo y no esté a la sociedad, tal como plantea Angulo, Díaz y Miguez (2015) “Depositar en la singularidad de cada sujeto la discapacidad implica desresponsabilizar como sociedad que genera sintomática y sistemáticamente procesos de desigualdad entre sus integrantes, especialmente de aquellos definidos como diferentes.” (p.15)

Desde el modelo social de la discapacidad, la sexualidad es considerada como una parte constitutiva del ser, en una generalidad que trasciende cuerpos, corporalidades y sus maneras de expresarla y de vivirla. El hecho de estar o no en situación de discapacidad no debería ser una línea demarcatoria para su concreción; pero lo es, en la producción sistemática de una brecha que se hace abismo entre dichos y hechos en la relación discapacidad - sexualidad.

Las prenociones sobre la sexualidad de las personas en situación de discapacidad son tales, que se reproducen lógicas binarias entre “normal” - “anormal”, “sexuado/a” - “asexuado/a”, “puede” - “no puede”, “madurez” - “inmadurez”, “cuerpos deseables y deseantes” - “cuerpos no deseables y no deseantes”, entre otras tantas (Míguez, 2019)

### **Sexualidad como construcción social:**

***“Acordar sobre la necesidad de implementar propuestas de ESI<sup>5</sup> y diversidad funcional no significa impartir educación sexual sino brindarla, no sólo para prevenir/lxs de los factores negativos del sexo; sino fundamentalmente como fuente acceso a la educación y la información de equitativo placer y autodescubrimiento. Los mejores proyectos o propuestas en ESI, no suelen ser métodos acabados y estandarizados conforme a cada patología y grado, sino todo lo contrario.” (Peirano, 2019, p.18)***

En esta monografía se parte de una concepción social de la sexualidad, que no la limita a las prácticas sexo-coitales, sino que la aborda como dimensión constitutiva de la sociedad, así como de sus individuos. Como expresa Castro (2010) "la sexualidad forma parte de la vida de todos los seres humanos y encuentra su expresión en pensamientos, deseos, creencias, actitudes, valores, actividad genital, roles, relaciones, costumbres sociales, ritos culturales y también con fantasías" (Castro, 2010, p. 4). Según lo antedicho la sexualidad implicaría para su comprensión, entenderla desde su carácter múltiple y heterogéneo, donde interactúan diversidad de cuestiones, roles, actividades, costumbres, valores ,entre otras.

---

<sup>5</sup> El Programa Nacional de Educación Sexual Integral surge a partir de la sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral en el año 2006, en Argentina.

A su vez, la sexualidad se define en base a conductas, comportamientos de carácter instintivo pero también intelectual, lo que conlleva afirmar que la sexualidad es:

... el sistema de conductas y comportamientos de fuente instintiva e intelectual, con una finalidad reproductiva y placentera, al servicio de la comunicación y la trascendencia que se descarga en un objeto sexual, a través del coito o sustitutos y condicionado en su expresión por pautas culturales y morales según cada época y lugar ... (Flores Colombino, 1992, p.88).

De lo antedicho, se agrega que la sexualidad está condicionada por la cultura y los condicionamientos morales pertenecientes al contexto socio-histórico, por ende se toma a la misma como una construcción social. De esta manera se concluye que “la sexualidad es una dimensión constitutiva del ser humano. ... es pues un proceso de construcción social y cultural y es por tanto plausible de transformación” (Cáceres et al, 2012, p. 11). Significa por tanto que la sexualidad no es una concepción que nazca junto con la persona, sino que es un proceso que se construye social y culturalmente, y que por tanto no es una concepción acaba, definitiva sino que se puede transformar.

Desde el posicionamiento del modelo social en torno a la discapacidad se hace laudable, según Míguez (2019) la incorporación de la sexualidad en el entendido que esta es parte constitutiva del ser, por un lado, y que en la especificidad de esta relación urge superar más aún los componentes de la ideología de la normalidad que trazan diagnósticos con pronósticos, constriñen posibilidades y potencialidades, reduciendo a los sujetos concretos a su ‘déficit’ en lugar de ampliarlo hacia sus derechos.

Por ello, es parte constitutiva de la vida de cada sujeto, siendo un aspecto natural y necesario a ser desarrollado, y fundamentalmente un derecho a ser ejercido. Desde esta perspectiva, “la relación sexualidad-discapacidad incluye la condición de sujeto de derecho de toda persona más allá de su situación singular, promoviendo la dignidad, la libertad, la intimidad, la integridad física, psicológica y moral, entre otras tantas cuestiones.” (p.136)

Siguiendo a Àngulo, Díaz y Míguez (2015) El imaginario de una sexualidad asexuada en los NNA en situación de discapacidad lleva a desconocer situaciones de abuso y de reproducción

del abuso sin posibilidades de concretar sobre el tema real en la sociedad, entre otras complejidades. Por lo que es fundamental desterrar del imaginario social la linealidad entre discapacidad y asexualidad.

Para poder desterrar este imaginario social es necesario promover la autonomía de las personas en situación de discapacidad, lo que implica, sostiene Miguez (2015) intervenir a través de la ampliación de sus derechos y de la participación activa de los mismos en la concreción de las actividades de su vida cotidiana.

De esta manera,

...es posible considerar el cuidado de la familia hacia el niño y adolescente como un vínculo, un “intercambio que implica el reconocimiento de las posibilidades y límites del otro [...].En la medida en que el vínculo es simétrico respecto al reconocimiento de las diferencias, podrá existir un diálogo de respeto de las diferencias” (Dornell citado en Miguez, 2015, p.30). No obstante,

...cuando este vínculo no se basa en el respeto de las diferencias, existe una tendencia a la sobreprotección, situación en que se piensa, se siente y se decide por el otro. Reconocer al otro, en este caso niño/a en situación de discapacidad, implica pensarlo en términos de derechos, no como objeto de cuidado, sino como sujeto de derecho (Miguez, 2015, p.30)

Lo anteriormente expuesto connota que este trabajo comprende la sexualidad como inherente a la condición humana, abarcando a la sexualidad como un derecho para todos, más allá de la singularidades de cada uno.

## **Diseño metodológico**

Esta investigación toma como material de análisis entrevistas realizadas en el marco de un estudio de caso realizado en el año 2019, que se enmarca en el taller de investigación de los Proyectos Integrales II del área cuidado humano.<sup>6</sup> Se analizan las entrevistas siguiendo la técnica que propone Scribano (2009) análisis de datos secundarios. Según el autor:

Se puede entender por “dato secundario” al registro de una observación realizada (por el mismo u otro investigador) en contextos de producción diferentes a los cuales se los pretende inscribir en una oportunidad determinada. Con el mismo carácter es posible entender al “análisis secundario de datos cualitativos”, como el procedimiento mediante el cual un investigador utiliza información registrada por otros re- construyendo su descripción y sistematización desde una estrategia de indagación diferente a la original. (p.6)

Es menester considerar, afirma Scribano (2009), que los objetivos para los cuales se recogió la información son distintos de aquellos para los que se desea utilizar como fuente secundaria, es por ello que se requiere una tarea adicional para el investigador, esto es familiarizarse con dicha fuente y su construcción. Luego de ello, efectuará los análisis de acuerdo a los propósitos planteados reintegrando la información o reprocesándola.

La investigación tomada tenía otros objetivos totalmente diferentes, en virtud de darle otra perspectiva y mayor profundidad al análisis fue que la estudiante retomó ese trabajo realizado. Aquí es menester remitir a lo que Scribano (2009) argumenta sobre esta técnica de análisis, sostiene que los resultados de entrevistas, historias de vida, etnografías y de todo aquel proceso de observación que no hayamos ejecutado como partes integrantes de un “plan” de indagación propio, pueden transformarse, en nodos de una red explicativa que mejora nuestra interpretación sobre nuestro propio itinerario.

