

LO QUE EL DEBATE DEJÓ. LAICIDAD, EDUCACIÓN SEXUAL Y PUGNAS POR LOS DERECHOS DE GÉNERO EN EL URUGUAY DE HOY

*What the debate left behind.
Secularism, sex education and struggles
for gender rights in today's Uruguay*

Recibido: 15 de agosto de 2022

Aceptado: 1.º de noviembre de 2022

Verónica Habiaga

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República
vhabiaga@gmail.com

Leonel Rivero

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República
leonel.rivero@cienciassociales.edu.uy

Nilia Viscardi

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República
nilia.viscardi@cienciassociales.edu.uy

Malena Zunino

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República
malenazunino@gmail.com

Resumen: En los últimos diez años el problema de la educación sexual volvió a escena en Uruguay. Simultáneamente, la cuestión de la laicidad ha estado en el centro del debate político, en muchas ocasiones esgrimida como argumento para clausurar voces y prácticas que se generan en el espacio escolar. La educación sexual, como intentaremos demostrarlo, es paradigmática para pensar las dinámicas conservadoras, las resistencias y las demandas. Estas corrientes se asocian a distintas propuestas o visiones de lo que la educación sexual es (biomedicalizante, moralizante o crítica). El artículo aborda el debate

sobre la implementación del Programa de Educación Sexual en Uruguay desde la prensa en el período 2010-2020. Da cuenta del modo en que se implementó y analiza actores y temas de disputa a través de la selección de tres casos paradigmáticos que se observan a partir del seguimiento de noticias de prensa en Twitter. Lo que se concluye, es que la problemática instalada por el gobierno del Frente Amplio en alianza con algunos actores y movimientos sociales rompió los límites de la política educativa nacional tradicional reconfigurando también nuevas oposiciones en alianza con viejos actores conservadores.

Palabras clave: laicidad, educación pública, derechos sexuales y reproductivos

Abstract: In the last ten years, the issue of sex education has returned to the Uruguayan scene. Simultaneously, the issue of secularism has been at the center of the political debate, often used as an argument to shut down voices and practices generated in the school space. Sex education, as we will try to show, is paradigmatic to think about conservative dynamics, resistances and demands. The article addresses the debate on the implementation of the Sex Education Program in Uruguay from the press in the period 2010-2020. It gives an account of the way it was implemented and analyzes actors and issues of dispute through the selection of three paradigmatic cases that are observed from the monitoring of press news on twitter. What is concluded is that the problematic installed by the Frente Amplio government in alliance with some actors and social movements broke the limits of the traditional national educational policy also reconfiguring new oppositions in alliance with old conservative actors.

Keywords: secularism, public education, sexual and reproductive rights.

Introducción

En los últimos diez años el problema de la educación sexual (ES) volvió a escena en Uruguay. Simultáneamente, la cuestión de la laicidad ha estado en el centro del debate político, en muchas ocasiones esgrimida como argumento para clausurar otros debates y demandas que se generan en el espacio escolar. La ES, como intentaremos demostrar, es paradigmática para pensar las dinámicas conservadoras, las resistencias y las demandas populares, teniendo hoy la noción de la laicidad como telón de fondo. Se asocia, de modos complejos, con vertientes progresistas y conservadoras¹ de la política en Uruguay. Retomando a Constanza Moreira (2004), cuando dice que «De acuerdo al análisis comparado con Brasil los partidos Nacional y Colorado pueden ser calificados claramente como “partidos conservadores” (y no partidos de centro)» (p. 134), entendemos que existen dos bloques: uno de centroizquierda —así definido por líderes y electores y percibido por los otros— y un bloque conservador que se autopercebe de centro, pero que es ubicado por los otros y por su propio electorado claramente en la centro-derecha del espectro ideológico. En la dimensión social y en la dimensión política las diferencias entre los partidos tradicionales y la izquierda se mantienen en términos más o menos equivalentes. La izquierda sigue abogando por una decidida intervención estatal en el área social y en la dimensión política sigue siendo más favorable a un aumento de la participación popular en el Gobierno que los partidos tradicionales. «En otros temas, de orientación más secular o “posmaterialista”, la izquierda se sitúa en la defensa de los derechos humanos, el medio ambiente y la posición respecto al aborto» (Mallo, Viscardi y Barbero, 2013, p. 390). Sin embargo, como observaremos, la ES ha brindado una oportunidad de observar diferencias en esa división en dos bloques y dificultades para establecer una visión dicotómica en aspectos de la política vinculados a la identidad social.

