

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Tesis Licenciatura en Trabajo Social

La Educación Sexual en el Modelo de Enseñanza

Formal: Contexto histórico y actual.

Dilemas y desafíos en torno a la implementación del
Programa de Educación Sexual aplicado en el nivel
primaria, Uruguay (2007)

Tamara Almeida Gonzalez
Tutora: Cecilia Espasandín

'Muchas de las cosas que nosotros necesitamos pueden esperar, los niños no pueden, ahora es el momento, sus huesos están en formación, su sangre también lo está y sus sentidos se están desarrollando, a él nosotros no podemos contestarle mañana, su nombre es hoy'

(Gabriela Mistral)

Agradecimientos:

Agradezco a quienes forman parte de estas páginas (Integrantes de la Comisión de Educación Sexual, ANEP y a la maestra de la Escuela n° 119 del Barrio Piedras Blancas) por nutrir de valioso contenido este documento. A Cecilia, tutora de esta monografía, por la paciencia que me tuvo durante todo el proceso.

Dedico este trabajo a mi familia toda, a mis padres Analía y Pablo, los primeros en llamar por teléfono cada vez que salvaba o perdía un examen, siempre con una palabra de aliento. A la tía Rosario y Ariana por recibirme en su casa los primeros años en Montevideo. A Sofía, prima, amiga y mi primer compañera de convivencia lejos de San José, todavía la veo y me acuerdo de verla atravesar el pasillo con su valija. A los abuelos Ramon y Mirtha. A la pequeña Julieta por tanto juego compartido.

A la familia de San José: la abuela Raquel, el abuelo Luis de cuerpo presente y mente viajera, las tías Ale y Gabriela, el tío Richard y los primos y la pregunta de siempre en el almuerzo de los domingos ¿y cuando te recibís?

A Mati mi compañero de la vida, buscando la risa en los momentos de estrés. A mis amigas incondicionales Vale, Vicky, Meli y Atsue que desde el otro lado del mundo y con 12 horas de diferencia de horario me acompañó como si estuviera al lado. A los amigos que conocí en la facultad Vane, Ani y Diego, por las largas jornadas estudiando para los exámenes, el café y el mate para no dormirse. A las femininjas (Dani, Pao, Sofi, Caro y Miri) grupete hermoso de mujeres hermosas y a mi dupla Santi “Chill” por aguantarme la cabeza.

Índice:

1. Introducción.....	1
1.1. Justificación.....	2
1.2. Hipótesis.....	4
2. Objeto de estudio y estrategia metodológica.....	4
2.1. Objetivo general.....	4
2.2. Objetivos específicos.....	5
2.3. Estrategia metodológica:	5
3. Capítulo 1.....	8
3.1. Conceptualizando: el género y sus interpelaciones	8
3.2. El Debate: la lucha por el reconocimiento de identidad.....	13
4. Capítulo II.....	15
4.1. Contextualizando: La educación sexual en el Uruguay.....	15
4.2. Los cuatro periodos en la introducción de la educación sexual en el ámbito de la educación pública formal.....	19
5. Capítulo III.....	24
5.1. Hacia la política del reconocimiento: Legislación actual en temáticas de género.....	24

5.2. Marco contextual: La familia y sus transformaciones recientes.....	24
5.3. Marco Legal: Una perspectiva de derechos humanos en la agenda pública/ política.....	26
6. Capítulo IV.....	32
6.1. Educación Sexual en el Uruguay de la década del 2000.....	32
6.2. PES (Programa de Educación Sexual)	32
7. Reflexiones Finales.....	44
8. Bibliografía.....	46
9. Anexos.....	51

1. Introducción:

El presente documento constituye la monografía de egreso de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR. El tema que se seleccionó es la educación sexual en el sistema educativo formal escolar, tomando como referencia principal al Programa de Educación Sexual (PES, 2007).

Para iniciar, se planteó la justificación del tema elegido, que se dirigió a recabar respuestas en torno a la incorporación de la educación sexual en las aulas. Posteriormente se ubicó el objeto de estudio, los objetivos (general y específico) y la estrategia metodológica de investigación utilizada.

El primer capítulo se dedicó a la definición del marco conceptual y a la presentación de las siguientes categorías teóricas: Género, sexo, heteronorma, heterosexualidad, homosexualidad, identidades trans y cis género, haciendo hincapié en el significado de la heteronormatividad y como ésta funciona en sociedad. Para este, se tomaron en cuenta principalmente los aportes teóricos de Butler (1999), Foucault (2003) y Warner (1991).

A continuación, en un segundo capítulo, se abordaron las experiencias a nivel socio- cultural en cuanto al tema de la sexualidad y posteriormente la inclusión de la educación sexual en el sistema educativo escolar uruguayo, mencionando sus antecedentes sociohistóricos, en cuatro periodos de tiempo (1920, 1930-1970, años 1990 y 2000).

Más adelante en un tercer capítulo, a partir de la configuración de las familias y sus cambios en el contexto histórico, se expuso la legislación que ha permitido el reconocimiento de la diversidad sexual y el avance en temáticas de género.

El cuarto y último capítulo centró su atención en el PES (2007) (Programa de Educación Sexual) implementado por CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria), CODICEN (Consejo de Educación Secundaria y Comisión de Educación Sexual), analizando su implementación, objetivos, alcances y resultados, a partir de entrevistas realizadas a referentes de la Comisión de Educación Sexual. Por último, se incluyeron las reflexiones finales.

1.1. Justificación: ¿Por qué estudiar la educación sexual en las aulas?

Partimos de la idea de que la escuela como institución es uno de los ámbitos sociales más heteronormados,

La escuela, como institución que forma parte de nuestra cultura, reproduce los modelos que la sociedad considera apropiados para uno u otro sexo, legitimando de esta forma los mitos y los estereotipos. La reproducción de los estereotipos se puede ver desde la distribución de los espacios hasta –por ejemplo– cuando se realizan distribuciones de tareas. En general son los varones encargados de hacer fuerza para llevar muebles, las niñas encargadas de la decoración del salón. En algunas escuelas se siguen manteniendo los delantales rosados para las nenas y celestes para los varones; el problema no son los colores sino todo lo que significan. La escuela replica estos estereotipos a través del currículum explícito y del oculto. (Sarasua, 2007, p. 192)

Es por ello la importancia de que se brinden las herramientas propicias para que el niño/ niña reciba una educación de calidad en cuanto a la temática (sexualidad / diversidad sexual).

Todas las personas, desde la primera infancia hasta la edad adulta, reciben información en sexualidad de manera explícita o implícita, a través de las escuelas, de sus familias y de los medios de comunicación, entre otros; sin embargo, esta información puede ser

falsa, incompleta o negativa, llevándolos a enfrentar riesgos por la falta de información veraz y adecuada para su edad. Lo que suele pasar es que cuando no se proporciona educación sexual en el marco de la educación formal, el currículo oculto domina en el entorno educativo y con esto, una serie de prejuicios e inexactitudes sobre las que difícilmente los docentes o los familiares pueden ejercer alguna corrección o influencia. (OREALC/ UNESCO Santiago, 2014, p.48)

Se hace necesaria entonces, la inclusión de protocolos que permitan mecanismos para intervenir en situaciones discriminativas que afectan a muchos niños, niñas y adolescentes tanto en su desempeño educativo como en su vida diaria dentro de las aulas. De esta forma interesa plantear la importancia de la educación sexual desde la primera infancia.

Tal y como expresa Trujillo (2015), “los espacios educativos, y el profesorado, deben contar con herramientas para prevenir y evitar las desigualdades, las discriminaciones y las diferentes formas de violencias (verbales y físicas) existentes hacia el alumnado diferente”. (Trujillo, 2015 p. 1532). El postulado de este autor menciona lo que se espera dentro de una situación ideal, debido a que la mayoría de las veces esto no se cumple, donde los estudiantes no denuncian el acoso por miedo y porque reconocen que el sistema educativo a través de los docentes no les brindará el apoyo que necesitan.

Para hablar en perspectiva de la infancia en materia educativa, desde la introducción de pautas inclusivas que supriman la idea de una sociedad exclusivamente heteronormativa y sexista, el material elaborado por Sergio Meresman del Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (iiDi) con la colaboración de Valeria Ramos (UNFPA) y Diego Rossi (Programa de Educación Sexual, ANEP-CODICEN), plantea que la escuela deberá ser

promotora en materia de educación sexual integral, buscando generar climas de respeto y confianza para los niños y niñas,

Enseñándoles a respetar la diversidad de opiniones, haciéndoles conocer sus derechos a expresarse y brindándoles la información necesaria para tomar las decisiones personales que influirán en su vida. La educación sexual en la escuela también es de importancia para proteger a los niños y niñas de la violencia y promover que valoren de manera positiva su cuerpo, su bienestar y su salud (PES, 2012, p.18).

Se plantea entonces como una necesidad en este documento, el estudio de la educación sexual en las aulas para conocer el impacto que genera la temática en la comunidad educativa evaluando sus métodos de aplicación y resultados.

1.2. Hipótesis:

De acuerdo a la justificación de la temática se desprende la siguiente línea hipotética: el Programa de Educación Sexual (PES) promueve la inclusión de temáticas que pretenden generar cambios y brindar respuestas en cuanto a la discriminación, desigualdades y diferentes formas de violencia, vinculadas a la orientación e identidad de género en el ámbito escolar.

2. Objeto de estudio

Se tomó como objeto de análisis al PES (Programa de Educación Sexual, 2007), implementado por CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria), CODICEN (Consejo de Educación Secundaria) y Comisión de Educación Sexual, como política pública.

2.1. Objetivo General:

Estudiar el tema de la educación sexual en el Uruguay haciendo énfasis en el PES, partiendo desde su creación (2007) hasta la actualidad (2021).

2.2. Objetivos Específicos:

- Indagar desde una perspectiva socio histórica el tema de la sexualidad en el Uruguay y cómo paulatinamente se incorpora al sistema educativo.
- Explorar cómo funciona el PES y cómo se implementa a nivel de la educación primaria, en sus aspectos teóricos (formación de los docentes en la temática) y prácticos (a través de qué materiales o actividades).
- Analizar las miradas de quienes integran el PES en cuanto a sus objetivos educativos su ejecución y puesta en práctica.