Los sentidos, significaciones y valoraciones realizadas por otros que anidan en los resultados de sus procesos de captación de información constituyen una constelación de conexiones comprensivas que pueden de ser utilizadas en universos observacionales similares. De ahí que dichas constelaciones puedan, bajo las restricciones observacionales adecuadas

---

<sup>6</sup> Inv. “Del dicho al hecho hay un largo trecho” año 2019. Realizada por Jessica Altez, Stephani Rodriguez, Dayana Munchs, Melissa Dodera. Docente referente de la Investigación Sandra Sande.

ser usadas por nosotros para ampliar la comprensión de nuestros propios campos de observación.

Tal como plantea Scribano (2009) las ventajas de la utilización de datos secundarios son varias:

En primer lugar el hecho de contar con información que se articule con la que dispone “primariamente” el investigador en pos de profundizar una mirada más adecuada del fenómeno que quiere estudiar. A su vez, el disponer de mayor “evidencia” para las afirmaciones que pretende sostener el investigador en su indagación.

Y en último lugar, co-construir más “participativamente” una visión del mundo social que implique una multiplicidad de voces cada vez mayor

Pero a su vez también cuenta con ciertas desventajas: Las limitaciones éticas dados los consentimientos, objetivos e intereses de todos los sujetos que hayan participado en la investigación que da origen a la información por re-usar, es una de las desventajas. También las dificultades que implica las limitaciones de hacer reflexivos los contextos de observación, metodológicos, teóricos, epistémicos y políticos que ha tenido la investigación usada. Y en última instancia, las obturaciones de “re-transmisión” de los rasgos preceptuales y dialógicos que toda investigación cualitativa implica.

Usar y reproducir informaciones elaboradas en contextos de investigación diferentes al propio implica la aplicación constante de una vigilancia epistemológica que permita hacer reflexivos y apropiables ambos procesos de producción de conocimiento.

Las proximidad-distancia, la conexión-desconexión entre las indagaciones teniendo en cuenta las superficies de inscripción donde (y desde donde) se las signifique y los entramados teóricos que le dan “coherencia” posibilitan evaluar las posibilidades de éxito de su articulación.

Se utilizó en el proceso de investigación y documentación de esta monografía lo planteado por Pierre Bourdieu (1998); desde una postura no dicotómica Bourdieu propone lo las “categorías puestas en acción”, lo que significa que no se concibe la metodología sin teoría, ni la teoría sin metodología, ambas son inseparables. “... las elecciones técnicas más



“empíricas” son inseparables de las elecciones más “teóricas” de construcción del objeto” (Bourdieu et al, 1998, p.167)

La teoría de Bourdieu está constituida por una agrupación de conceptos relacionados entre sí y que sólo se entienden en relación con otros. Bourdieu parte del análisis de lo social es el momento objetivista (de la indagación), en el cual se vierte a caracterizar las estructuras sociales externas, lo objetivo, “lo social hecho cosa”. El segundo momento del análisis será el subjetivista, la consideración de las estructuras sociales internas, subjetivas, o “lo social hecho cuerpo”.

En efecto, Bourdieu (1998) define su enfoque como constructivismo estructuralista o incluso como estructuralismo constructivista. Por estructuralismo se comprende que existen en el mundo social mismo, estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, quienes son capaces de orientar o de imponer sus prácticas o sus representaciones.

Y por constructivismo, afirma que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, y por otra parte estructuras, especialmente de los que se llama generalmente las clases sociales. Bourdieu se inclina hacia la tradición estructuralista, respecto del planteamiento relacional, que expone lo real como relaciones de fuerza, en oposición a una concepción sustancialista que percibe al mundo social como una realidad que se presenta a la intuición directa del sujeto frente al mundo objetual.

Este autor propone superar los dualismos clásicos de la sociología (objetivo-subjetivo /individuo-sociedad / estructura-agente), y mediante el pensamiento relacional, busca comprender la sociedad de forma heterogénea.

A su vez Bourdieu (1988) afirma que para llevar adelante una investigación e intervención es fundamental seguir determinados pasos, estos son la vigilancia epistemológica, la duda radical y la reflexividad.

En primer lugar, la vigilancia epistemológica se aplica cuando surge la tentación de transformar los preceptos del método en recetas de cocina científica o en objetos de laboratorio, siendo así sólo puede oponerse un ejercicio constante de la vigilancia epistemológica que, sometido a el uso de técnicas prohíba la comodidad de una aplicación

automática de procedimientos probados e indique que toda operación, no importa que tan rutinaria y repetida sea, debe repensarse a sí misma, fundamentalmente en función del caso particular. (Bourdieu, 2002)

En segundo lugar, la reflexividad es aquello que permite al entrevistador a escapar de dichos engaños, al descubrir lo social en el corazón del individuo, lo impersonal por debajo de lo íntimo, lo universal oculto de lo más particular.(Bourdieu, Wacquant, 2005)

En tercer lugar, una duda radical, dado que “La construcción de un objeto científico requiere primero que nada de un “corte” con el sentido común, esto es, con las representaciones compartidas por todos.(Wacquant, Bourdieu, 2005, p.289). Se procura así no caer en las interpretaciones del sentido común

Retomando lo afirmado hasta aquí, y más allá de los “pasos” posible para realizar análisis secundario Scribano (2009) sostiene la importancia de recordar algunas operaciones básicas para hacerlo, las cuales ya fueron desarrolladas, y son el mantener una permanente “duda radical” (sensu Bourdieu) sobre lo que para nosotros signifique la información re-usada y establecer un continuo entre la reflexividad de la investigación de origen y la nuestras.

Se elige esta técnica dado que la investigación busca visualizar las percepciones de la sexualidad en las personas en situación de discapacidad, y la manera de lograr esta visualización es analizar cómo los actores se expresan en las entrevistas realizadas con respecto a la temática, es decir, si poseen prenociones, juicios de valor y como el contexto de la escuela también influye en su discurso.

Se analiza seis entrevistas realizadas: una a la psicóloga de la Escuela, otra a la directora y las cinco restantes a maestras de diferentes niveles. Para mantener el anonimato se pondrá en las referencias únicamente un número de entrevista, del 1 al 6.

## Análisis

Si se toman los aportes de Miguez (2019) se sostiene que la relación entre discapacidad-sexualidad ha comenzado gradualmente a tener mayor visibilidad en los últimos años. Ambos eran independientemente presentados como tabúes, por lo cual la relación entre ambos generó una doble interpelación y a su vez con el pasaje del tiempo una doble deconstrucción. Esto puso a las personas en situación de discapacidad durante muchos años en un lugar de una discriminación interseccional<sup>7</sup>; el hecho de ser personas en situación de discapacidad ya presentaba muchos prejuicios y más aún cuando se pensaba como vivenciaban su sexualidad, o hasta el cuestionamiento de si llegaban a vivenciarla.

La sociedad civil organizada ha luchado para poner el tema en la agenda pública, fundamentalmente en países europeos y posteriormente en algunos países latinoamericanos. Este accionar de la sociedad civil ha visibilizado a una temática históricamente invisibilizada, tomada como tabú, desconocida para la mayoría de las personas.

En este sentido, más allá de que la sexualidad en esta población se haya ido asumiendo y respetando en sus diversas formas desde siempre, en la última década han surgido leyes que reconocen el derecho de los NNA de acceder a una Educación Sexual Integral, tanto en Escuelas comunes como en “especiales”. No obstante, que exista la Ley no quiere decir que este derecho está siendo cumplido, se comprende que es un proceso gradual el incorporar esta temática y se reconoce las complejidades de la misma, sin embargo en la actualidad ya se debería estar trabajando sobre estos contenidos, lo cual no ocurre en todos los ámbitos educativos.