Concretamente, la esfera pública ha mostrado ser un espacio para la formación de la opinión discursiva y para la concreción de la identidad social (Fraser, 1997), habilitando la retórica de la privacidad de la vida doméstica y, junto con ella, de la sexualidad. La escuela pública siempre dejó de lado la identidad personal: el uniforme es la imagen que lo sintetiza (Viscardi y Alonso, 2013). Borraba las clases sociales —e identidades sociales— en provecho de una ciudadanía

1 Diversos analistas señalan que el conservadurismo surgió como reacción frente a la Revolución Francesa. En tanto tradición política que incluye una serie de partidos y varios gobiernos parece definirse más por aquello a lo que se opone que por lo que propone. El conservadurismo proclamaría, por su nombre, que conserva y que está en contra del cambio. Sin embargo, el conservadurismo propone el cambio y lo ejecuta, aunque esta idea choca contra la idea dominante de esta tradición (Eccleshall, 1984). «El conservadurismo nunca ha estado a favor de la modificación que es cambio, que entraña falta de familiaridad. Ha estado y está a favor del tipo de modificación que es reforma, que entraña sin duda también cierta falta de familiaridad. [...] existe una diferencia profunda entre cambio y reforma» (Honderich, 1993, p. 13). También existe un conservadurismo que puede surgir en cualquier partido político y ha surgido en partidos socialistas y comunistas. En Uruguay, sus ideas se han caracterizado, entre otros elementos, por la crítica al reconocimiento de las nuevas identidades sexuales y configuraciones familiares, así como a los derechos reproductivos (Mallo, Viscardi y Barbero, 2013).

única, pues ni el lugar de nacimiento ni la familia podrían primar sobre el mérito (Dubet, 2007). Este lugar social aceptaba, no obstante, algunas marcas pensadas como *naturales*. El niño y la niña son bienvenidos en la escuela primaria pero en una clave que desdibuja su pertenencia de género, pues la túnica y la moña son las mismas para ambos sexos y no se admiten otras diferencias. Así, la diferencia sexual comenzaba a ser aceptable en la adolescencia: es en el liceo en que los varones empezaban a utilizar pantalón, y las mujeres pollera. Uruguay jamás desistió del uniforme en su escuela primaria, ya que su túnica y moña eran íconos de un proyecto societal universal para la nación. Así, «la “uniformidad” [...] va a estructurar la nueva máquina escolar [...] en un sistema que debe ser organizado sobre un principio meritocrático» (Romano, 2013, p. 23). Este siempre dejó afuera de la escuela la discusión de marcas o señas otras que no fueran la de ciudadano y la de niño y niña, varón o mujer. Sobre este contexto histórico, el debate de principios del siglo XXI en el cual el género se «deshace» (Butler, 2006) se ha vivido de forma conflictiva.

Las nuevas posturas que no niegan la identidad *masculino/femenino*, sino que reclaman el derecho preguntarse ella y cuestionar su *naturalidad* han ido ganando legitimidad social. En el primer gobierno del Frente Amplio² (FA) se introdujo un programa de ES elaborado desde una perspectiva de derechos y de género. Si bien en su creación este programa se fundamentaba en algunas inquietudes propias del paradigma de la *biomedicalización* en tanto sustentaba la pertinencia de la ES en la necesidad de controlar enfermedades de transmisión sexual como el VIH-Sida o en la importancia de disminuir el embarazo adolescente no planificado (Morgade *et al.*, 2011). En ese sentido, se diferenciaba de las anteriores iniciativas en la materia (Viscardi *et al.*, 2021a). La noción de Laicidad ocupó el centro de la escena desde aquellos que impugnaron —e impugnan— el derecho del Estado a impartir ES desde una perspectiva de género. Entonces, ¿qué está y qué estuvo en cuestión?