2.3. Estrategia metodológica

La estrategia metodológica seleccionada fue de índole cualitativa y el diseño metodológico que respondió a los objetivos de la investigación fue de tipo exploratorio.

Respecto a las investigaciones de tipo cualitativo, Vasilachis (2006) sostiene que existen distintos enfoques para definirla dependiendo de la orientación y tradición intelectual con la que se mire, esto quiere decir que no existe una sola manera de hacer investigación cualitativa. Menciona que principalmente se ocupa de la vida de las personas, de los movimientos sociales, permitiendo un mejor acercamiento a la voz y valoración subjetiva de las personas implicadas en el estudio.

Por su parte Batthyany (2011) da cuenta de las características que comprenden una investigación cualitativa, tal como el contexto natural, donde el investigador recoge los datos de campo en el lugar donde los participantes experimentan el fenómeno o problema de estudio, y donde la información se recoge por medio del habla y la observación de comportamientos. A su vez importan las fuentes múltiples que se utilizan, desde entrevistas, observaciones, documentos, en lugar de confiar en una única fuente. Se aplica el análisis inductivo que

involucra un ida y vuelta en los temas y datos hasta lograr un conjunto comprensivo. Se destaca que el plan inicial de investigación debe ser emergente, esto significa que pueden realizarse cambios en las preguntas o la forma de recolección de los datos. Por último, se debe tener en cuenta que el investigador debe aprender el significado que los participantes le otorgan al problema, sin dejar atrás su perspectiva interpretativa que no debe ser ajena a su contexto, historia y concepciones propias.

Respecto al diseño de tipo exploratorio se advierte que se utilizan para “preparar el terreno” y “se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o un problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Se caracterizan por ser más flexibles y amplios en su metodología”. (Batthyány. et al, 2011, p.33)

Como parte de la estrategia mencionada, el tema que se seleccionó fue la educación sexual en el sistema educativo formal escolar, tomando como referencia principal al Programa de Educación Sexual (PES, 2007).

Se realizó una revisión bibliográfica sobre el tema, utilizando materiales teóricos y académicos de distintos autores.

La revisión bibliográfica general implica una búsqueda de información que permita ubicar tanto en términos teóricos como de contexto socio-histórico a las preguntas y temáticas sobre las que se quiere investigar. La lectura de bibliografía teórica sobre los distintos aspectos con los que se vinculan estas preguntas permite comenzar a delimitar y definir conceptos que se muestran adecuados para el enfoque con el que se quiere responder a las preguntas de interés. Más importante aún, las teorías ponen en relación esos conceptos y utilizándolos proveen marcos explicativos sobre la realidad. Por tanto

estas lecturas aportan un apoyo teórico para construir el problema de investigación.
(Batthyány, et al, 2011, p.24)

Adicionalmente, y como parte de un análisis documental, se emplearon documentos legislativos (leyes referidas al tema y aprobadas en el periodo 2008-2018).

En cuanto a la recolección de información, se utilizó la técnica de entrevista en modalidad semiestructurada. Corbetta (2007) define a la entrevista como una conversación iniciada y guiada por un entrevistador, que selecciona sujetos por medio de un plan de investigación, con una finalidad de tipo cognitivo, y con un esquema de preguntas flexible. La modalidad semiestructurada refiere a que “el investigador dispone de una serie de temas que debe trabajar a lo largo de la entrevista, pero puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular la pregunta”. (Batthyány. Et al, 2011, p. 90).

En tal sentido las entrevistas fueron realizadas entre los meses de octubre a diciembre del año 2020, a cinco referentes calificados en la temática. Cuatro de ellas integrantes de la Comisión de Educación Sexual del PES, hasta el año 2019 y una maestra de nivel primaria, seleccionada por aplicar en el centro escolar donde ejerce su docencia, talleres de educación sexual tanto con alumnos como con madres, padres y familiares de los niños; y poder por otra parte analizar su postura ante la puesta en práctica del programa. Tanto la pauta como las entrevistas se encuentran detalladas en los anexos de este documento.

3. Capítulo I

3.1. Conceptualizando: el género y sus interpelaciones

En primer lugar, resulta necesario tener en vista ciertos conceptos que formarán parte de todo el apartado, presentándose como categorías que se harán explícitas en el contenido de la temática a tratar. Tales conceptos serán: Género, sexo, heteronorma, heterosexualidad, homosexualidad, identidades trans y cis género.

La categoría *género*, se identifica como central y como base de cada concepto que se mencionará posteriormente. Su significado ha mutado a lo largo de la historia, desde la concepción que mantenía Talcott Parsons a comienzos de los años cincuenta. Esta teoría planteaba la diferenciación convencional entre roles de hombres y mujeres en un ambiente familiar y un fundamento biológico en su asignación, apelando a las funciones económicas y sexuales (la mujer encargada del cuidado de los hijos y tareas domésticas y el hombre como figura proveedora encargado del trabajo fuera del hogar). Hoy en día los cambios en el significado del género devienen de la cultura y el lenguaje (Lamas, 2000). Esto significa, desde la mirada feminista de Judith Butler, que el género se presenta como una construcción debido a que no es algo que se asigne en el momento del nacimiento, identificándose su condición modificable. A partir de ello, instala la relación que se mantiene entre género y sexo, “el género se construye culturalmente, por esta razón el género no es resultado causal del sexo ni tampoco es tan aparentemente rígido como el sexo” (Butler, 1999, p. 54). Por lo general, ambos conceptos suelen confundirse debido a que se les atribuye la misma definición.

El *sexo* como concepto en el sentido estricto es aquel que se manifiesta biológicamente (diferencias anatómicas y caracteres sexuales); hasta hace poco tiempo se creía que mantenía una condición inmutable, pero nuevas teorías sostienen que el sexo también es una construcción

social debido a la cantidad de variantes que existen para su definición, de esta forma se entiende al sexo no como dos categorías estancas, sino como un continuo (MSP,2015) A su vez, existen distintas posturas teóricas, dejando en claro el concepto de identidad del sexo según el régimen de poder que se aplique. Por un lado, Foucault plantea que “la categoría sexo, sea femenina o masculina, es una producción de una economía difusa reguladora de la sexualidad” (Foucault en Butler, 1999, p.73). Al respecto, Irigaray, sostiene que “solo existe un sexo, el masculino que evoluciona en y mediante la producción del otro” (Butler, 1999, p.74). Por último, el argumento de Witting expresa que “la categoría de sexo, en las condiciones de heterosexualidad obligatoria, siempre es femenina mientras que la masculina no está marcada y por tanto es sinónimo de lo universal” (Witting, citado en Butler, 1999, p.74)

Lo que estas teorías dan a entender es la relación de dominación que existe entre sexos, colocando en desventaja al sexo femenino en un sentido y a su vez otorgando la condición social de lo que se manifiesta respecto a la heterosexualidad como lo “correcto, lo que está bien visto, aceptado”.

En el mismo orden y asociado al concepto del sexo, Foucault (2003) profundiza el tema de los placeres corporales en su obra “Historia de la sexualidad”, mediante un estudio genealógico del hombre del deseo desde la antigüedad hasta la primera época del cristianismo. Allí plantea que el término sexualidad comienza a utilizarse a principios del siglo XIX, asociando su uso en cuanto a fenómenos biológicos, de reproducción y de comportamiento social.

Se trataba en suma, de ver cómo, en las sociedades occidentales modernas, se había ido conformando una “experiencia”, por la que los individuos iban reconociéndose como

sujetos de una “sexualidad”, abierta a dominios de conocimiento muy diversos y articulada con un sistema de reglas y de restricciones (Foucault, 2003. p.7).

En cuanto al último planteamiento donde se incorpora la *heterosexualidad*, se trasluce el concepto de heteronormatividad, definido según Warner como,

Las instituciones, estructuras de pensamiento y orientación de prácticas que hacen ver a la heterosexualidad como algo no solo coherente, -es decir, organizado como sexualidad- sino también privilegiado o correcto. Su coherencia es siempre provisional y su privilegio o corrección puede adquirir diversas formas (a veces contradictorias): sin registro, como el lenguaje básico de lo personal y lo social, o registradas, como un estado natural, o proyectadas como un ideal o un logro moral. Consiste menos en normas que pueden ser organizadas como una doctrina que en un sentido de justicia que tiene manifestaciones contradictorias -a menudo, inmanentes a las prácticas o a las instituciones.(Warner, 1991, p. 3)

Es así que la *heteronorma* presenta un criterio de clasificación que obedece a la diferencia entre cuerpos inteligibles y cuerpos no inteligibles, en este último se cosifica a la persona interpelando sus derechos, imposibilitando cualquier aspecto de su vida social. Sempol explica que,

La heteronormatividad cobró una forma específica en Uruguay y difundió tipos ideales de género, que rigieron y determinaron durante décadas los estrechos márgenes de lo permitido, lo legítimo, lo natural y lo deseable. Esta dinámica terminó forjando, como en casi todo Occidente, dos clases de cuerpos: los inteligibles, que cumplen con la norma, que alinea sexo, género, práctica sexual y deseo, y los no inteligibles, aquellos

que desafían esta linealidad y se identifican con un género socialmente no esperado, y/o tienen prácticas y deseos por personas del mismo sexo. (Sempol, 2013, p.21-22)

La heteronorma impone la heterosexualidad y distingue la figura de la mujer y el hombre a través de ciertos mandatos sociales que no deben mezclarse entre ambos sexos, cada uno cumple un rol distinto, presentándose como reproductora de estereotipos y modelos hegemónicos.