La incorporación de la educación sexual en la política pública latinoamericana y caribeña no es un “efecto” reciente. Ya desde la década de los '70 se pueden rastrear fuertes preocupaciones motorizadas por distintos sectores en torno a cómo abordar la sexualidad en

---

<sup>7</sup> “La expresión discriminación interseccional se refiere a distintos orígenes estructurales de desigualdad u organizadores sociales que establecen relaciones recíprocas, sobrepasando la noción intuitiva de doble o múltiple discriminación, ya que las identidades son construcciones dinámicas y conforman nuevas organizaciones sociales y desigualdades.”(Platero citado en Cavalcante , 2018, p.16)

los sistemas educativos en “expansión”. Las políticas de población, y particularmente, la posibilidad de planificación familiar como una de las variables centrales en el marco de políticas desarrollistas, cobraron un lugar preponderante en la agenda pública. Bajo esta clave de intervención, la sexualidad es tematizada como problema de los estados: su “buena” regulación podría colaborar en el “despegue” prometido a los países de la región anclados a condiciones de subdesarrollo. Los organismos internacionales cumplieron un papel destacado en esta dirección (Wainerman, et al, 2008).

### **De mitos y tabúes: Los roles de la familia y la institución educativa en la educación sexual de las personas en situación de discapacidad**

Cuando hablamos de un tabú, nos referimos a algo que está prohibido, de lo cual evita hablar o referirse. El concepto de mito, por su parte, puede tener varias acepciones según diversos autores, pero supone un relato explicativo sobre algún asunto social; en nuestra sociedad suele asociarse a algo que no reviste un carácter verdadero.

Los tabúes y mitos en torno a la sexualidad de los NNA en situación de discapacidad a los que refieren las personas entrevistadas, no son colocados en el discurso de estas personas como una creencia propias, sino que se sostiene que es la familia de los NNA en situación de discapacidad la que tiene mitos entorno a la sexualidad de sus hijos/as. Tal como se refleja en el siguiente fragmento de entrevista: “no se si tienen en su hogar educación sexual o nosotros tener también como que cosas empezar a trabajar.” (Entrevista N°1) también expresado por otra integrante de la institución “Y a veces en la casa tampoco le saben explicar muy bien.”(Entrevista n°1) A su vez se logra recabar “A veces no saben cómo manejar la situación o también de darse cuenta que el hijo está creciendo y que precisa de otra persona, alguien que lo oriente.” (Entrevista N°6)

Lo anteriormente expuesto lleva a un realizar un análisis en un sentido de doble interpelación, el equipo de la Escuela cree que la familia de los niños posee tabúes y mitos entorno a su sexualidad, pero esto ¿acaso no refleja que el equipo docente tiene un prejuicio en cuanto a cómo la familia trata la sexualidad en sus hijos en situación de discapacidad?

Sobre este punto es crucial comprender que la familia, siguiendo los lineamientos de la religión y/o el médico de familia, era la encargada de los asuntos íntimos como la sexualidad, es decir, esta temática no presentaba ni un arista en la agenda pública, tal como expresa (Brown, 2007) los procesos de democratización pos dictadura y la instalación de los derechos humanos en general incluyendo los derechos sexuales así como el compromiso de la lucha feministas en politizar el “mundo privado” ha traccionado las lógicas hegemónicas que históricamente han situado la dimensión sexual en el marco de la vida íntima regulada legítimamente por el ordenamiento religioso y/o biomédico. Siendo así, la consigna feminista “lo personal es político” apuntó a interpelar el estatus privado de la sexualidad poniendo en tensión que temas son los que se constituyen como tales y cuáles como asuntos públicos. Los sentidos de la publicidad y privacidad limitan el campo de deliberación, y con ello organizan el listado de temas que son parte de la agenda política (Fraser, 2006).

En cierto sentido también se asocia el tabú a la perspectiva de los NNA, ya que como expresa la docente “...desde la escuela está habilitado enseñar educación sexual, se les trata de hablar a los chiquilines con total naturalidad y todavía tienen (los NNA) eso de que este... como de un tabú o algo así que les da vergüenza.” (Entrevista N°6)

El tabú se presenta fuertemente, dado que el equipo sostiene que en el hogar no se trata la sexualidad, ya sea por convicciones religiosas, ideológicas o por no tener conocimiento;

No todos los padres están de acuerdo y bueno eso también genera... Está dentro del programa de enseñanza pero también los padres o sea... cada familia también tiene sus... el tema también religioso está y es muy latente dentro de cada familia entonces como que es complicado, yo no tuve dificultades pero se de otra maestras en ese momento... (Entrevista N°5)

En cuanto a las convicciones son muchas las razones por las cuales las familias se posicionan en contra de la Educación sexual en la Escuela, pero sobre todo, aún en la actualidad tal como expresa Amor (1997), las resistencias a aceptar que se incluya el tema de sexualidad y discapacidad, o que se vea como sexualmente activas a las personas en situación de discapacidad en educación sexual, son muy grandes. El origen de estas resistencias es el miedo a que otras personas abusen de ellas y el miedo al propio impulso sexual. Las

manifestaciones eróticas en las personas con discapacidad intelectual son percibidas como anormalidades y como fuentes de preocupación y de alarma para los padres. A este respecto, muchos padres reprimen la experiencia sexual de su hijo distraendo, alejándose al mismo de hechos o informaciones que podrían estimular su impulso sexual. Debido a esto, la educación sexual es fundamental, ya que desactiva miedos, se desculpabiliza a las personas en situación de discapacidad por sentir y también a las familias. Se reconoce que son personas sexuadas, se fomenta la distinción entre lo público y lo privado, se prioriza la autonomía frente a la sobreprotección y con ello las posibilidades de desarrollo personal.

Se visualiza la importancia de la familia en la implementación de la Educación sexual desde el ámbito familiar pero también en el involucramiento con el centro educativo. La familia como primer agente socializador, proporciona muchas veces una información distinta a la que puede brindar la escuela desde una posición más científica y sistemática. La familia por tanto debe “... ser apoyada por los profesionales en la materia, quienes darán comienzo con la educación sexual de los padres paralelamente con la educación sexual del niño/a con discapacidad intelectual suministrando la formación sobre el desarrollo psicosexual de sus hijos/as...”. (Caricote, 2012, p. 401).

En efecto tanto la familia como la escuela son considerados como espacios importantes para el desarrollo de la infancia del niño dado que ambos son espacios que permiten la socialización de los NNA. En este proceso de socialización los NNA se caracterizan por ser

...sujetos en proceso de aprehensión de formas de ser y estar en sociedad, que transitan singularmente por procesos de sociabilidad interiorizando —según sus ritmos, posibilidades y potencialidades— las apropiaciones de su época, espacio territorial, condición de clase y de género, entre otras. (Míguez, Ángulo y Díaz, 2015, p.11)

Por ello, la familia es el espacio donde los niños experimentan sus primeros vínculos pero la escuela resulta ser un espacio socializador por excelencia donde se tiene que permitir

el acceso a la información para que los NNA puedan conocer las diferentes formas de ser y estar en la sociedad.

Desde la Escuela se ha presentado inactiva en cuanto a tratar esta temática, como expresan falta talleres y referentes, lo cual connota la falta de recursos, herramientas e interés en cierto punto, a la hora de trabajar sobre sexualidad, esto se reafirma en la siguiente cita:

Capaz que por ahí habría que armarle como pequeños talleres para que ellos vean, y que no va mas solamente por la relación sexual, sino que también hay cosas que... el cuidado, todo... creo que nos falta, nos falta y por siempre recurrimos al equipo (Psicóloga y Trabajadora Social). Para que ellas planteen, porque tienen otro enfoque, tienen otra formación y saben como... (Entrevista N°6)

También afirma

...ojalá tuviéramos más tiempo para espacios de reflexión, de compartir experiencias, de probar otras cosas. Eso siempre falta, nosotros no tenemos espacio de reflexión más que alguna sala docente pero que no alcanza. Este... el acercarse a las familias... (Entrevista N°6)

Puede sostenerse que se presenta así una tensión entre el interés de los profesionales técnicos, en trabajar sobre sexualidad y quienes dirigen la institución, ya que en gran medida son los responsables de que la Escuela pueda impartir una Educación sexual sin tantos inconvenientes presentes, que son los que el equipo docente plantea, falta de herramientas, recursos, y sobre todo equipo especializado.