La elección de los contenidos de enseñanza general regulada por el Estado mediante mecanismos de construcción programática y procesos de validación técnica no reviste demasiadas complicaciones a la hora de abordar la enseñanza en otras áreas, como la Matemática, la Física o la Geografía. Ningún movimiento religioso ni grupo de familias tiene mayores reparos a la hora de aceptar la selección de los saberes —arbitrarios siempre, como lo demuestran Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2001)— impartidos por la escuela. Así, la Matemática, la Física, la Química —y aun la Historia con sus derivas epistémicas— responden a un campo disciplinario específico con coordenadas claras. Esto hace que el abordaje de estos campos sea legitimado. Pero, si analizamos la ES, ¿cuál es

2 En Uruguay se dio un ciclo de gobiernos progresistas entre 2005 y 2020. En el período 2005-2010 (primer ciclo) el presidente fue Tabaré Vázquez; en el siguiente, entre 2010 y 2015, ocupó la presidencia José Mujica, y, por último, entre 2015 y 2020, nuevamente fue electo presidente Tabaré Vázquez (Garcé y Yaffé, 2014).

su campo disciplinario específico? ¿Qué saberes la atraviesan? Parece complejo saldar estas interrogantes: la emergencia del discurso higienista que caló en el paradigma biomedicalizante ha intentado hacerlo restringiendo su abordaje a la prevención (de enfermedades), pero la ES desborda lo biológico porque es político y eso la convierte en campo de disputas, en un campo minado porque implica un saber del cuerpo, que interpela a «la Naturaleza como orden que legitima la sujeción de unos cuerpos a otros» (Preciado, 2000, p. 16). Esto erosiona a las concepciones en torno al *sexo*, al *género*, a la *familia*, a la *maternidad*, mandatos enquistados y erigidos como orden natural.

Desde el discurso conservador la sexualidad en la escuela no se enseña, sino que es del orden de lo dicho, por lo que desconoce que desborda los cuerpos por lo tanto su negación no implica su omisión. Cuando se brega por ella, se brega por una opción moralizante, como la propuesta Aprender a Amar³. Entonces, la *no enseñanza* de la ES es una forma de enseñanza desde el silenciamiento, la culpa y la vergüenza, porque *eso no se dice, de eso no se habla y eso no se toca*.

Es así que la sexualidad en la escuela está ligada a un «saber sucio», vergonzante, amenazante porque habilita otros lugares de enunciación, y da un lugar al sujeto (que desea) (Butler, 2006). La tradición escolar, lejos de abrir espacios a la expresión del sujeto deseante ha operado para acallar el deseo en pos de la familia, una pieza clave del engranaje capitalista. En la noción de «saber sucio» remitimos a la idea de «trabajo sucio» acogida en la obra de Shirley Drew, Melanie Mills y Bob Gassaway (2007), donde se lo define como aquellas prácticas o saberes que probablemente son percibidas como «repugnantes y degradantes» (Lerussi, 2018, p. 14).

El abordaje de la ES supone la posibilidad de circulación de saberes que ponen en jaque «el apostolado femenino y su misión doméstica» (Barrán, 1996, p. 33), y con ello interpela la distribución de los lugares sociales. El Uruguay moderno se construye bajo las bases subjetivas del pudor, la vergüenza y un recato civilizador. Para ello fue preciso encarnar «el pudor personal, hecho de ocultamientos y recatos ante sentimientos y episodios que el sujeto de la modernidad no quería oír mencionar...» (Barrán, 1996, p. 49). Las pasiones del cuerpo debían ser refrendadas en pos de la familia y la privacidad. Así, la violencia, el incesto, las violaciones ocurridas en el seno del hogar han sido históricamente naturalizadas, negadas.