La heterosexualización del deseo requiere e instituye la producción de oposiciones asimétricas y claras entre “lo femenino” y “lo masculino”, en las que se entienden como atributos expresivos del “varón” y “mujer”. La matriz cultural por medio de la cual la identidad genérica se ha hecho inteligible requiere que ciertos tipos de “identidades” no puedan “existir”. (Butler, 1990,p. 9)

A lo largo de la historia, la heterosexualidad fue lo “respetable” y las “otras” tanto identidades como orientaciones sexuales se consideraban como una aberración eventual, o hasta una enfermedad. Como sostiene Weeks (1998), hoy en día estos términos marcan una división entre la gente: hay “heterosexuales” y “homosexuales”, y hay otros términos para aquellos que no “encajan” bien en esta división: los “bisexuales” y las identidades “trans”. El autor sigue esta idea al declarar que, el mundo real no es tan ordenado; y que algunos recientes trabajos históricos han demostrado no solo la existencia de otras culturas que no comparten esta forma de ver la sexualidad humana y que la cultura occidental lo hace así desde hace relativamente poco tiempo.

Sobre la línea de la heteronormatividad se incluyen las identidades *cis género* que no tienen relación con el objeto de deseo sexual (heterosexualidad) sino con una percepción personal. “Este término puede, entonces, usarse para nombrar a personas que se identifiquen como

mujeres cis (aquellas que habiendo nacido “hembras” se autoidentifican como mujeres) y varones cis (aquellos que habiendo nacido “machos” se autoidentifican como varones)” (MSP, 2015, p.35)

La categoría *Trans* se presenta como el antónimo de *Cis*, tiene relación al igual que ésta con la identidad de la persona, volviendo a hacer hincapié en el hecho de que no implica la orientación sexual (objeto de deseo romántico/sexual). Es así que las personas trans pueden ser heterosexuales, homosexuales o bisexuales. A su vez la denominación trans se utiliza como una palabra paraguas para referir a la agrupación de las personas trans género, travestis y transexuales. Según la definición de la ONG TransgenderEurope (2010), personas trans son las que,

Tienen una identidad de género que es diferente al género asignado al nacer, y aquellas personas que desean retratar su identidad de género de manera diferente a su género asignado al nacer. Comprende a aquellas personas que sienten que tienen que, prefieren o eligen presentarse de una forma que entra en conflicto con las expectativas del rol de género asignado al nacer, ya sea a través del lenguaje, vestimenta, accesorios, cosméticas o modificación corporal. (MIDES, 2013, p.10)

Por último, y una vez realizado este recorrido importa mencionar lo que significa la *sigla LGBTI* que coloca a todos estos conceptos en uno solo.

Estas siglas se utilizan para referirse a personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales. A veces aparecen en otro orden y se eliminan o añaden siglas para referirse a otras realidades que integran la diversidad sexual. Cuando hablamos de LGBTI estamos hablando, pues, de diversidad sexual y de género. O lo que también se

ha denominado en algunos casos como “minorías sexuales y de género. (RIE LGBTI, 2010)

Es importante destacar que estos conceptos han ido cobrando visibilidad a través de la lucha por el reconocimiento de derechos, en aquellas personas que fueron históricamente discriminadas por su propia identidad.

3.2. El Debate: La lucha por el reconocimiento de identidad

Dentro de este subtema se incluirá el debate entre dos teóricas feministas, Judith Butler y Nancy Fraser, para visualizar lo que se entiende en cuanto a las *políticas de reconocimiento*, haciendo énfasis en las identidades sexuales que quedan por fuera del sistema heteronormativo. Cada una propone en su obra académica un enfoque distinto en cuanto a una misma temática, obteniendo por lo tanto conclusiones radicalmente opuestas.

Por un lado, Nancy Fraser (2006) realiza una distinción entre el reconocimiento y la distribución en términos económicos, viendo cómo impactan según la clase social, raza u orientación sexual de la persona, lo que hace que ciertos sectores de la sociedad se vean desfavorecidos. De esta forma, visualiza el reconocimiento como signo de reivindicación de la justicia social e incorpora la distribución desigual de la riqueza entre quienes tienen más y quienes tienen menos. Ambos términos son representados en su obra desde un punto de vista filosófico y político, a su vez asocia cada uno con movimientos sociales en concreto, el reconocimiento con la política de identidad y la distribución con la política de clase.

Fraser menciona que tanto el reconocimiento como la redistribución se identifican como categorías bidimensionales. Esto quiere decir que una es el complemento de la otra y que no

suelen activarse por separado, introduciendo el ejemplo de las sexualidades despreciadas, el trabajo doméstico que muchas veces coloca a la mujer en desventaja económica, la diferencia salarial entre géneros y el mayor reconocimiento a la figura heterosexual / masculina.

Por otro lado, Judith Butler (2000) al igual que Fraser, introduce componentes marxistas, pero cada una utiliza una perspectiva distinta en su obra. Fraser se ubica desde la justicia social haciendo foco en teóricos como Jhon Rawls y Amartya Sen, al contrario de Butler quien realiza una crítica al reduccionismo del marxismo, haciendo que se visualice su tendencia a relegar a los movimientos que surgieron a raíz de diferencias e injusticias sociales.

Butler (2000) argumenta que la postura de Fraser frente a la injusticia social se encuentra acotada a un tema de problemas a niveles culturales y que no se constituyen globalmente, lo que deriva en extremos, donde se sitúa a poblaciones discriminadas entre el ámbito de la economía política y la esfera cultural. Coincide con su forma de análisis sobre las relaciones entre tipos de luchas de grupos que buscan ser emancipados, pero advierte que la clasificación utilizada se encuentra muy marcada por la división entre la esfera cultural y la esfera económica. Reproduce así,

La división que sitúa a ciertos grupos oprimidos en el ámbito de la economía política, y relega a otros a la esfera meramente cultural. Esta autora, que establece un *continuum* que abarca la economía política y la cultura, sitúa las luchas de lesbianas y gays en el extremo cultural del espectro político. (Butler, 2000, p.77)

La lucha por el reconocimiento ha trascendido las épocas en la historia, desde el ocultamiento hacia la necesidad de comunicar la injusticia social, generando cambios y habilitando el espacio para tratar temas antes prohibidos.

4. Capítulo II

4.1. Contextualizando: La educación sexual en el Uruguay

Este capítulo estará dirigido al contexto histórico que rodea a la educación sexual en el Uruguay, desde sus inicios (años 1900) hasta la época actual, acompasado a la conquista de derechos regidos por nuevas leyes y el cambio a nivel sociocultural.

Antecedentes:

La historia anterior al siglo XX en el Uruguay, durante la época de la primera modernización (1876-1903) y en sus inicios con el militarismo, estuvo fuertemente marcada por cambios a nivel social que dejaron atrás aquellas prácticas identificadas por Barran (2014) como “bárbaras”. Se comienza a disciplinar a la sociedad en cuanto a educación escolar de los niños, el trabajo como forma de vida y la inclusión de hábitos de higiene y salud por medio de prácticas preventivas a nivel médico. Este disciplinamiento incluía como contracara al trabajo, la condena al ocio, al juego y la culpa como castigo al alma.

Comienza en estos tiempos un proceso de secularización de la sociedad donde la iglesia se separa del Estado. A su vez se da el surgimiento de la escuela vareliana que mantenía en sus propósitos principales las condiciones de ser laica, gratuita y obligatoria, incluyendo valores republicanos y democráticos. No obstante se instala la permanencia del disciplinamiento y obediencia para eliminar cualquier comportamiento “bárbaro”. A partir de allí es que algunas costumbres ya no cuentan con la misma aceptación y se transforman en tabúes. El sexo fue uno de los temas que comienza a ocultarse, siendo solo aceptado en la intimidad de las parejas heterosexuales consumadas en matrimonio. La “pureza” y la “virginidad” eran sinónimos

aceptados en sociedad, contrarios al “libertinaje”, la “lujuria” y los “vicios”, denominados por la iglesia “pecados de la carne”. (Barrán, 1990, p.67)

En la época de la “barbarie” era común el uso de ropas holgadas que permitían el movimiento y desenvoltura, de esta forma el gozo del cuerpo y el placer eran vividos sin juicios ni culpas, al igual que las expresiones y gestualidades corporales como el saludo, la risa a carcajadas y el habla fuerte. Las fiestas de carnaval y el teatro eran los eventos de más “desenfreno” y de “ilimitada soltura” (Barrán, 1989, p.100)

Para otro contexto, Foucault menciona los burdeles como únicos espacios insularizados de “tolerancia” donde se daba lugar a las “sexualidades ilegítimas”. Al igual que luego Barrán, hace foco en el ocultamiento del sexo con el advenimiento de la burguesía victoriana, que derivó hacía el secreto, y quitó toda posibilidad y derecho de hablar del tema. En cuanto al tratamiento de la niñez en la época, menciona que “es sabido que los niños carecen de sexo: razón para prohibírsele, razón para impedirles que hablen de él, razón para cerrar los ojos y taparse los oídos en todos los casos en que lo manifiestan, razón para imponer un celoso silencio general” (Foucault, 1977, p.10)

En esta línea Foucault plantea su teoría acerca del sexo reprimido, dando cuenta de su condición de prohibición y su punto opuesto marcado por la transgresión. Destaca en torno a ello la depuración del vocabulario y las ideas correctas sobre cómo debía tratarse el tema a través de discursos “técnicos” que utilizaban la mayor discreción posible, a nivel de la política la medicina y la economía, sugiriendo como ejemplos: las tasas de natalidad, nacimientos legítimos e ilegítimos o el uso de anticoncepción “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”(Foucault, 1977, p.37) Esto quiere decir que la información acerca del tema de la sexualidad se disemina de cierta forma por algunos sectores aceptados en la sociedad y para otros se intenta ocultarla.

Es por medio de los discursos que se instauran condenas judiciales, donde se asociaban irregularidades sexuales a la enfermedad mental estableciendo “desviaciones”, por lo que se organizaban controles pedagógicos y curas médicas. Respecto a la infancia y adolescencia se plantean consignas estrictas y de vigilancia por parte de los adultos, se establece la separación entre niñas y varones y se instaura la masturbación como práctica peligrosa.