Parte del equipo docente hace referencia a la ausencia de una directiva presente que acompañe y se interese en las carencias de la Escuela, pero no lo hace explícitamente justamente por el contexto en el cual se da la entrevista, en la escuela misma y ellos siendo funcionarios de la misma, lo cual en parte los limita a poder expresarse libremente.

### **Enseñar sexualidad para quién. Disputas en torno a los contenidos a impartir**

En cuanto a la Educación sexual, la misma se presenta en primera instancia como un derecho por parte de una integrante de la institución educativa;

Esas cosas que también hay que reconocerlas como un derecho. Este... de hablar cuando me está pasando algo. Este... no es culpa mía si me están tocando en mi casa. Son temas que ellos tienen como mucho miedo o que ven y ahí creo que también. (Entrevista N°4)

Por lo tanto, hay que partir de que en contra de las falsas creencias acerca de la sexualidad en las personas en situación de discapacidad intelectual, existen más allá del imaginario social de asexualidad una serie de derechos sexuales básicos como son el derecho a la propiedad del cuerpo, a tener privacidad e intimidad, a recibir información y ayuda, a relacionarse con iguales, a explorar su cuerpo, a ser protegidos contra el abuso sexual, acoso o violación, entre otros. Los derechos sexuales son derechos humanos fundamentales y universales, basados en la libertad, dignidad e igualdad para todos los seres humanos.

Tal como expresa Peirano (2018) “La sexualidad es una condición de vida, y no de supervivencia. Todo derecho negado, debe ser reivindicado y ganado por la sociedad toda; dado que la sexualidad de las personas con diversidad funcional interpela –y no es exagerado decirlo- el sistema democrático.” (p.1)

No obstante, parte del equipo docente plantea que tanto la Ley de Educación Sexual 18.426<sup>8</sup> como los contenidos y herramientas de la misma no eran tratados por “miedo”:

A veces se da la educación sexual pero con miedo podría ser ¿viste? Las inspectoras generalmente estaban de acuerdo pero no era... las Directoras lo primero que consultamos. Pero ahora es otra seguridad con respecto a la ley, uno trabaja más seguro. (Entrevista N°5)  
Y a su vez expresan que los contenidos de la misma son muy “fuertes” para la población objetivo de la Escuela; “...todos los materiales que vinieron que son fuertes ¿no? digo en el sentido de presentarlos así.” (Entrevista N°2)

También parte del equipo expresa:

---

<sup>8</sup> Acceso a la Ley- <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18426-2008>



Y la forma es, o sea, trabajando con los contenidos de la escuela común pero en diferentes maneras y formas, y también digo porque no se condicen los niveles de la escuela común. Lo que se hace es una selección de los contenidos más importantes y de las áreas básicas y después los demás contenidos se trabajan al igual que en la común, digo también se tiene que hacer una selección y bajar un poco el nivel, porque digo, a veces se tiene que dar varias veces, repetir, porque digo, se olvidan o no les queda claro... (Entrevista N°2)

Contrariamente a lo que plantea la entrevistada, Caricote (2012) señala que “La educación sexual que ha de ser aportada a una persona con discapacidad intelectual debe tener en cuenta los mismos criterios y objetivos que se plantean para todos los niños/as y adolescentes de coeficiente intelectual normal” (Caricote, 2012, p. 398). El hecho de no utilizar los materiales brindados por la Consejo de Educación Inicial y Primaria por ser “muy directos” implica una vulneración de los derechos de los NNA en cuanto a la información que puedan adquirir sobre la educación sexual ya que no se utilizarían los mismos criterios que se utilizan en las escuelas comunes, esto no connota que los materiales puedan adecuarse a cada situación o momento.

El equipo docente de la escuela presenta diferentes posturas en cuanto a la tensión entre sí universalizar los contenidos o adaptarlos a la entendida particularidad. Solo una maestra del equipo afirma el hecho de “rebajar” los contenidos de la Ley de Ed. Sexual, otra expresa que en primera instancia no tenían el amparo de la directiva de la escuela para trabajar sobre los contenidos de esta Ley, y una tercera maestra sostiene que desde la creación y promulgación de dicha ley se siente protegida para trabajar sobre la temática.

Podríamos interpretar con Van Dijk(2003), que este modo de proceder, suavizando los contenidos porque se entiende que no pueden ser debidamente comprendidos por la población educativa, reproduce consideraciones acerca de otro que confirman su condición de discapacidad. Es lo que el autor denomina como la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación, por el hecho de que los docentes tomen la decisión de no dar los contenidos o “rebajarlos” ya que consideran que la población objetivo de la escuela (personas en situación de discapacidad) no logran comprender, en muchos casos sin ni siquiera dar la

oportunidad para luego tomar otra alternativa si es que no se comprende el contenido. Pero como expresa el autor, se busca poner en consideración las experiencias y las opiniones de los miembros de dichos grupos, y apoyar su lucha contra la desigualdad, en esta ocasión no contamos con la experiencia de los NNA, por lo cual el análisis tomando los aportes de Van Dijk no sería válido. No obstante, se consideró por parte de quien escribe interesante mostrar que está producción y reproducción del abuso de poder si está presente.

Sin embargo, más allá de las singularidades en el discurso de cada docente, es importante comprender que su postura está alineada a parte de un sistema sociocultural, de lógicas que operan en ese nivel y por lo cual no siempre pasan por la voluntad de las personas/docentes. En el entramado social el hecho de no enseñar a las personas en situación de discapacidad determinados asuntos, se basa en que se considera que los mismos por el hecho de ser personas en situación de discapacidad no tienen la necesidad de vivenciar determinadas cosas, por ejemplo la sexualidad, como si no fueran también seres humanos, o más aún se considera que estos no pueden ser funcionales al sistema capitalista, por lo cual no se los toma en cuenta para el área laboral o no se considera de importancia que puedan transitar todos los niveles de educación ya que no tendrán futuro laboral, esto se visualiza en la debilidad de las políticas sociales en cuanto a la educación para personas en situación de discapacidad.

A su vez existe la fuerte creencia de que hacer las cosas por las personas en situación de discapacidad es “por su bien”, el hecho de no tengan una autonomía desarrollada en su totalidad se debe a que se los limita en la toma de decisiones, o peor aún se toma las decisiones por ellos. Pero como se mencionó arriba, esto no se reduce a un asunto personal, sino que es algo producido por el sistema y reproducido por la sociedad.

Si se toman los aportes de Bourdieu y Passeron (1996) lo anteriormente relatado es lo que el autor denomina como violencia simbólica. La violencia es simbólica cuando el otro no logra reconocerla como violencia. Y esto se debe a que en universos tan diferentes como la escuela y la familia, entre otros, se tiende siempre a sustituir las “formas duras” por las “maneras suaves”

Es decir que el método de enseñanza aplicado por el equipo docente está, en cierta parte cargado de violencia simbólica, por el mero hecho de no presentar los contenidos al considerar que la persona en situación de discapacidad no lo va a comprender, o porque a ellos mismos les genera “miedo”; en última instancia quitándole el derecho a acceder a un contenido brindando especialmente para la Educación Pública.

Y esto connota claramente cómo la sociedad en todo momento juega un papel muy importante, puesto que la existencia de patrones socioculturales, hace que muchos interioricen los mitos y los estereotipos que colocan a las personas en situación de discapacidad en desventaja y que las limitan para que se asuman como sujetos de derechos. La sociedad, tiene entonces que aprender, no sólo a vivenciar y respetar el derecho a la sexualidad de las personas en situación de discapacidad, sino también darle las posibilidades para poder ejercer y vivir su sexualidad satisfactoriamente. La sexualidad es inherente al ser humano y está presente en cada individuo desde que nace hasta el final de su vida, y no se pierde con la discapacidad.