Para focalizar el debate generado a instancias de la implementación del Programa de Educación Sexual (PES) en Uruguay, damos cuenta del modo en que se implementó y de sus principales rasgos. Luego, sintetizamos las decisiones teóricas utilizadas para reconstruir la agenda mediática del debate sobre ES a partir de las

3 ICM. 2018. «Aprender a Amar». Consultado el 21 de octubre de 2021. <https://icm.org.uy/prueba-descripcion-cursos/>

notas de prensa escrita digitalizadas en medios en la última década. Finalmente, reseñamos actores y temas de disputa a través de la selección de tres casos paradigmáticos que se observan a partir del seguimiento de prensa: el proceso de implementación de las guías de ES; la resistencia y la propuesta eclesial, y la emergencia del movimiento de padres contra la ES. A partir de ello, analizamos lo que el debate sobre la ES en clave de política de derechos humanos desnuda en tanto interrogante fundamental que estuvo —y está— en juego para un pensamiento progresista. Así, lo que el debate muestra es que la problemática instalada por el gobierno progresista en alianza con algunos actores y movimientos sociales rompió los límites de la política educativa nacional tradicional e instaló nuevas demandas populares (Laclau, 2005) reconfigurando también nuevas resistencias, en alianza con viejos actores conservadores.

La enseñanza de la educación sexual en el Uruguay en la primera década del siglo XXI

La producción académica sobre género y sexualidad en las ciencias sociales uruguayas es abundante y diversa en perspectivas. Si bien la ES en particular constituye un tema de menor tratamiento, se recoge considerable literatura que compone su *corpus* teórico a partir de abordajes como género, sexualidad y diversidad sexual, circunscrita a espacios públicos, incluyendo el educativo (Sempol, 2012); enfoques sobre feminismos, sexualidad, Derechos Sexuales y Reproductivos (Rostagnol, 2002, 2006, 2016); lecturas de género desde la economía y demográficas según variables sexogénicas (Cabella *et al.*, 2015; Binstock y Cabella, 2021); planteos interseccionales entre discapacidad y sexualidad (Míguez, 2019, 2020) y sexualidad y adolescencias con estudios localizados en diferentes espacios del sistema educativo formal y no formal (López Gómez, 2005, 2015). A efectos del presente trabajo interesa especialmente la literatura que alude al desembarco definitivo de la ES en el sistema educativo formal en 2008, bajo el entendido que su análisis en tanto objeto de política pública colabora con la delimitación analítica del universo de estudio.

Las formas de conceptualizar la ES en Uruguay han variado a lo largo de los años. De ello dan cuenta los numerosos trabajos de Silvana Darré (2005, 2007, 2008, 2012) que obran como un punto de partida a fines de identificar y conocer los principales debates que se suscitaron en este terreno.⁴ Sus estudios revelan una cantidad significativa de propuestas, contrapropuestas y debates respecto a la ES en el sistema educativo. En palabras de la autora «diversas en sus contenidos y en sus estrategias, nunca lograron plasmarse en prácticas pedagógicas continuas, salvo alguna excepción a mediados del siglo pasado» (Darré, 2012,

4 Esta genealogía es retomada y actualizada con los principales debates e hitos en Nilia Viscardi *et al.* (2021a).

p. 251). A este respecto, identifica cuatro períodos a lo largo del siglo XX cuando los intentos por insertar la ES al sistema educativo se intensifican: la década del veinte, entre 1930 y 1970,⁵ en 1990 y, finalmente, en el año 2000.