A través de los discursos se extiende lo que Foucault da a conocer como la instauración del dispositivo de sexualidad relacionado al poder (como palabra clave enunciada a lo largo de toda su teoría) y menciona sus rasgos principales. En primera instancia define la “relación negativa entre el sexo y el poder” estableciendo límites, rechazo, ocultamiento. En segundo lugar describe “la instancia de la regla” donde el poder sería la ley del sexo, colocándolo en un régimen binario entre lo permitido y lo prohibido, a través del discurso antes mencionado el poder se manifiesta por medio de reglas. Posteriormente señala el “ciclo de lo prohibido” que da lugar a la anulación del sexo, es decir que el sexo renuncia a sí mismo a través de la amenaza como instrumento de castigo hacia la supresión, en esta línea se hace presente la “lógica de la censura” donde la prohibición adopta tres formas: la afirmación a lo que está permitido, el impedimento a que sea dicho y la negación a que exista, conjugando lo inexistente, ilícito e in formulable. Por último, define por medio de “la unidad del dispositivo” la conexión entre el poder y el sexo y su ejercicio en todos los niveles, procediendo de manera uniforme y masiva.

Este dispositivo asociado a la aplicación de los discursos en el campo del ejercicio del poder podría tener relación con lo que expone Darré respecto a la idea de la aplicación de los discursos sociales en el ámbito de la enseñanza formal, produciendo lo que llama “discurso pedagógico” que motiva,

La construcción de carácter histórico y social, que trasciende a los hablantes y se define básicamente por sostener la trama entre saberes y poderes. Esto significa que en la constitución de todo campo de saber gravitan relaciones de fuerza, luchas y enfrentamientos que imponen ciertos saberes como verdaderos. Por medio del discurso pedagógico los sujetos y saberes circulan y se distribuyen socialmente. La especificidad del discurso pedagógico, lo que lo distingue de otros discursos, es su posibilidad de vehicular otros discursos sociales: político, jurídico, médico (Emmanuele, citado en Darré, 2005, p. 23)

Sujeto a la idea de los discursos, Darré describe al igual que Foucault el surgimiento a partir del Siglo XIX, de un conjunto de procedimientos que permitían analizar y clasificar al sexo, mediados por las distintas profesiones que hacían posible su control como la medicina, la pedagogía y la justicia penal, colocándose como principales sujetos de observación a: los niños, los locos, los criminales y los homosexuales.

De esta forma, Darré da cuenta de cómo impactaron los discursos sociales en la enseñanza de la educación sexual en acuerdo a la trayectoria vital de las personas. Esto se anuda a los recuerdos de la infancia y las formas en que los adultos explicaban a los niños temas como la reproducción y el acto sexual, que no daban cuenta de la realidad sino de fantasías que creaban mitos a su alrededor, como los cuentos clásicos de la cigüeña y de bebés naciendo en repollos.

4.2 Los cuatro periodos en la introducción de la educación sexual en el ámbito de la educación pública formal

Dentro del siguiente subcapítulo se tomará en cuenta el recorrido histórico que expone Silvana Darré (2005) en cuanto a la incorporación paulatina de la educación sexual en el ámbito de la educación pública formal. Dicho recorrido se encuentra dividido por periodos de tiempo (1920, 1930-1970, años 1990 y 2000), cada uno con su particularidad y contexto social y político, marcado a su vez por concepciones científicas dominantes. El análisis de Darré implica, más que la evolución de la temática a través de las décadas, poner en cuestionamiento ideas naturalizadas donde el saber se hace posible y se hace presente socialmente. En esta línea se toma en cuenta las dificultades que se presentan al tratar el tema y los diferentes discursos en todos los niveles (social, político, área de la salud).

Primer periodo: año 1920

Esta etapa se asocia a temas de salud, higiene y moral, llevado adelante por médicos, sacerdotes y educadores. Se coloca la *voluntad* como aspecto al que debía prestarse atención en los discursos sociales unido a la idea de lo normativo, este se oponía a *lo involuntario* que quedaba relegado al desvío de la norma jurídica, por lo tanto anudado al concepto de enfermedad. Se tenía presente el discurso que provenía desde el control y la vigilancia a través de la prevención en salud. Las instituciones que moldearon a la educación sexual en este periodo, la medicina y la iglesia, ambas representantes del saber y el poder, se encontraban en un escenario de disputas en donde la iglesia perdía fuerzas de influencia en relación al establecimiento de un Estado laico.

Darré (2005) hace referencia a los escritos en relación a la inclusión de la educación sexual de Paulina Luisi y proyectos de ley presentados por M. Legnani (diputado por el Partido Colorado) y A. Gallinal (senador, médico y presidente del instituto profiláctico de la sífilis) entre los años 1924- 1925, que generaron debates pero que nunca fueron aprobados y que luego quedan suspendidos.

Paulina Luisi, maestra, médica de profesión y figura del activismo feminista, se caracterizó por prestar atención en temas como las enfermedades venéreas incurables y transmisibles, siendo precursora en la promoción de la enseñanza de la educación sexual en todas las edades, encomendada por el cuerpo médico escolar en el año 1913. Sus ideas en base a la enseñanza se dirigían más que a la prevención e higiene a una formación de conciencia y responsabilidad colectiva. Su método fue denominado como “enseñanza biológica-eugenésica” que se difunde en los años 1900 y 1940. Un importante precursor de la educación sexual fue, W. James (1842-1910) quien introduce teorías psicológicas a partir de los instintos sexuales y sus formas de inhibirlos a través de los buenos hábitos, aquellos que se adaptaban al puritanismo de la época.

Segundo periodo: 1930-1970

Esta etapa se encuentra marcada por el desarrollo de la modernización. A nivel del proceso en educación se evidencian cambios en lo que condice a la antigua instrucción religiosa dando paso a la difusión de la educación laica, gratuita y obligatoria. No obstante, Darré menciona en base a Foucault y a la teoría “Scientiasexualis”, que los avances en el medio científico y sus verdades no sustituyen de momento el modelo religioso de la confesión. Por lo tanto expone que los temas de sexualidad aún contenían la etiqueta del tabú en el medio social, y la ciencia los abordaba desde su propio lenguaje.

Darré (2005) coloca como central el plan de estudios en la enseñanza primaria, que llevó adelante el maestro e investigador en ciencias biológicas Clemente Estable, aplicado con un método experimental en algunas escuelas entre los años 1930 y 1970. Su propuesta se dirigió principalmente al estudio sobre el origen y evolución de los seres vivos (reino vegetal y animal) con el objetivo de que el niño pueda trasladarlo con una actitud de espontaneidad al ser humano. Finalmente, el plan no toma mucha trascendencia y queda relegado en las gestiones educativas.

Además de este plan experimental, Darré (2005) menciona el programa de escuelas rurales de 1949, aplicado en 5º y 6º grado, que retoma ciertos postulados del plan de C. Estable, donde se les enseñaba a los niños las funciones reproductoras de los seres vivos (sin detallar la reproducción humana) y las correctas prácticas de higiene.

Darré expresa que entre la anterior época y ésta hubo un gran retroceso debido a que en la década del veinte se incluían temas como: pulsión, deseo e instinto y en cambio, en la década del treinta se reforzaba la idea del cuerpo infantil como objeto de vigilancia y se trataban las llamadas “anormalidades y desviaciones” como patologías, limitando la circulación de saberes en la enseñanza de la sexualidad.

Tercer periodo: 1990

En este periodo Darré (2005) destaca nuevamente el alejamiento de la educación sexual dentro del sistema educativo; sin embargo, la gran producción de material literario sobre la temática (enciclopedias, manuales para padres y madres) suple de alguna manera esta falta. A diferencia de la época anterior, donde se expone al cuerpo infantil como objeto de observación, vigilancia y disciplinamiento, se da una especie de “aflojamiento” con una tendencia hacia el respeto por

las libertades. Esto permite el derribe parcial de los secretos del antiguo puritanismo y la visibilidad de grupos como el colectivo homosexual.

En el periodo 1990-1995 entra en vigencia el “Programa Nacional de Educación de la Sexualidad” creado por el CODICEN a través de la iniciativa de su vicepresidente Miguel Bujosa. Según expone Darré (2005), el programa no significó una gestión iniciada estrictamente por el gobierno, debido a que la administración de turno (a cargo del Partido Nacional) no lo tomó como una prioridad, destacándose así la fuerza que tomaron las organizaciones y sus propios actores para llevar adelante la propuesta. El programa buscó la integración de todos los subsistemas y la inclusión de distintos actores, tanto de docentes, como de padres y madres de alumnos, directores e inspectores, incorporando, a su vez, coordinaciones con otras instituciones y dándole una perspectiva interdisciplinaria. Sus objetivos se anclaron a la promoción de la equidad entre sexos, la salud integral, la familia como primer marco del desarrollo y un punto fundamental e innovador es la mención y la valoración del placer, algo que no había sido incorporado en propuestas anteriores.

Su finalización se dio con la entrada de la nueva administración gubernamental, dirigida por el Partido Colorado, bajo ciertas influencias de grupos católicos conservadores. En esta etapa el programa no contó con los apoyos necesarios de ningún sector de la sociedad que debatiera acerca de la exclusión de la educación sexual del sistema educativo formal.

Cuarto periodo: año 2000

Este periodo posee características similares al de los años ‘90 debido al dismantelamiento del programa anterior y a la ausencia de planeamientos en cuanto a nuevos programas o formación docente. Darré (2005) menciona el único intento de tratamiento de la educación sexual a través

del lanzamiento del libro “Escucha, Aprende, Vive” en el año 2000 con la participación del MSP, Programa Nacional del Sida, ANEP y organismos internacionales (UNICEF, PNUD y Banco Mundial). El libro se encontraba con cierta limitación al estar destinado a adolescentes de 15 años que cursaban 3er año de ciclo básico y dedicarse a temas que concernían al área sanitaria como la enseñanza en prevención de las enfermedades de transmisión sexual, métodos de anticoncepción y embarazo precoz. La generación de debates acerca de este texto fue variada, evidenciándose varios puntos de resistencia, desde el discurso social hasta los postulados de la Iglesia católica. Finalmente, el libro no prosperó al no cumplir con la meta de difusión masiva con la que se contaba, ni alcanzar a su vez, las expectativas a nivel de la enseñanza en las aulas.