### **La ausencia de un modelo único en la concepción de la discapacidad**

En cuanto a la discapacidad, en relación a la sexualidad, está última afirma Peirano (2016) “en varones y mujeres con diversidad funcional parece cobrar sentido en el eje nodal del sufrimiento, la soledad y la angustia; la sacralización de aquellxs que se moldea como vulnerables y que se fetichiza como víctimas.” (párr.5) Continúa argumentando que esta es la historia del origen de lo que ella denomina las pasiones tristes, donde “seres especiales” son educados para sufrir aquello de lo que muchos obtienen placer: el sexo, y que se les enseña a verlo como una representación de lo inaccesible, de lo inalcanzable por no ser poseedor/ra de las capacidades necesarias para el ejercicio de dichas prácticas. Sostiene así que “Los mecanismos discapacitantes tienen la necesidad de angustiar para regular, de inmuno deprimirnos para separarnos por patologías” (párr.6)

La discapacidad es visualizada implícitamente desde la institución educativa como asociada al modelo médico. Tal que como expresan esta pareciera ser un centro de rehabilitación donde al niño “se lo devuelve” si se nota cierto avance, es una Escuela que se asiste “como último

recurso”. Explícitamente parte del equipo docente expresa: “la Escuela Especial es como el último recurso si precisa estar por un tiempo en esta Escuela hasta que avance y luego se lo devuelve a esa Escuela. (Entrevista nº6) Y a su vez sostiene que “... es tipo pasantía, puede ser que ingrese, por el tiempo que lo precise y lo devolvemos...” (Entrevista Nº6) Por lo tanto se visualiza a través del análisis de dichas entrevistas, que la perspectiva sobre la discapacidad hace especial énfasis en la deficiencia a nivel intelectual y cognitivo de los NNA. Según la perspectiva social, la discapacidad estuvo siempre asociada a aspectos físicos y biológicos y su aparente carácter “natural”, por lo cual ha estado vinculado al individuo en su singularidad, sin retomar aspectos sociales. Por ello sostiene Angulo, Diaz, Miguez (2015)

... urge reconocer el carácter social y no natural de la discapacidad, para superar perspectivas hegemónicas que se continúan produciendo y reproduciendo en estas sociedades. Por su parte, el modelo médico refiere a posturas rehabilitadoras y normalizadoras, basadas en cuerpos deficitarios que requieren reparación. Se entiende que el modelo social reconoce a los sujetos como sujetos de derecho, con posibilidades de ampliar sus derechos, mientras que el modelo médico remite a los sujetos como objetos de asistencia, los cosifica para su reparación, los ubica en una condición de desigualdad natural. (p.15)

Es decir, desde la mirada social se entiende a la discapacidad como una construcción social en la que los individuos son catalogados, diferenciados y clasificados según sus características particulares a partir de lo que se considera “normal/anormal”. Esto conlleva a que socialmente las personas en situación de discapacidad sean vistos como un “otro” distinto a un “nosotros” en base a estándares y estereotipos aceptados por la mayoría. (Rosato y Angelino, 2009). Al respecto

Nos damos cuenta, por lo tanto, que el tema de la sexualidad es una cuestión ética. Es decir, está relacionado con el reconocimiento que este “otro-discapacitado” pueda vivir según sus deseos y, está relacionado también, con el hecho de reconocer al otro su estatuto de sujeto. En este sentido detrás de cada una de las negaciones y represiones sexuales dirigidas a las

personas con discapacidad está en juego el reconocimiento de dicho estatuto de sujeto.(Asun Pie Balaguer citado en Peirano, 2018, p.4)

No obstante, cuando se pregunta explícitamente qué posicionamiento tiene el equipo docente frente a la discapacidad no se logra comprender que exista un posicionamiento frente a la discapacidad, lo cual connota la falta de conocimiento frente a la normativa de la población objetivo de la escuela. Por ende, esto ocasiona que se suscite un abordaje fragmentado y heterogéneo dando lugar a la subjetividad de cada actor involucrado. Que desde el ámbito educativo no se pueda expresar qué perspectiva poseen de la discapacidad, lleva a cuestionar un montón de asuntos que genera el hecho de no tener una posición. ¿Cómo se aborda entonces la discapacidad si no hay un enfoque en el cual basar la práctica? En los ámbitos educativos y más aún cuando la población son personas en situación de discapacidad es crucial tener una fuerte teoría a la cual remitirse y guiar sus prácticas.

En la institución educativa Miguez plantea (2013) que en la inclusión está primera la transformación de la estructura, de la sociedad; en la integración es la persona que debe hacer los movimientos para encontrar su lugar. La inclusión es una perspectiva de transformación del entorno (Míguez, 2013). Asimismo

...más allá de los discursos de inclusión que por lo general aparecen desde la ANEP y otros organismos del Estado, difícilmente se logre con el contenido teórico que tiene esta y su diferencia sustancial con la integración. Por lo general, lo que transcurre en concreto dentro del ámbito de la educación formal es generar algunos intersticios donde la integración puede ser más o menos viable; pero lejos se está de la inclusión en tanto su contenido teórico real. Si esto fuera así, sería notoriamente más amplia la población de adolescentes en situación de discapacidad que concurrirán a la Enseñanza Secundaria, una vez finalizada su etapa primaria escolar, no generando ese vacío pos educación primaria que pone en riesgo de desafiliación a esta población debido a las complejidades estructurales exhibidas en la transición. (Miguez, 2013, p.63)

Al hablar de inclusión es fundamental diferenciarla de la integración, dado que una categoría se adapta al modelo social y a la discapacidad en sí, y otra al modelo médico, por lo cual no actuarían categorías aliadas como suele leerse en varios discursos de instituciones educativas.

La integración es el movimiento que hace una persona adaptándose a la estructura para que luego la estructura se adapte a ella; esto en la singularidad de cada caso. La inclusión introduce una idea más fuerte: es la estructura que debe prever y estar organizada de tal manera que pueda ser receptiva de las personas en situación de discapacidad. En la inclusión está primero la transformación de la estructura, de la sociedad; en la integración es la persona que debe hacer los movimientos para encontrar su lugar. La inclusión es una perspectiva de transformación del entorno; la integración de los sujetos. (Míguez, 2013, p.6)

Según Míguez (2014) La educación como institución juega un rol preponderante en los procesos de sociabilidad dado que, precisamente lejos se está de procesos reales de inclusión educativa por ello la autora sostiene que

Raro es compartir espacios “comunes” con niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en espacios educativos formales con sus pares. Confinados generalmente al ámbito de “lo especial” unos, y al de “lo común” otros, todos relegados de espacios de producción y reproducción de cotidianidades que trasciendan línea demarcatorias entre lo normal y lo anormal. (p.64)

La institución educativa sigue arraigada a concepciones antiguas en torno a la discapacidad, se pregunta ¿Qué perspectiva crees que tiene la escuela sobre la discapacidad y sobre la discapacidad intelectual? :

A nivel general ¿será? Primaria está como muy en pañales, tiene metodologías como muy antiguas y una forma de escuela que también no va con el momento y tal como que se necesita un cambio importante, hay cosas que son muy absurdas también dentro de los temas y la parte sexual también. (Entrevista n°5)

Esto genera que el accionar de sus miembros es fraccionado, dado que por más que en cierta parte se hallen influenciados por lo que meramente la institución dice creer sobre discapacidad, no está propiamente establecido, lo cual conlleva a que los agentes también actúen en sus prácticas, relaciones y discurso según sus perspectivas, desiguales entre ellos.

Si se traen los anclajes teóricos de Bourdieu (2011) el hecho de que cada docente posee un capital cultural<sup>9</sup> y simbólico<sup>10</sup> diferente es lo que genera que actúen de manera diferente.