En paralelo, Lilian Celiberti (2005) sitúa su análisis fundamentalmente entre 1990 y 1995 con la creación del Programa Nacional de Educación de la Sexualidad,⁶ bajo el entendido de que «representó la entrada oficial de la temática a nivel del sistema educativo» y donde «se definió la más sólida propuesta de trabajo institucional de la temática realizada en el sistema educativo uruguayo» (Celiberti, 2005, p. 164). Por consiguiente, aporta elementos de base para reconstruir el recorrido institucional, a partir de uno de los mayores antecedentes del PES actual. En 1995, y ante un cambio de gobierno, se dictaminó la interrupción del programa y, a pesar de las decisiones administrativas que alegaron las nuevas autoridades del Consejo Directivo Central (Codicen) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la elaboración de un libro producido por los docentes y pensado con función docente para la expansión hacia el resto del sistema educativo acarrió objeciones y críticas de carácter público, dejando entrever otras razones que llevaron al cese del PES, como cuestionamientos relativos a la homosexualidad y a la masturbación (Celiberti, 2005) que pusieron en jaque qué competencias tiene —y especialmente, cuáles no— el sistema educativo.⁷

En línea con Darré, Celiberti (2005) identifica un hito de la política pública sobre ES en la edición del libro *iEscucha, Aprende, Vive!* desde la ANEP, por invitación del Ministerio de Salud Pública (MSP) —en particular del Programa Nacional de Sida), dirigido a estudiantes de tercer año de Ciclo Básico. Como señala la autora, producto de una especie de *esquizofrenia colectiva*, fueron las mismas autoridades que inicialmente impulsaron el diseño del libro las responsables de su pronta cancelación en 2000.

Al igual que en 1995, ambas constituyen experiencias fallidas en tanto son canceladas en forma abrupta por las autoridades educativas sin la oportunidad de reformulación o evaluaciones correspondientes. Así, los planteos de las autoras habilitan a afirmar que los discursos objetores y, en consecuencia, la identificación de las zonas de conflicto, se profundizan cuando las iniciativas de incorporar

5 Para una lectura pormenorizada de este período también se recomienda la consulta a Darré (2016).

6 Según se desprende de informes de la Comisión Interinstitucional de la ANEP (Documento de trabajo de la Comisión Interinstitucional, 2002 citado en Celiberti (2005, p. 166), en el marco del PES del año se capacitaron 2745 maestros, 2833 docentes de Enseñanza Media, 988 de Enseñanza Técnica, 781 de los Institutos de Formación Docente, 87 de los cursos para adultos y 368 docentes de Instituto Nacional del Menor (Iname). El programa se implementó de forma piloto en sexto año de escuela y primer año del Ciclo Básico en determinadas instituciones de Secundaria y Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU).

7 A este respecto interesan los argumentos esgrimidos por el entonces vicepresidente del Codicen, Claudio Williman, publicados en el semanario *Búsqueda*: «una marcada orientación a mostrar las diferencias de conducta sexual como un mero hecho cultural, prescindiendo de otros valores que el comportamiento heterosexual puede incluir y lógicamente incluye».

la ES se fortalecen. Así, «a pesar de la aparente inmovilidad, los temas y agendas que movilizan a actores diferentes continuaron su desarrollo, y solo cuando emergen como conflicto demuestran sus contradicciones y sus construcciones discursivas diversas» (Celiberti, 2005, p. 170).

La construcción de una política pública sobre sexualidad en sí y desde un paradigma que superara las perspectivas moralizantes o biomédicas⁸ ha sido un camino largo. Si bien, ha tenido algunas conquistas sigue siendo un desafío (y también una amenaza). En 2012 en el marco de «charlas sobre derechos humanos» el MIDES publica el libro *Políticas públicas y diversidad sexual* (Sempol, 2012) en el que plantea la necesidad de instalar la temática en las autoridades con la finalidad de formarse «a efectos de incrementar la deconstrucción de las fuertes naturalizaciones y prejuicios sociales aún hegemónicos en nuestra sociedad, los que tradicionalmente se plasman al momento de pensar políticas públicas y reflexionar sobre los problemas de la desigualdad» (Sempol, 2012, p. 17).