Este recorrido histórico, junto con el reconocimiento mencionado en el primer capítulo, da pie para la identificación de aquellas leyes que fueron acompañando cada época y generando el logro de derechos por medio de la lucha colectiva.

5. Capítulo III

5.1. Hacia la política del reconocimiento: Legislación actual en temáticas de género

Mediante este capítulo se pretende dar visibilidad al surgimiento de leyes, que han permitido en los últimos años el reconocimiento de la diversidad sexual y el avance en temáticas de género antiguamente sumergidas en tabúes y situaciones discriminatorias. Para ello se introducirá la configuración de las familias y sus cambios en el contexto histórico, sirviendo de pilar al precisar en una segunda instancia, la inclusión de una selección de cinco normativas principales en orden de su creación: ley 18.246 (Unión concubinaria) que reconoce la unión entre parejas del mismo sexo; ley 18.620 (Derecho a la identidad de género y al cambio de nombre y sexo en documentos identificatorios); la sustitución de artículos en la ley 17.823 del Código de la Niñez y la Adolescencia, respecto a la adopción de parejas homosexuales; la ley 19.075 (Matrimonio igualitario); y por último, la ley Integral para personas Trans (ley 19.684).

5.2. Marco Contextual:

La Familia y sus transformaciones recientes:

El objetivo de tomar a la familia como base parte desde su concepto, donde la sexualidad no es ajena a las relaciones sociales que existen entre sus miembros.

A partir de un sustrato biológico ligado a la sexualidad y a la procreación se concebía a la familia como institución social que regula, canaliza y confiere significado social y cultural a estas dos necesidades. Incluía también la convivencia cotidiana expresada en la idea del hogar y del techo, una economía compartida una domesticidad colectiva, el sustento cotidiano junto a la sexualidad legítima y la procreación. (Jelin, 1994, p .191)

Elizabeth Jelin plantea luego de elaborar la definición clásica de la familia, las transformaciones que ha sufrido ésta a lo largo de las épocas (la revolución industrial como hito histórico que marca el quiebre entre sociedades) y su posterior evolución desembocando en un estado de “crisis”. El postulado de que la familia se encuentra en crisis alude según Jelin, a las diferencias entre el antiguo modelo de familia heterosexual monogámico (modelo tradicional) y sus nuevas configuraciones. Es entonces a partir de la revolución industrial, cuando las tareas domésticas y el trabajo comienzan a separarse acompañado de los roles según el sexo (la mujer con tareas del hogar y de cuidado de los hijos/ hijas) y el hombre que proveía económicamente a la familia por medio de un trabajo fuera del hogar. Esta separación de roles conformaba un modelo patriarcal donde la cabeza de la familia era siempre la figura masculina.

Posteriormente Jelin plantea el quiebre “parcial” del modelo patriarcal, en tanto cambios en la dinámica doméstica al aumentar la participación de las mujeres en la fuerza de trabajo asalariada. Hoy en día las mujeres continúan buscando, a través de distintas formas de expresión social, la reivindicación de sus derechos, debido a que siguen siendo ellas las que invierten mayor tiempo en tareas de cuidado y hogar. Es por esta razón que la familia centrada en la autoridad patriarcal se encuentra en decadencia en el mundo occidental.

En segunda instancia, Jelin expone los cambios sucedidos en cuanto a las prácticas sexuales y las relaciones interpersonales, donde la institución del matrimonio pierde su espacio de privilegio y las relaciones sexuales dejan de asociarse únicamente a la reproducción.

De esta forma, las variables mencionadas, sumado a cambios sociodemográficos como el descenso de la natalidad, el aumento de la esperanza de vida y las mayores posibilidades de que

las relaciones de pareja acaben en separaciones o divorcios, han demostrado, según Jelin, tendencias a la multiplicidad de formas de convivencia.

Como modelo cultural la familia nuclear ha tenido un desarrollo muy especial, idealizada como modelo normativo, asumida como normal por las instituciones educativas y de salud la familia nuclear de mamá, papá y los hijos se combina con una fuerte ideología familista en la cual la consanguineidad y el parentesco son criterios básicos para las responsabilidades y obligaciones hacia los otros.
(Jelin, 1994, p.206)

Esta multiplicidad que menciona la autora acapara a diversas formas de uniones, sean dentro de un vínculo heteroparental como homoparental, asumiendo que, a pesar de la naturalización de la familia nuclear, “siempre hubo otras formas de organización de los vínculos familiares, otras formas de convivencia, otras sexualidades y otras maneras de llevar adelante las tareas de procreación y la reproducción” (Jelin, 1998.p.16).

5.3. Marco Legal:

Una perspectiva de derechos humanos en la agenda pública/ política:

Según expone Sempol (2013) el periodo que transcurre entre los años 2000-2004 con el gobierno de Jorge Batlle, se presenta como bisagra en la lucha y conquistas históricas de reconocimiento desde el movimiento LGBTI. De esta forma se instala hacia el año 2005, con la asunción del primer gobierno del Frente Amplio, liderado por Tabaré Vázquez una suerte de transformación a gran escala, aplicando un paradigma de tolerancia y desarrollando un discurso de igualdad y justicia social.

Unión Concubinaria:

Dentro de las tendencias que menciona Jelin se incorporan las familias homoparentales, que se distinguen del modelo heteronormativo antes descripto. Esta última incorporación da pie en el año 2008, a la creación de la ley 18.246 que regula la unión concubinaria en el Uruguay, exponiendo en su Artículo n°2:

A los efectos de esta ley se considera unión concubinaria a la situación de hecho derivada de la comunidad de vida de dos personas -cualquiera sea su sexo, identidad, orientación u opción sexual- que mantienen una relación afectiva de índole sexual, de carácter exclusiva, singular, estable y permanente, sin estar unidas por matrimonio entre sí.

La ley de unión concubinaria se presenta entonces, como el primer paso hacia el reconocimiento de derechos en parejas de mismo sexo. Según expresa Cabella (2006), coloca la desinstitucionalización del vínculo conyugal como punto crucial, debido a que se da la necesidad de un ajuste del marco legal y de las políticas públicas a nuevas formas de convivencia en las familias.

Regulación del Derecho a la Identidad de Género, Cambio de Nombre y Sexo Registral:

Como siguiente paso en el año 2009 se aprueba la ley n°18.620 sobre la “regulación del derecho a la identidad de género, cambio de nombre y sexo registral” que expone en su Artículo n°1:

Toda persona tiene derecho al libre desarrollo de su personalidad conforme a su propia identidad de género, con independencia de cuál sea su sexo biológico, genético, anatómico, morfológico, hormonal, de asignación u otro. Este derecho incluye el de ser identificado de forma que se reconozca plenamente la identidad de género propia y la

consonancia entre esta identidad y el nombre y sexo señalado en los documentos identificatorios de la persona, sean las actas del Registro de Estado Civil, los documentos de identidad, electorales, de viaje u otros.

Código de la Niñez y Adolescencia- Ley 17.823:

A su vez, en el mismo año, se sustituyen varias disposiciones que formaban parte del Código de la Niñez y Adolescencia en relación a las adopciones, habilitando a parejas del mismo sexo a adquirir el derecho de adoptar.

Matrimonio Igualitario:

En un siguiente orden de hechos, Sempol (2013) enuncia que, las discusiones acerca de lograr una ley que habilitara a personas del mismo sexo contraer matrimonio, cobran mayor vigor sobre el año 2009, a través de movilizaciones con mayor número de asistentes como la marcha de la diversidad. El proyecto se redactó por la abogada Suárez Berrota (integrante del colectivo “Ovejas Negras”¹)y obtuvo posteriormente modificaciones por distintas organizaciones sociales, la FUDIS (Fundación para el Desarrollo Integrado Sustentable) y especialistas jurídicos que sugirieron cambios y sugerencias que luego fueron incluidas.

Dentro del texto se eliminaron los conceptos marido y mujer siendo sustituidos por la palabra cónyuges o contrayentes, y se incorporó a las personas trans cada una con su identidad: hombre

¹Colectivo Ovejas Negras es una organización de lesbianas, gays, bisexuales, trans y queers en Uruguay creada en 2004, que lucha contra toda forma de discriminación especialmente por orientación sexual e identidad de género; y se propone construir ciudadanía entre las personas LGBTI* del Uruguay. Entre sus principales objetivos está la promoción de cambios sociales, políticos y culturales tendientes al reconocimiento, protección y promoción de los derechos de las personas LGBT.

Disponible en: <https://uprdoc.ohchr.org>

o mujer. A su vez se incluyeron temas de filiación y relación consanguínea con los hijos de las parejas, donde se admitió a los dos integrantes la inscripción del hijo / hija nacido/a de uno de ellos como hijo/a biológico/a. Esto último permitió la eliminación del trámite de adopción para el no concibiente. (Sempol, 2013).

El proyecto se aprueba en abril del año 2013 tras varias controversias gestadas por la oposición dentro del gobierno y la Iglesia católica, conformando en ley el matrimonio igualitario que comúnmente se hacía llamar matrimonio homosexual, lo que da significado a un cambio simbólico en cuanto a los conceptos. Sempol declara que,

La aprobación del matrimonio igualitario fue un avance central en la igualdad jurídica y el reconocimiento de muchas personas, un golpe importante a la heteronormatividad, en la medida que se desestabiliza esa institución al permitir el ingreso de parejas del mismo sexo, consagrar nuevas concepciones sobre parentesco (que dan poca o nula relevancia a la biología) y posibilitar el cambio del orden de los apellidos. (Sempol, 2013, p.389)

Ley Integral para Personas Trans:

El logro más reciente hacia la conquista de derechos en temáticas de género fue la ley integral para personas trans (n° 19.684) aprobada en octubre del año 2018 y reglamentada en abril del año 2019. Previo a su vigencia en el Parlamento, se crearon acciones afirmativas que beneficiaron a la población trans, como la Tarjeta Uruguay Social y un llamado inclusivo a través del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) en el marco de la agenda de políticas sociales y diversidad sexual. (MIDES, 2014)

La ley incluye 24 artículos mencionando como objetivo y alcance en su Artículo nº 3: “asegurar el derecho de las personas trans residentes de la República a una vida libre de discriminación y estigmatización, para lo cual se establecen mecanismos, medidas y políticas integrales de prevención, atención, protección, promoción y reparación.”