Por lo que se lleva a concluir que la discapacidad juega como un factor fundamental a la hora del incremento de los mitos y tabúes en la sociedad, y sobre todo al acordar una manera de cómo actuar con esta población, y a su vez cuando se relaciona con otras categorías, en este caso la sexualidad, la incertidumbre de cómo actuar es aún mayor. El camino hacia la deconstrucción de estos mitos que parecen acompañar a dichas categorías desde hace tiempo ha comenzado, pero aún queda mucho por hacer.

Remitiendo al proceso socio histórico de lo antedicho cabe tomar los aportes de Miguez (2019) donde menciona que

...con el despliegue del control de los cuerpos y las sensibilidades en la modernidad, la sexualidad quedó remitida a lo reproductivo (como especie) y, por ende, a lo netamente coital, bajo el requerimiento de la creación de sujetos eficaces y eficientes para la lógica del capital. Los deseos y pasiones fueron quedando mermados a los controles biopolíticos y anatómicos (Foucault, 1998), donde cualquier gasto de energía que no fuese para el trabajo se fue considerando patológico. Si a esta

---

<sup>9</sup> La acumulación de capital cultural requiere una incorporación que, por cuanto supone un trabajo de inculcación y de asimilación, tiene un costo de tiempo, y de tiempo que debe ser invertido personalmente por el inversor ... trabajo personal, el trabajo de adquisición es un trabajo del "sujeto" sobre sí mismo (se habla de "cultivarse"). El capital cultural es un tener devenido ser, una propiedad hecha cuerpo, devenida parte integrante de la "persona", un habitus. (Bourdieu, 2011, p. 215)

<sup>10</sup> "... está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos" (Bourdieu, 2001, p. 148)

mirada de la sexualidad, se le suma la de la discapacidad construida en el siglo XX, el resultado es absolutamente restrictivo para esta población: seres asexuados e infantilizados, que en caso de exacerbar sus pasiones se los reprime con psicofármacos para reducir los efectos libidinales y se coarta toda posibilidad de reproducción biológica (p.100-101)

La cita anteriormente expuesta no parece alejarse mucho de la actualidad, las personas en situación de discapacidad siguen siendo objeto de medicalización para reducir o eliminar su derecho a su sexualidad y también reproducción biológica, más aún en la etapa de la adolescencia, cuando la autonomía de la persona en situación de discapacidad pareciera desaparecer, en cuanto a cómo vivenciar su sexualidad, entre más aspectos.

Para finalizar, es relevante, aunque no forma parte de las entrevistas traer a análisis el nombre de la Escuela (aun así tal como plantea se debe partir de la historicidad) - de recuperación psíquica- el cual connota una forma de referirse a la población objetivo de la misma. Ligada al modelo médico rehabilitador, ya que hace referencia al término de recuperación, aludiendo así que las personas en situación de discapacidad tienen algo que puede y debe ser “recuperado”.

Como plantean Angulo, Díaz y Miguez (2015) en las formas de nombrar

... se da una reproducción absoluta de la ideología de la normalidad y el modelo médico, donde la persona en situación de discapacidad (que lejos estaba de ser persona y estar en situación) quedaba cosificada, identificada como anormal a consecuencia de una deficiencia, sin poder subvenir por sí sola, sin dar cabida a la condición de sujeto de derecho. De todas maneras, es necesario siempre remitirse al tiempo histórico en el cual fue planteado, más si se trata de marcos normativos o declaraciones internacionales. (p.36)

En conclusión, desde el modelo social no se busca negar la existencia de diferencias, sino de romper con aquellas categorías que implican valoraciones negativas.



## **En síntesis**

Si se traen los aportes de Vidal (2018) la existencia de mitos y prejuicios se han visualizado de diversas maneras a lo largo de la historia, pero aún en la actualidad, tanto la propia familia como la sociedad suelen tener falsas creencias con respecto a la sexualidad de las personas en situación de discapacidad. El hecho de que existan actualmente prejuicios sociales coloca la sexualidad de las personas en situación de discapacidad, por fuera de lo posible o esperable. Con respecto a estos últimos, la premisa más generalizada, es la que ubica a las personas en situación de discapacidad intelectual en el lugar de lo angelical asexualado, inocente, ligado a lo eternamente infantil, y como consecuencia, no se las ve capaz de tener o de expresar su sexualidad.

Estos prejuicios limitan el desenvolvimiento de estas personas a lo largo de su vida, desde el punto de vista social desde la niñez, aumentando en la adolescencia y la adultez, y son solo producto de temores, desconocimiento, encubrimiento y rechazo, siempre en nombre de la protección. El significado de la sexualidad para estas personas tiene el mismo principio que para el resto: la posibilidad de desarrollo, la expresión de sentimientos, la comunicación y el amor, pero la sociedad, la familia y/o referentes de cuidado, no se encuentran totalmente orientados acerca del tratamiento de su sexualidad. En estas ocasiones, la sobreprotección, muchas veces, está presente en las situaciones de discapacidad, y si se ahonda en la misma comienzan a surgir cuestiones como “miedos”, “incertidumbre” o “dudas” de la familia o cuidadores.

Siendo así, la sobreprotección en estas situaciones implica una limitación en su autonomía. Queda claro, que las personas en situación de discapacidad se encuentran restringidas o privadas de experiencias e ignoran cómo manejar las posibles circunstancias que en un determinado momento pueden ocurrir; pero cabe recordar que la sexualidad está presente durante toda la vida y pese a la sobreprotección de los padres o referentes de cuidado.

En términos generales los mitos y tabúes siguen existiendo en el trabajo en sexualidad con personas en situación de discapacidad. Si bien estos mitos y tabúes actúan en general en la población, porque la sexualidad es en gran medida abordada en términos de tabú, en el caso de esta población específica, los mitos y tabúes se concentran en el carácter de incapaz de la persona el que deviene de una condición que lo termina totalizando como tal.

El segundo aspecto interesante, que se articuló con este último, es que el modo en que se debate en torno a los contenidos a trabajar en sexualidad con esta población da cuenta de esta concepción de la persona que solo mira o la resume a su situación.

Sobre este punto, es crucial entonces afirmar que es la Escuela la cual se halla débil en su función de generar conexiones entre recursos y herramientas para que la familia encuentre el soporte que necesita y también poder transmitírselo a sus hijos/as (tarea específica de Trabajo Social)

Con respecto a esto el Código de la Niñez y adolescencia (2004) deja establecidos en el Artículo 11 bis la vulneración de derechos de la Escuela hacia los NNA;

(Información y acceso a los servicios de salud).- Todo niño, niña o adolescente tiene derecho a la información y acceso a los servicios de salud, inclusive los referidos a la salud sexual y reproductiva, debiendo los profesionales actuantes respetar la confidencialidad de la consulta y ofrecerle las mejores formas de atención y tratamiento cuando corresponda.

Asimismo, como expresa la Propuesta de Incorporación de la Educación Sexual al Sistema Educativo (2007<sup>11</sup>), “De modo universal, todos las y los docentes, cualquiera sea el subsistema en el que estén inscriptos y cualquiera sea la asignatura que dicten, debieran recibir una formación que les permitiera:

- Tomar conciencia y tener la posibilidad de incorporar a su quehacer profesional la valoración de sus alumnas/os y él/ella como personas sexuadas, reconociendo que esta dimensión de la existencia está presente y se expresa también en el espacio pedagógico del aula y de la institución educativa
- Reconocer que la sexualidad está manifiesta explícita o implícitamente en todas las formas de comunicación: verbales/gestuales/actitudinales y permea los propios procesos de intercambio conceptual y la dinámica de relacionamiento del grupo en la intimidad del aula, con repercusión directa en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Conocer las características y las formas de expresión más comunes del momento evolutivo del desarrollo biológico, psicológico, social, sexual y moral por el que transitan sus

---

<sup>11</sup> ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA Consejo Directivo Central - Programa de Educación Sexual

alumnas/os, para poder interpretarlo, comprenderlos y favorecer el proceso de maduración que están viviendo.