Este proceso de concreción reciente —como lo muestran los trabajos de Leticia Benedet (2014, 2015) y de Alejandra López Gómez (2015)— dejó en evidencia las tensiones y disputas existentes entre diferentes actores, así como la concreción de alianzas y estrategias para su establecimiento. Al decir de Darré (2005),

resulta problemática por estar ubicada en la convergencia entre diferentes planos que la hacen transitar indistintamente por el campo de la educación, la salud, las políticas de género y la producción de conocimientos, constituyéndose un terreno propicio para el enfrentamiento entre diversos discursos sociales (p. 15).

Pese a las tensiones mencionadas, en 2005 se da inicio al proceso de articulación institucional necesario para la incorporación de la temática en el campo educativo. El punto de comienzo es la creación de la Comisión de Educación Sexual, a partir de una resolución del Codicen que estableció además «...asignarle como cometido principal la elaboración de un Proyecto sobre Educación Sexual para la educación pública uruguaya»,⁹ y que estuviera integrada por representantes del sistema educativo y del MSP, reflejando la alianza estratégica entre ambos actores y, en paralelo, la cristalización de la histórica triangulación entre sexualidad, riesgos (en especial el embarazo adolescente) y enfermedades (en particular el VIH-Sida). Así, la ES estaría orientada a reducir los daños latentes en el ejercicio de la sexualidad (Benedet, 2014, 2015; Benedet y López Gómez, 2015). Con el apoyo del UNFPA, los integrantes de la Comisión de Educación Sexual recorrieron los 19 departamentos del país, donde se generaron espacios de participación

8 La perspectiva biomédica considera que en la escuela se abordan las cuestiones de la sexualidad si se estudia la anatomía de la reproducción y eventualmente la fisiología desgajada de las relaciones humanas. Es hablar de la reproducción y la genitalidad. La perspectiva médica que suele acompañarla ha sido de importante presencia a partir de la «... pandemia del VIH-Sida y de la creciente visibilización escolar del embarazo adolescente» (Morgade *et al.*, 2011, p. 37).

9 <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/node/8836#:~:text=El%20CODICEN%20resuelve%20en%202005,%2C%20CETP%2C%20CES%20y%20CFE>

con docentes, estudiantes y la comunidad educativa en su conjunto. Asimismo, este tópico se trabajó en el marco del Debate Educativo Nacional, convocado por el gobierno para obtener insumos para la nueva Ley General de Educación (LGE) (n.º 18.437) (ANEP, CEIP, 2008; 2013).

La implementación de una política educativa que impulsara el abordaje de la ES se hizo buscando cumplir los compromisos nacionales e internacionales de la época en materia de políticas públicas vinculadas a la educación y la salud. Así se estableció en la normativa nacional: LGE, n.º 18.437 (Uruguay, 2008b) y Ley n.º 18.426, Ley sobre Salud Sexual y Reproductiva (Uruguay, 2008a), y en la normativa internacional ratificada: Carta Universal de los Derechos Humanos, Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (ONU, 1981), Convención de los Derechos del Niño (Unicef, 2015), Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de El Cairo (UNFPA, 2014) y el Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo (ONU y CEPAL, 2013).

En 2008 el PES pasó a la órbita de la Dirección de Planificación Educativa del Codicen de la ANEP, y desde ese año se incorporó la ES en todos los niveles de la educación formal y se definió como meta su abordaje en todo el sistema desde una perspectiva de derechos. El PES comenzó a operar a partir de tres ejes estratégicos: la formación de los docentes, la producción de conocimiento y el establecimiento de centros de referencia sobre la temática.

El cumplimiento de dichos propósitos requería del despliegue de una política educativa en clave de derechos y de una reflexión crítica sobre discriminación, género y sexualidad.

Una nueva concepción de género trasciende el sustrato biológico y se instala en la dimensión de lo social y en la construcción de la cultura. Los roles de género dependen del contexto e incorporan variables en su construcción: edad, clase o etnia. Es importante desnaturalizar los constructos culturales vinculados a los roles de género y que la escuela se cuestione como agente de reproducción de modelos existentes (ANEP, CEP, 2008, pp. 100-101).