Asimismo, se incorporan variables de acceso fundamentales como la identidad, donde se deroga la ley nº 16.820 por el tratamiento del mismo tema:

Artículo 1: (Derecho a la identidad de género). Toda persona tiene derecho al libre desarrollo de su personalidad conforme a su propia identidad de género, con independencia de su sexo biológico, genético, anatómico, morfológico, hormonal, de asignación u otro. Este derecho incluye el de ser identificado de forma que se reconozca plenamente la identidad de género propia y la consonancia entre esta identidad y el nombre y sexo señalado en los documentos identificatorios de la persona.

Establece, a su vez, en su Artículo nº 10 un régimen reparatorio (con algunas excepciones económicas, en cuanto a los beneficios jubilatorios, subsidiarios o por el cobro de pensiones) fundamental para aquellas personas nacidas hasta el 31/12/1975, que sufrieron distintos tipos de violencia institucional o privación de su libertad causando tanto daños morales como físicos. La ley trata temas en cuanto a trabajo y las cuotas laborales en puestos a ocupar en llamados, programas de capacitación y calificación. Abarca a la educación asegurando la inclusión de las personas trans y el rechazo a su exclusión del sistema por su identidad de género, a la salud con el derecho a la atención integral y a la vivienda en relación al derecho a soluciones habitacionales.

Finalmente, la legitimación que se propone abre la puerta para repensar cambios que van en consonancia con la enseñanza de estas temáticas dando un significado a la educación sexual como derecho humano. En este sentido se debe destacar el interés superior del niño / niña y adolescente plasmado en la Convención Internacional de Derechos del Niño, ratificada por Uruguay en el año 1990. Este documento, establece el derecho a la supervivencia y desarrollo, la no discriminación por sexo, edad, origen étnico, orientación sexual, identidad de género, condición económica, social, situación de discapacidad o lugar de origen, el derecho a opinar y ser escuchado. De esta manera el Estado deberá garantizar que estos derechos se cumplan, asegurando a su vez la protección contra cualquier forma de violencia (explotación, abuso sexual y prácticas sexuales ilegales). (UNICEF, 1989)

6. Capítulo IV:

6.1. Educación Sexual en el Uruguay de la década del 2000:

Este último capítulo tendrá la finalidad de abordar el PES (Programa de Educación Sexual) como objeto de estudio y la mirada de sus integrantes, que han sido entrevistadas para comprender su funcionamiento y aplicación en el terreno de la educación primaria. Las entrevistas fueron planteadas en una modalidad semiestructurada, en las que participaron cuatro docentes e integrantes de la Comisión de Educación Sexual del programa: 1) la referente de derechos humanos género e inclusión del Consejo de Formación en Educación; 2) la coordinadora del Instituto de Formación en Servicio; 3) la formadora del equipo de primaria (maestra de inicial, docente de seminarios de educación sexual en Rocha y de cursos de diversidad sexual); y 4) una docente en talleres de educación sexual del Instituto de Formación en Servicio. En quinto lugar, participó una maestra, de la escuela n° 119 del barrio Piedras Blancas, para incorporar una mirada desde la aplicación del programa llevado al terreno de la práctica.

6.2. PES (Programa de Educación Sexual)

Sobre el año 2005 se decide incorporar por parte de las autoridades de la Administración Nacional de Educación Pública, la educación sexual en todos los niveles incluyendo la importancia en el desarrollo pleno de la niñez y adolescencia. Es así que luego de varios intentos que no prosperan (como el Plan de Educación Sexual clausurado en el año 1995 y su desaparición del presupuesto nacional, tanto como el Plan Nacional de Educación Sexual impulsado en el año 2003 por el Instituto Nacional del Menor), se inicia en el año 2006, un

movimiento que culmina con la producción de literatura específica en la temática y la creación de la Comisión de Educación Sexual (Cerruti, 2010).

Según se expone en el documento “Evaluación del Programa de Educación Sexual” (UNPFA, 2017), la Comisión de Educación Sexual, creada por resolución del CODICEN, es la encargada de la elaboración del proyecto sobre educación sexual para la educación pública uruguaya. Esta comisión se enmarca en la Ley General de Educación, la ley de Defensa del Derecho a la Salud Sexual y Reproductiva y los compromisos internacionales firmados por Uruguay. Su cometido principal es el de planificar, diseñar y consolidar las actividades para la implementación curricular del proyecto, evaluando a su vez el proceso y consolidación².

La propuesta de incorporación de la Educación Sexual en el sistema educativo se construyó de forma participativa. Para la formulación de las orientaciones teóricas y filosóficas del programa se realizó una amplia consulta, que incluyó a diversos actores y a la comunidad educativa en general. Con el apoyo del Fondo de Población de las Naciones Unidas, los integrantes de la Comisión de Educación Sexual recorrieron los 19 departamentos del país junto a docentes, estudiantes e integrantes de equipos de salud y de la comunidad educativa. Asimismo, se trabajó este tópico en el marco del Debate Educativo Nacional, convocado por el gobierno, para obtener insumos para la nueva Ley General de Educación N° 18.437. Posteriormente, en el año 2008, la Comisión de Educación Sexual presenta su propuesta dando origen al PES, que se integra a la dirección de Planificación Educativa del CODICENANEP dando comienzo a una nueva etapa de profundización en la materia y el desarrollo de nuevas actividades³.

²<https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Presentaci.pdf>

³ Programa de Educación Sexual, disponible en: www.anep.edu.uy

En setiembre del año 2017, el programa se incorpora a la Dirección de Derechos Humanos, pasando a integrar el Área de Género y Sexualidad. Por resolución N° 26 (Acta Ext.N° 60 del 23/06/2017), se designa la Coordinadora de Educación Sexual del Instituto de Formación en Servicio como representante del CEIP en la Comisión de Educación Sexual.

El PES funcionó hasta el año 2019, en coordinación con la Comisión de Educación Sexual que permitió la implementación de acciones educativas en todos los subsistemas (Inicial y Primaria, Secundaria, Formación Técnico Profesional y Formación en Educación).

Objetivos del programa:

El marco conceptual del programa se instala, según Cerruti (2010), sobre el escenario de la bioética y los derechos humanos. Incluye a la sexualidad como proceso de construcción de la identidad y la formación de los vínculos personales; a su vez incorpora la perspectiva del desarrollo y la salud integral y marca el proceso educativo basado en la construcción de democracia, ciudadanía y convivencia. De esta manera, se pretende generar habilidades y competencias, que favorezcan conductas saludables de autocuidado y responsabilidades tanto con uno mismo como con el entorno.

Su objetivo se dirige a implementar y consolidar la incorporación de la Educación Sexual en todos los niveles de la Educación Pública, integrada a la formación de las y los educandos, de forma progresiva, permanente, articulada en su pasaje por el sistema⁴.

⁴ ANEP (2007) Objetivos del PES

https://www.dgeip.edu.uy/IFS/index.php?option=com_content&view=article&id=80&Itemid=166

Los objetivos van fundamentalmente centrados a poner en la educación, los temas de educación sexual para que esté inserta en el ámbito educativo, porque esto construye ciudadanía, porque responde a un derecho humano. La educación sexual integral es un derecho humano nos permite que todos tengamos un desarrollo más saludable, construir vínculos más saludables, promover también lo que está vinculado al disfrute, a los derechos de los niños niñas y adolescentes. El objetivo principal te diría, consiste en fortalecer la educación sexual como espacio pedagógico del sistema educativo con estrategias que permitan su desarrollo, se procura poner énfasis en la calidad del proceso educativo para establecer una institucionalidad de forma definitiva paso a paso. (Entrevista 1, Referente de derechos humanos, género e inclusión del Consejo de Formación en Educación).

Funcionamiento e implementación:

Cerruti (2010) expresa que el PES se sustenta bajo la legitimación de la educación sexual como espacio pedagógico, en base a compromisos establecidos por el Estado en materia de derechos humanos, dando validez al proceso de formación de la infancia y la adolescencia. El programa, forma parte de la Dirección Sectorial de Planeamiento Educativo, donde se incluye la aplicación curricular en todos sus niveles (inicial, primaria y secundaria) a las que se nombra como “comisiones”, así como la producción de conocimiento y su difusión y el área de investigación.

La Comisión de Educación Sexual fue la encargada hasta el año 2019, de llevar adelante el PES mediante tareas de planificación, diseño y consolidación de actividades para la implementación curricular, en coordinación con los cuatro subsistemas.

Se implementa a través de la Comisión de Educación Sexual, con grandes líneas que están en revisión porque hasta ahora funcionaba con pocas personas. En este momento está en stand by porque no hay referentes del programa. El programa abarca tres dimensiones: la sociocultural, la ética y la de derechos. Entonces ahí lo que procura el programa es poner a dialogar esos aspectos, generar espacios de articulación, espacios formativos, considerar el marco jurídico y ético para tales efectos, y también tomar en cuenta la dimensión de la salud y el desarrollo saludable de las personas. (Entrevista 1, Referente de derechos humanos, género e inclusión del Consejo de Formación en Educación).

Respecto al financiamiento, la misma referente expresa que,

El PES en general ha tenido pocos recursos económicos que salen del propio presupuesto del CODICEN y ANEP, pero también siempre buscó articular y conseguir cooperación de organismos de cooperación internacional, como por ejemplo UNFA, UNICEF, organismos extranjeros que dan convenios o acuerdos, o hasta pedidos de invitar a alguien del exterior que justo va a estar acá que pueda venir. UNICEF y UNFA han aportado mucho en lo que es la cooperación para trabajar este tipo de temáticas.