Claramente estos enunciados no encajan en el ámbito de la Escuela, dado que los docentes de la misma no han recibido ningún tipo de formación que les permita al menos acercarse a cumplir con alguno de estos.

El contexto institución educativa juega más como una limitante que como un potenciador de impartir la educación sexual, tal como se expresó arriba, la escasez de espacios reflexivos, personal especializado, o cursos de especialización para estos, entre mas, posiciona al equipo docente en un estado de querer enseñar pero no tener los elementos adecuados para poder hacerlo de la manera que se debe, y por esto se les habla a los NNA de educación sexual, en algún tiempo libre, en el pasillo, cuando surge algo muy grave con alguno de sus compañeros y no como se considera adecuado.

Sin embargo, la especialización inclinada a que solo los especialistas sean los “capaces” de enseñar también genera sus limitantes, tal como expresa Fraser “aislar ciertos asuntos en espacios discursivos especializados y, al hacerlo, protegerlos de un debate y una confrontación más amplios.” (1997, p. 126). La especialización se torna en tal sentido una protección al debate, lo que permite complejizar el análisis de las leyes propuestas en un contexto específico que históricamente ha privatizado las mismas temáticas.

Es por esto que, en primer lugar para lograr un funcionamiento óptimo de la Escuela en su rol de educador la misma debe contar con los soportes necesarios, no solo para lograr su objetivo principal de impartir conocimiento a sus estudiantes, sino también para lograr un sustento en la comunidad, es decir, lograr ser un sustento para los padres de los NNA y que estos también puedan aportar a la Escuela, que la misma funcione como un lugar de intercambio entre el equipo de la Escuela, los NNA y sus padres. No solo en el ámbito educativo, sino también en el ámbito de la familia, o de amigos, es importante que puedan informarse sobre la temática, y no solo creer que el médico es el encargado de trabajar sobre la sexualidad . Esto nos lleva a un tercer punto general de síntesis de este trabajo que es que no existen criterios comunes, en definitiva, hay una ausencia de políticas de Educación sexual para esta población, lo cual connota nuevamente una vulneración de derechos.

Al igual que los demás, tal como expresa Vidal (2018) las personas en situación de discapacidad tienen las mismas necesidades y derechos de recibir orientación y educación para mantener una buena salud sexual y reproductiva; tomar en cuenta que las personas en situación de discapacidad tienen las mismas preguntas e inquietudes que aquellos que no la tienen, por lo tanto se les debe escuchar y atender su demanda de información; hacer conciencia de riesgos y vulnerabilidades, especialmente en los adolescentes, debido a los riesgos a los que están expuestos por sus condiciones de desarrollo. Adoptar formas de atención que no atenten contra la integridad emocional de las personas en situación de discapacidad intelectual, en caso de que la persona requiera apoyo para actividades cotidianas como el aseo o vestido, dado que éste puede sentirse invadido o poco respetado en su intimidad, por tanto, los familiares deben tomar en cuenta estos aspectos.

Es necesario neutralizar aquellos discursos que se dirigen a la sexualidad de las personas en situación de discapacidad intelectual, no solo en el ámbito Educativo y en el marco de una Ley de Ed. sexual como se presenta este trabajo, sino a nivel de toda la sociedad, como carencia y limitación; y enfocarse en las experiencias subjetivas que las personas en situación de discapacidad tienen de su sexo y de su sexualidad y desde ese contexto buscar nuevos caminos que contribuyan a mejorar la calidad de vida de estas personas.

La educación sexual debe ser un proceso continuo desde la infancia, ya que el desarrollo sexual también es un proceso continuo de aprendizaje que evoluciona a lo largo de nuestras vidas. La educación sexual no solo es sobre sexo sino también formación sobre sentimientos, comunicación, límites, conductas en privado y en público, formación de relaciones, entre otros aspectos; lo que significa que debe incluir la enseñanza y el aprendizaje de cómo ser responsable de sus cuerpos y de sus acciones.

En este sentido, expresa Peirano (2018)

El acceso a la propia experiencia sexual, no puede considerarse un horizonte normativo y de opinión; sino de aprendizaje (la sexualidad aprehendida-educación sexual integral) que exige las condiciones habilitantes (por derecho) de la “participación sexual” para las personas y grupos estigmatizados. La experiencia del placer es un tema de accesibilidad en sí mismo. El protagonismo sexual de las propias personas con diversidad funcional exige ir más allá de las concepciones imperantes de la sexualidad (p.2)

Siguiendo la línea de pensamiento de la autora pensar la Educación Sexual Integral (ESI) no puede reducirse a propuestas aisladas que suelen estar enfocadas a cubrir una demanda, problema o síntoma específico; “en procura de atender un tema clasificado como urgente, seleccionando una serie y graduación de contenidos que se consideran “adaptados” a lo que podríamos llamar educación sexual especial; adjudicada a las personas con diversidad funcional, dentro y fuera del ámbito educativo” (Peirano, 2018, p.12)

La autora afirma que la ESI debe ser un medio para orientar los objetivos y propósitos en dirección a que todas las personas aprendan a conocerse como a expresar su sexualidad de una manera satisfactoria . Desde este marco, se motiva el educar y el prestar apoyos a la sexualidades de las personas con Diversidad funcional, a su vez, dar respuesta a sus demandas, necesidades, deseos y motivaciones en lo que a la vivencia de su sexualidad se refiere, y plantearnos los mismos objetivos, “no puede ser de otro modo”; prestando apoyos específicos e individualizados conforme a la diversidad de cada quien; según su edad y sus circunstancias, con la frecuencia e intensidad que se requiera. Sostiene Peirano entonces que aspectos como la autodeterminación y el autocuidado, el conocimiento y defensa de los derechos o la calidad y dignidad de vida, deben ser entendidos como parte imprescindible de toda propuesta educativa; siempre sexual.

Es por ello que la educación sexual debe considerar diversos aspectos del individuo que procurará abordar de manera integral y constante, considerando la pluridimensionalidad del hecho sexual humano. Explícitamente afirma

El término educación sexual implica

...plasticidad y pluralidad , por lo que su enseñanza no puede reducirse a una charla aislada, sino que demanda un proceso personal, familiar y social de participación activa, que comienza con el nacimiento mismo; y aún antes, por lo que siempre es un buen momento para propiciar espacios de encuentro y reflexión. Nunca es tarde para repensar las prácticas: y transformarlas.(Peirano, 2018, p.14)

Es por esto que, como lo marcan varios autores se debe educar desde la familia o referentes, pasando por las instituciones y concluyendo en la sociedad misma, para que este tema pueda ser abordado con más naturalidad y con el respeto que se merece, para que las personas que presentan discapacidad, puedan disfrutar de su sexualidad sin ningún prejuicio ni tabúes ni

represiones por parte del contexto que los rodea. Cómo estas creencias suelen estar infundadas, es necesario tomar conciencia de ellas y superarlas.

Se considera interesante dar cierre con la siguiente cita, la cual refleja en parte lo expuesto en este trabajo sobre la reivindicación de derechos de esta población y a su vez refleja el lema del colectivo de personas en situación de discapacidad “nada de nosotros, sin nosotros” y su continua lucha por ser ellos mismos los protagonistas de su vida:

***“Inenarrable para la literatura, medicalizada para el modelo médico rehabilitador, santificada o diabolizada para las religiones, limosna para las sociedades, institucionalizada para los Estados, dogma para los grupos familiares; la sexualidad de las personas con diversidad funcional ha sido propiedad “rentable” de todxs, excepto de los y las protagonistas.” (Peirano, 2014, p.3)***

## **Referencia Bibliografía**

Althusser, L. (1988), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires: Nueva Visión

Amor, J.R. (1997). *Afectividad y Sexualidad en la Persona con Deficiencia Mental*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas

Angelino, MA., Rosato, A. (Coords). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.