La ES promovida desde la política educativa en este contexto partió de una concepción de la sexualidad como

construcción social simbólica, hecha a partir de una realidad propia de las personas: seres sexuados en una sociedad determinada. Como tal, es una dimensión constitutiva del ser humano: biológica, psicológica, cultural, histórica y ética que compromete sus aspectos emocionales, comportamentales, cognitivos y comunicativos tanto para su desarrollo en el plano individual como en el social. En esta construcción simbólica se identifican elementos estructurales: –componentes (identidad de género, comportamientos culturales de género y la orientación sexual) –funciones de la sexualidad (reproductivas, eróticas, afectivas y comunicativas relacionales) (ANEP, CEP, 2008, p. 101).

A diez años del PES, durante el segundo semestre de 2015 y el primero de 2016, la División de Evaluación y Estadística (DIEE) del Codicen de la ANEP —con el aporte técnico del UNFPA— lo evaluó por primera vez en todo el territorio nacional. De los datos recogidos se desprende que el PES ha sido exitoso en lo que respecta a uno de sus principales objetivos que fue el de garantizar la cobertura de la ES en todos los niveles de la educación pública: nueve de cada diez estudiantes de secundaria y del Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP) manifestaron haber recibido formación en ES en su centro de estudios durante el último año (ANEP, DIEE, 2017, p. 67). Asimismo, 92,3 % de los estudiantes de estos subsistemas declaró estar de acuerdo con la afirmación «Tengo derecho a decidir sobre mi salud sexual y reproductiva», mientras que el 7,7 % expresó estar en desacuerdo con ella o no saber si estaba de acuerdo o no (ANEP, DIEE, 2017, p. 81). Un escenario diferente se observó en Consejo de Formación en Educación (CFE) donde en general no conocían ni el PES ni su funcionamiento o sus lineamientos (ANEP, DIEE, 2017, p. 99). En esta línea aseguraban que es necesario contar con mayor carga horaria de la materia de ES (que cuenta con un seminario de treinta horas).

En lo que respecta al colectivo docente de todos los subsistemas, estos percibieron su rol como fundamental en el sentido que abordan cuestiones de importancia en la vida cotidiana de sus estudiantes. No obstante, el PES es evaluado de forma diferencial por los y las docentes según el subsistema. Esto se debe a las particularidades que configuran su implementación y metodología en cada uno de ellos. Así, en 2016, el PES da cuenta de un recorrido sustancial y exitoso en el desembarco y alcance de la ES en el sistema educativo.

Agenda *building* y teoría del *framing*

Para poder comprender la discusión pública sobre ES en el período establecido, dos conceptos resultan centrales: el de *agenda* y el de *framing*. Con relación a la agenda, la acumulación de las ciencias sociales en el tema enfatiza la importancia de conceptualizar las relaciones entre medios de comunicación, opinión pública y acción política. Como señala José Luis Dader (1992) en estas tres esferas se construyen agendas, que implican la selección de algunos temas sobre otros, su interpretación y su utilización como marco de acción conjunta. Agenda política, mediática y de opinión pública conforman una *agenda building*, es decir, una agenda pública que es construida a partir de la presión de los diferentes actores en cada campo.

No todos los actores tienen igualdad de condiciones para marcar esa agenda, sino que existen poderes y roles diferenciales. Los medios de comunicación tienen un peso importante no solo en términos de instalar temáticas en el debate público, sino también de pautar las formas y énfasis en la que es problematizado

y discutido socialmente (Kessler, 2014). Ello hace particularmente relevante conocer los contenidos que emiten los medios de prensa.

A este análisis hay que agregar la consolidación de nuevas formas de comunicación, basadas en redes sociales, que implican el ingreso de nuevos actores, la transformación de los modos y la velocidad de la comunicación, y la generación de comunidades de opinión crecientemente diferenciadas (Castells, 2012). A pesar de cierta democratización del diálogo (tanto en el acceso, como en la posibilidad de expresión), los medios tradicionales mantienen su presencia en las redes sociales (Calvo, 2015), trasladando su capacidad de generar agenda a estos nuevos espacios interactivos. Por este motivo, medios tradicionales y nuevos entornos constituyen un binomio que resulta de gran valor investigar. En particular, nos permite conocer la agenda de temas que se han instalado y han cobrado relevancia pública.