Formación docente y prácticas en el aula

Desde el programa se plantean dos áreas principales de trabajo: el área de producción de conocimiento, que permite la ejecución regular de líneas de investigación que hacen posible la aproximación a las realidades de las y los alumnos del sistema educativo, ofreciendo insumos necesarios para incrementar la calidad del proceso educativo; y el área de formación de docentes

del sistema: con la aplicación de cursos de educación sexual en diferentes modalidades (on-line, semi-presencial y presencial), dirigidos a docentes que se encuentran implicados en la implementación curricular de la Educación Sexual.

Estas áreas de trabajo confluyen dentro del Centro de Referencia y Documentación del PES y Centros de Documentación Departamentales, considerados una herramienta sustancial para la implementación de la educación sexual en el sistema educativo. En el Centro de Referencia y Documentación de Montevideo se ha consolidado una colección profunda, especializada y actualizada en la temática. La reformulación de los servicios atendiendo las necesidades de los usuarios, el establecimiento y fortalecimiento de vínculos interinstitucionales que han permitido intercambios documentales, la difusión del centro y sus recursos, así como también crecer en cantidad, calidad y variedad, han sido los productos desde el año 2006. La publicación de las bases de datos en internet, con mucho material a texto completo, ha permitido que gran parte del acervo bibliográfico del Centro de Referencia y Documentación llegue a todo el país. Todas las actividades que se han desarrollado buscan estrategias para la difusión y promoción de los recursos, tanto dentro del sistema educativo, como entre instituciones que participaron de las reuniones.⁵

Según plantea la ex coordinadora de educación sexual en Primaria (Entrevistada 2), y actual coordinadora del Instituto de Formación en Servicio, la formación con cursos organizados y centralizados desde el PES se impartió hasta el año 2013, con la participación de alrededor de cien personas por año. A partir del año 2014 en adelante, se continuó con la formación desde el

⁵Programa de Educación Sexual:
<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/programa-educacion-sexual-anep-codicen>

Instituto de Formación en Servicio, con cursos de 105 horas en modalidad semipresencial, hasta el año 2020, impartidos únicamente en modalidad virtual, en doce departamentos del país y un promedio de participación de 600 maestras por semestre. Vale aclarar que estos cursos son parte de la formación permanente y no de la formación básica e inicial de las y los maestros, lo que existe en ese caso es un seminario de 20 horas dedicado a la temática que según expresa la referente no alcanza para cubrir una formación completa.

Por otra parte, las y los docentes asisten a los cursos de educación sexual con un interés previo en la temática; lo que configura un primer filtro a la hora de las inscripciones

Las maestras vienen a los cursos interesadas por la educación sexual, entonces ahí tenés un primer recorte ¿no? Seguramente hay maestras resistentes y seguro que hay prácticas de resistencia. Vienen al curso ya con un deseo de saber, un deseo de aprender. (Entrevista 2, Coordinadora del Instituto de Formación en Servicio).

En este sentido y del lado de la aplicación del programa, la entrevistada docente del nivel Primaria plantea las dificultades que se presentan cuando el docente elige inscribirse en los cursos de educación sexual.

Te filtran y de repente entra gente que está por jubilarse y los cursos te quedan a medio hacer porque no tuviste lugar para anotarte. El Instituto de Formación en Servicio está bueno. En realidad acá lo que hace falta es un instituto de especialización, que si vos querés enseñar, por ejemplo genética, que haya donde hacerlo. Y todo lo que es privado no te lo avalan en Primaria, entonces te arruinan, porque no me brindas la formación y no me la reconoces si yo la hago por otro lado, porque tenés para hacer educación sexual en Sexsur, por ejemplo. (Entrevista 5, Maestra de Primaria)

En suma, lo que se plantea desde las entrevistas, es que la formación en educación sexual deviene del propio interés de la docente, o el docente, en realizar los cursos y especializarse en el área de género, donde se mencionan los “filtros” que configuran desventajas al momento de la inscripción.

En relación a los materiales utilizados en el aula, sus referentes plantean el uso de manuales, cajas de herramientas y la biblioteca de ANEP a la que pueden acceder todos sus docentes. En el sitio web de la ANEP- Instituto de Formación en Servicio, se puede encontrar material para descargar, como la guía: Propuesta Didáctica para el Abordaje de la Educación Sexual en Educación Inicial y Primaria (2013), “Está Bueno Conversar Educación Sexual para las Familias” (2014), “Es Parte de la Vida. Material de apoyo sobre educación sexual y discapacidad para compartir en familia” (2012).

La propuesta en general del programa y de la comisión de educación sexual pasa por trabajar desde lo cotidiano, hay infinidad de formas de abordarlo no hay un patrón que diga que tengas que trabajarlo de tal forma, queda de alguna manera libre para cada docente y también para los distintos territorios. (Entrevista 1, Referente de derechos humanos género e inclusión del consejo de formación en educación).

Por su parte la maestra (entrevista 5), manifiesta que utiliza material tanto de los cursos como de otras fuentes, generando sus propias estrategias para adaptar las clases a su conveniencia y a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. No obstante, indica la falta de recursos en cuanto a materiales y guías de aula.

Capaz que justo ligaste con un docente que enseña bien estos temas, pero si no, no tenés suerte, así salimos todos con una mano atrás y otra adelante y a ver qué estrategias vas

generando. Hay material que está muy bueno y hay material que es horrible de lo que hay en la web disponible para trabajar, material oficial no hay. Yo me manejo mucho con material de los cursos que he hecho o material de INMUJERES y esos son mis recursos, hay poca cosa yo busco y lo adapto a la clase (Entrevista 5, Maestra de primaria).

Alcances y resultados:

Las referentes coinciden en que el programa ha permitido que las temáticas de género y sexualidad se instalen dentro del ámbito educativo.

Me parece que los resultados han sido en general positivos, porque se logra incorporar la educación sexual de diversas formas, en cada subsistema, por lo menos a nivel de la política educativa como escrita. Era necesario generar el programa para que la temática realmente se empezara a instaurar en la educación pública (Entrevista 2, Coordinadora del Instituto de Formación en Servicio).

Según se plantea en la Evaluación del Programa de Educación Sexual (UNPFA, 2017), en cuanto a los abordajes de los lineamientos del programa, las y los docentes evalúan positivamente la autonomía con la que cuentan al impartir sus clases, permitiendo la libertad y creatividad en el desempeño de su rol. A pesar de ello, las innumerables estrategias en la planificación de las clases apuntan a ciertas dificultades en el manejo de un criterio único.

En relación a la práctica docente, la maestra entrevistada (Entrevista 5) refiere a la adaptabilidad de su rol, dando cuenta de experiencias sucedidas por sus alumnos fuera del aula y las acciones

que se toman desde el centro educativo. Esto quiere decir que su trabajo abarca y sirve de nexo entre los alumnos y alumnas, las familias y la comunidad.

Tanto para el centro educativo como para la comunidad, el docente referente adquiere un rol protagónico al dar respuesta a diferentes inquietudes, y al ser capaz de resolver dificultades cotidianas de los estudiantes. Su rol trasciende el aula y la acción educativa. Se consideran portadores de un conocimiento especializado -aunque acotado-, que da lugar a que la comunidad pueda contar con personas en las que confiar y a las que recurrir para resolver situaciones complejas (por ejemplo, situaciones de violencia doméstica o vinculadas al embarazo en la adolescencia, entre otras). (UNFPA, 2017, p.34)

Los resultados del documento que evalúa al programa sugieren que, no todos los maestros han recibido formación en educación sexual y quienes la han recibido lo han hecho por medio del PES. En general, los contenidos que más se abordan en educación primaria son los relativos a los vínculos afectivos, cuestiones de género y aspectos biológicos. La falta de formación, los juicios de valor sobre la temática y su adecuación a las edades de los y las estudiantes son las principales razones esgrimidas por los maestros para justificar que estos contenidos queden relegados. Sin embargo, los docentes con formación específica en la materia comienzan a incluir en el menú de contenidos algunos aspectos relativos a la diversidad sexual, la salud sexual y reproductiva y, en menor medida, la violencia doméstica e intrafamiliar (UNFPA, 2017).

Respecto a las barreras en su aplicación, el reporte de UNFPA (2015) establece que,

La experiencia de los participantes pone de relieve la existencia de importantes obstáculos que dificultan la ampliación de la educación integral para la sexualidad a

nivel nacional. A pesar del trabajo innovador que se ha llevado a cabo en muchos países, suele haber una gran diferencia entre la aplicación a pequeña escala y la amplia cobertura de una aplicación de calidad. Incluso en los países con políticas nacionales progresistas, no se puede garantizar la aplicación a nivel local. (UNFPA, 2015, p.48)

Educación en diversidad de género como contracara de la discriminación

Según se aprecia tanto en la evaluación del programa como en el discurso de sus referentes, las temáticas de orientación de género y diversidad sexual, no se plantean como prioridades en la enseñanza de educación sexual. Sin embargo, aquellos docentes que cuentan con formación específica por el interés antes mencionado lo incluyen en mayor medida en las clases que dictan.

Depende de la persona si se atreve a trabajar esas temáticas, si tengo una cierta capacitación y tengo herramientas porque me siento segura. Son temas que generan mucha inseguridad y que atraviesan a tu formación histórica, a cómo se construye tu identidad, es a veces muy delicado, también tiene que ver con tu forma de actuar, con tu vocabulario. (Entrevista 4, Docente de talleres de Educación Sexual, referente PES).

Por su parte la referente formadora del equipo de Primaria (Entrevista 3), plantea errores conceptuales que forman parte de materiales de enseñanza, como el término “opción sexual”, que generan confusiones en las y los docentes al impartir las clases.

En cuanto a la violencia en el ámbito escolar, en relación a la identidad de género y orientación sexual, se vuelve a plantear el tema que expone Schenck (2013) respecto a los estereotipos y como el “deber ser” se instala en función al sexo. En esta línea, que la escuela sea uno de los

entornos más heteronormados, significa que es el más propenso a que los niños y niñas se vean afectados, no solo por sus pares sino también por las autoridades educativas.