Batthyány, K y Cabrera, M (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Apuntes para un curso inicial. Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación Bourdieu, P. (1998). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social: por Pierre Bourdieu*. (2a edición). México. Siglo XXI editores.

Brown, J (2007) *Ciudadanía de mujeres en Argentina. Los derechos (no) reproductivos y sexuales como bisagra. Lo público y lo privado puesto en cuestión*. Tesis de maestría

Bourdieu, P. (1988). *Espacio social y poder simbólico*. En: Bourdieu, P. *Cosas dichas*, Buenos Aires: Gedisa.

Bourdieu, P and J.-C. Passeron. (2001). *La reproducción*. Madrid: Editorial Popular.

Cáceres, V; Nassif, C; Negreira, M; Rodriguez, G; Trujillo, M; Viera, C. (2012). *Sexualidad en adolescentes y Jóvenes con Síndrome de Down que asisten a una institución privada de Montevideo*. Facultad de Enfermería- Universidad de la República.

Caricote, E. (2012) *La sexualidad en la discapacidad intelectual*. Ensayo. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35626140020.pdf> Visitado el 31/03/2020

Cavalcante, A (2018) *Discriminación interseccional: concepto y consecuencias en la incidencia de violencia sexual contra mujeres con discapacidad*. Instituto Bartolomé de las Casas. España

Castro M. (2010). *Fantasías sexuales y discapacidad*. Artículo publicado en Revista *El cisne'*, Argentina.

Dijk, V (2003) *La multidisciplinariedad del análisis del discurso: un alegato en favor de la diversidad*. Barcelona, Gedisa.

Domínguez, B (2011) Educación inclusiva y cambio escolar. Revista Iberoamericana de Educación, ISSN-e 1681-5653, ISSN 1022-6508, Vol. 55, N° 1, 2011, págs. 85-105  
Disponible en (<https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>)

Foucault, M.(1998), *Los anormales*, México: Fondo de Cultura Económica.

Fraser, N (2006) Reinventar la justicia en un mundo globalizado. En la revista: *New Left Review*. N° 36

Flores Colombino, A. (1992). *Sexo, Sexualidad y Sexología*. Editorial Dismar.

Giovanni Ordoñez, E. (2015). *La educación como acontecimiento ético: una alternativa para el reconocimiento de la diferencia. Línea de investigación: Historia de la Educación en Colombia*. Vol. 18. No. 18. (Versión online) 2422-2348- pp. 105-120.

Insa Ballester, E. (2005). *El desarrollo de la sexualidad en la deficiencia mental*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado Universidad, 19(3), 327-343.



Míguez, D. (2002), “Inscripta en la piel y en el alma: cuerpo e identidad en profesionales, pentecostales y jóvenes delincuentes”, *Religião e Sociedade*, n.o 1, vol. 22, Porto Alegre: Universidade Federal de Rio Grande do Sul.

Míguez, M. N. (2009), *Construcción social de la discapacidad*, Montevideo: Trilce. —(2011), *La sujeción de los cuerpos dóciles*, Buenos Aires: ESEditora. —(2013), *Discapacidad como construcción social*, París: Universidad Paris 7 (mimeo).

Míguez M. N., y C. Silva (2012), “La educación formal como instituido que media los procesos de inclusión/exclusión de las personas en situación de discapacidad”, *RUEDES* (revista de la Red Universitaria de Educación Especial), año 2, n.o 3, pp. 78-91.

Míguez, M .N (2014) *Inclusión e integración en la Educación Media de adolescentes en situación de discapacidad: una tarea postergada; En El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior en Uruguay*. Art2. Comisión Sectorial de Investigación Científica Universidad de la República. Disponible en (<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20236/1/EI%20tr%C3%A1nsito%20entre%20ciclos%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Media%20y%20Superior%20de%20Uruguay.pdf>) Visitado el 06/04/2020

Míguez, M. N., Angulo, S., Díaz, Sh. (2015). *Infancia y Discapacidad. Una mirada desde las Ciencias Sociales en clave de derechos*. Montevideo: Unicef: Disponible en ([https://www.researchgate.net/publication/284464573\\_Infancia\\_y\\_Discapacidad\\_una\\_mirada\\_desde\\_las\\_Ciencias\\_Sociales\\_en\\_clave\\_de\\_derechos](https://www.researchgate.net/publication/284464573_Infancia_y_Discapacidad_una_mirada_desde_las_Ciencias_Sociales_en_clave_de_derechos)) Visitado el 07/04/2020

Míguez, M. N. (2017) *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Disponible en ([http://eva.fhuce.edu.uy/pluginfile.php/102263/mod\\_resource/content/1/Art%C3%ADculo%20%20libro%20digital.pdf](http://eva.fhuce.edu.uy/pluginfile.php/102263/mod_resource/content/1/Art%C3%ADculo%20%20libro%20digital.pdf)) Visitado el 07/14/2020

Míguez, M. N. (2019): “*Discapacidad y Sexualidad en Europa. Hacia la construcción del acompañamiento sexual*”. *Revista Española de Discapacidad*, 7 (I): XX-XX.

Mínguez Vallejos, R. (2014). *La pedagogía de la alteridad: cuestiones y propuestas educativas*. Pedro Ortigas y otros (comp.). Educar en la alteridad, colección pedagogía de la alteridad. Colombia. Editorial Redipe.

Morales García, A. M. (2010). *La educación como acontecimiento ético*. Natalidad, narración y hospitalidad: Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich, 2001, Paidós- Papeles de Pedagogía, 206 p. Revista de Investigación. (vol. 34).

Peirano, S (2018) Sexualidades con perspectiva en diversidad funcional/ discapacidad. Materiales de curso. Argentina. Disponible en (<http://www.unter.org.ar/imagenes/Materiales%20UNTER.pdf>) visitado el 02/06/2020

Peirano, S (2014) Mitología de la sexualidad especial. El devenir del deseo en minusvalizantes necesidades Publicado en Actas del I Simposio del Observatorio de la Discapacidad : perspectivas y retrospectivas en torno a la discapacidad y las ciencias sociales / Andrea Pérez ... [et.al.]. - Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2014. ISBN 978-987-558-312-2 (pp. 378-398)

Peirano, S (2016) Mi pasión es soberana. Mecanismos e ideologías dis-capacitantes en sexualidad y diversidad funcional Trabajo presentado en las Jornadas “Sexualidades doctas”. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba; Argentina

Ortega, P. (2014). *Educar en la alteridad*, Tomo 1 Colección Pedagogía de la Alteridad. Colombia. Editorial Redipe.

Oxley, E. (2014). *Discapacidad, sexualidad y cuerpo, desnaturalizando conceptos: reflexiones sobre la implicancia de los mismos en la construcción de la sexualidad de las personas con discapacidad*. Monografía de Grado de la Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

Segú, H.F. (1996). *Educación sexual en la familia y en la escuela, enfoque comprensivo y actualizado*. (3a edición ampliada). Buenos Aires, Argentina. Editorial Lumen-Hvmanitas.

Scribano, A ; De Sena, A (2009) *Las segundas partes sí pueden ser mejores: Algunas Reflexiones sobre el uso de datos secundarios el uso de datos secundarios en la investigación cualitativa*. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, no 22 . p. 100-118

Vidal, M (2018) *Se hace camino al andar: abordaje de la sexualidad en personas con discapacidad intelectual*. Tesis final de Grado, Montevideo Uruguay.

Wainerman.C, Di Virgilio. M, Chami. N (2008) *La Escuela y la Educación Sexual Buenos Aires Argentina*. Ediciones Mantantial.

### **Fuentes Documentales**

Ley N° 18.426 sobre Salud Sexual y Reproductiva. Disponible en (<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18426-2008>) Visitado el 09/04/2020

Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en (<https://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>). Visitado el 09/04/2020.

CEIP (2013) “Educación Especial es”. Montevideo, Uruguay. Disponible en (<http://www.ceip.edu.uy/educacion-especial-es>) Vistiado el 15/06/2020.