Respecto al acoso escolar, la referente coordinadora del Instituto de Formación en Servicio (Entrevista 2), expresa que es un tema que se aborda en la formación de las y los docentes en su marco teórico. No obstante, menciona que, en el terreno de la práctica, el tema se tiene en cuenta únicamente en relación a los emergentes. Esto quiere decir que no existe una planificación intencionada y que se trata cuando hay una dificultad puntual. Aclara que se dan respuestas a través de diversas estrategias, según lo crea conveniente la o el docente y el equipo de dirección, donde se trata que la situación de acoso no pase desapercibida.

7. Reflexiones Finales: Las futuras generaciones

El alcance en temas relacionados a la diversidad sexual ha permitido la generación de legislación obtenida por medio de la lucha por el reconocimiento de derechos antiguamente vulnerados. La sexualidad vista como un tabú se ha limitado por varias décadas a relacionarse con los prejuicios y valoraciones morales, como se ha visto a través de la religión y antiguas costumbres en el seno de la familia nuclear heteroparental, con roles marcados y diferenciados entre hombres y mujeres.

La inclusión de la educación sexual en el Uruguay se ha dado de manera lenta y acompasada a cada época histórica, generando sus propios fundamentos, incluyendo nuevas herramientas de enseñanza y formando a las y los docentes. En tal contexto se puede afirmar que la sexualidad se ha constituido en una temática compleja para ser abordada en el ámbito educativo, por la carga que la vida en sociedad le ha colocado y los mitos que han generado desinformación.

En relación al PES establecido como objeto de estudio de la monografía, se hace necesario aclarar, que luego de varias consultas tanto a los antiguos referentes como a la Dirección de Derechos Humanos de la ANEP, no se ha logrado acceder al documento escrito del PES, optando por utilizar documentos que lo nombran como la Evaluación del Programa de Educación Sexual elaborado por UNPFA, 2017.

Como aspectos a destacar del PES, se establece la inclusión de la educación sexual en todos los niveles de enseñanza representando una política innovadora, teniendo en cuenta la historia que ha relegado los temas de la sexualidad al secretismo y al ámbito privado.

Por otra parte, en respuesta a la hipótesis, en base a la información recabada en las entrevistas de las referentes del PES, se establece una falta de solidez en el abordaje de las temáticas en relación a la diversidad sexual, identidad y orientación sexual. De esta manera, el enfoque, es colocado por cada docente en acuerdo a su forma de dictar la clase y la identificación del emergente en situaciones puntuales. Se identifica a su vez, la falta de formación en la temática, principalmente dentro de la formación básica para acceder al título de maestra /maestro en educación inicial y primaria; los cursos de educación permanente y electivos cuentan con cupos para la inscripción.

El año 2020 generó una instancia de quiebre con el inicio de una nueva administración gubernamental y los cambios en las prioridades en la agenda político-social, lo que significó un viraje en torno a la propuesta del PES que hasta el momento y desafortunadamente, no ha recibido declaraciones de continuar su proceso. Las referentes entrevistadas (que luego de este cambio ya no forman parte del programa) mencionan que se atraviesa por una situación de pausa y que, a su vez, se ponen en cuestionamiento sus objetivos principales. También aparece en escena un nuevo proyecto de ley (de marzo 2020), por parte de la comisión de educación y cultura, de la Cámara de Representantes, que prevé que los padres decidan sobre la educación sexual que se les brinde a sus hijos, significando según las referentes un retroceso en el medio de la política educativa y la enseñanza formal.

Por tanto, resta mucho trabajo por delante en el futuro de una educación sexual que garantice los derechos esenciales y necesarios para todos los niños y niñas. La integralidad de esta educación debe trascender el aula y formar parte de la vida de las próximas generaciones.

Bibliografía

Barran José Pedro (1989) *Historia de la sensibilidad en el Uruguay La cultura "bárbara"(1800-1860): El disciplinamiento (1860-1920)*. Banda Oriental, Montevideo, Uruguay.

Batthyány Karina et al (2011) *Metodología de la Investigación en ciencias sociales, apuntes para un curso inicial*. UCUR. Montevideo, Uruguay.

Butler Judith (1990) *Sujetos de sexo / género / deseo*. Paidós, Iberica S.A. Barcelona, España.

Butler Judith (1990) *“El Género en Disputa”: El Feminismo y la Subversión de la Realidad*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Butler Judith, Fraser Nancy (2000) *¿Reconocimiento o redistribución?: Un debate entre marxismo y feminismo*. Traficantes de sueños, Madrid, España.

Cabella Wanda (2006). *La demografía de las Uniones Consensuales en Uruguay en la última década. En: Mesa de diálogo: El proyecto de Ley de unión concubinaria*. Trilce. Montevideo, Uruguay.

Cerruti Estela (2010). *La educación sexual: una política estratégica para el sistema educativo público uruguayo. Libro: Una transformación en marcha- políticas instrumentadas por el CODICEN (2005-2009)*. ANEP. Montevideo, Uruguay.

Corbetta Piergiorgio (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Mc Graw Hill, México.

Darré Silvana (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico: la educación sexual en el Uruguay del siglo XX*. Trilce. Montevideo, Uruguay.

Fraser Nancy (2006) “*¿Redistribución o reconocimiento?: Un debate político - filosófico*”. Fundación Paideia Galicia. Morata, Madrid.

Foucault Michel (1977) “*Historia de la sexualidad*” tomo I “*La voluntad de saber*”. Siglo XXI, S.A. D.F, México.

Foucault Michel (2003) “*Historia de la sexualidad*” *El uso de los placeres, tomo II*. Siglo XXI S.A. D.F, México.

Gracia Trujillo (2015) *Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer*. Universidad de Castilla, La Mancha España.

Jelin Elizabeth (1994) “*Familia y Género: Notas para el debate*. UNICEF Losada. Buenos Aires, Argentina.

Jelin Elizabeth (1998) *Pan y afectos La transformación de las familias*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.

Lamas Marta (2000) “*El Género la construcción cultural de la diferencia sexual*” PUEG Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa. México.

Rocha Cecilia (2014). *Educación y personas trans en Uruguay: insumos para repensar las políticas públicas*. MIDES, Montevideo Uruguay.

Sarasúa Gabriela (2007) *Género y socialización, vínculos y equidad*. ANEP. Nordan Comunidad del Sur. Montevideo, Uruguay.

Schenck Marcela (2014) *Sacando la violencia heteronormativa del armario: Docentes LGBT y discriminación*. MIDES. Montevideo, Uruguay.

Sempol Diego (2013) *La renegociación del orden sexual: Cambios y permanencias. Políticas públicas y diversidad sexual, análisis de la heteronormatividad en la vida de las personas y las instituciones, informe final*. Dirección Nacional de Políticas Sociales, MIDES. Montevideo, Uruguay

Vasilachis Irene (2006). *Estrategias de intervención cualitativa*. Gedisa. Barcelona, España

Warner Michael (1991) *"Fear of a queerplanet"*. Duke UniversityPress. Durham, EEUU.

Weeks Jeffrey (1998) *La construcción de las identidades genéricas y sexuales. La naturaleza problemática de las identidades*. El Colegio de México Camino al Ajusco. México, D. F.

Fuentes Documentales

ANEP, UNFPA (2017) Evaluación del Programa de Educación Sexual.
<https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Presentaci.pdf>

ANEP (2007) Objetivos del PES.
https://www.dgeip.edu.uy/IFS/index.php?option=com_content&view=article&id=80&Itemid=166

Biblioteca Plan Ceibal (s.f.) la reforma varelana.

http://contenidos.ceibal.edu.uy/fichas_educativas/_pdf/historia/uruguay/061-la-reforma-varelana.pdf

IMPO (2009) Ley 18.620 Derecho a la identidad de género y al cambio de nombre y sexo en documentos identificatorios. [https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18620-2009/4%20\(23/05/21\)](https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18620-2009/4%20(23/05/21)).

IMPO (2019) Ley N° 19.747 Código de la Niñez y la adolescencia, modificación del capítulo XI de la Ley N°17.823. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19747-2019%2023/05/21>

MIDES (2013) La identidad de género en las políticas sociales. Informe de monitoreo de las políticas de inclusión para la población trans. [http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1768/La identidad de g
enero en las politicas sociales.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1768/La%20identidad%20de%20genero%20en%20las%20politicas%20sociales.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

MIDES (2010-2014) Diversidad sexual en Uruguay: Las políticas de inclusión social para personas LGBTI. https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/112_file1.pdf

MSP, ASSE, UDELAR., FMED (2015) Salud y Diversidad Sexual: guía para profesionales de la salud. [https://psico.edu.uy/sites/default/files/2017
07/salud%20y%20diversidad%20sexual_gu%C3%ADa%20para%20profesionales%20de%20
la%20Salud.pdf](https://psico.edu.uy/sites/default/files/201707/salud%20y%20diversidad%20sexual_gu%C3%ADa%20para%20profesionales%20de%20la%20Salud.pdf)

OREALC / UNESCO (2014) Educación Integral de la sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias. Santiago de Chile. <http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Educaci%C3%B3n%20>

[%20Integral%20%20de%20%20la%20%20Sexualidad%20%20Conceptos,%20%20Enfoques%20%20y%20%20Competencias%20.pdf](#)

Parlamento del Uruguay (2007) Ley unión concubinaria.
<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8371772.htm>

PES, ANEP (2007) “Es parte de la vida” material de apoyo sobre educación sexual y discapacidad para compartir en familia.
:https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2018-01/Es_parte_de_la_vida_tagged.pdf

PES, resumen (2007). <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2013/10/Resumen-Programa-Educaci%C3%B3n-Sexual.pdf>

RIE, LGBTI (2010). <http://educacionlgbti.org/conceptos/>

UNFPA (2015) La evaluación de los programas de educación integral para la sexualidad: Un enfoque en resultados de principios de género y empoderamiento.
https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPAEvaluation_ES.pdf

UNICEF (1989) Convención sobre los derechos del niño.
https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=146