En segundo lugar, el concepto de *framing* nos permite discutir los sentidos que adquiere la agenda en términos de una discusión política más amplia. Según Dennis Chong y James Druckman (2007) los *framings* o *encuadres* de las noticias, suponen pautas de selección de algunos temas sobre otros, las formas en que son problematizadas y articuladas a una realidad social y un estado de discusión particular, los aspectos que se enfatizan y dejan de lado. Como señala Belén Amadeo (2008), el *framing* «es una teoría que explica el proceso de transmisión de sentidos, significados, valores, símbolos, signos y pautas de convivencia que se da entre la sociedad y sus medios de comunicación» (p. 29). Permite analizar los signos utilizados, la forma en que referencian y dan sentido al mundo, pero también los modos en que circula entre los actores, tales como los medios de prensa y las comunidades. Se nutre tanto de un abordaje desde las ciencias de la comunicación, como de otras ciencias sociales, tales como la sociología. Así, el *framing* implica

seleccionar algunos aspectos de una realidad percibida y hacerlos más relevantes en un texto comunicativo, de forma tal que promueva una definición de un problema particular, una interpretación causal, una evaluación moral o la recomendación de un tratamiento para el tema descrito. Los *frames*, típicamente, diagnostican, evalúan y prescriben (Entman, 1993, p. 52).

Los *frames* actúan como principios organizadores de los acontecimientos, estableciendo los principales hitos sobre los que se piensa y discute un asunto (Goffman, 1986); pero también las formas en que se conceptualizan (por ejemplo, la ES como cuestión de avance o atropellamiento de derechos, como cuestión de la esfera pública, o de la esfera privada), los actores más relevantes (en nuestro caso, los actores educativos, políticos, las organizaciones sociales, la iglesia, los padres organizados, entre otros), los lugares donde se localiza, y las interpretaciones que hace la comunidad sobre el fenómeno (por ejemplo, la necesidad de eliminar la discusión de las aulas, desarrollarla, trasladarla a la esfera familiar,

comunitaria o religiosa, reglamentarla legalmente, entre otros). En conjunto, estos *frames* sirven de puentes semánticos y vinculares entre medios de prensa y comunidad, de modo de compartir un mundo referencial que hace posible la comunicación (Gamson, 1992).

La teoría del *framing*, y las herramientas de *big data* nos permiten abordar un universo menos estudiado, como es el de los discursos públicos e informaciones en redes sociales (Suárez y Guerrero Solé, 2016). A partir de estos enfoques y métodos es posible estudiar la opinión pública aprovechando el lenguaje natural de los hablantes de manera viva y dinámica (Guindin y Buso, 2018). Se abre, por tanto, un importante espacio investigativo para conocer los sentidos que cobra la discusión educativa, en términos nocionales y políticos.

La prensa, los tweets y la educación sexual: conformación de un corpus de noticias

En el presente trabajo se desarrolló una metodología de estudio cualicuantitativa (Díaz Herrera, 2018; Verd y López, 2008), centrada en el análisis de grandes volúmenes de información con *big data* (Suárez y Guerrero Solé, 2016). Para reconstruir la agenda mediática del debate sobre ES, se analizaron las notas de prensa escrita digitalizadas en medios en la última década sobre el tema. El abordaje se hizo desde la red social Twitter, extrayendo los metadatos referentes a los artículos de prensa y a la información sobre su circulación entre la comunidad de la red social. Esto responde a una tendencia en el consumo actual de información, pautada por la creciente intermediación de las redes sociales en la selección, interés, y enfoque de lectura de la prensa (Calvo, 2015). Las redes sociales son espacios dinámicos y cambiantes, con reglas diferentes según la red. De ellas, Twitter fue elegida por varios motivos: practicidad, interacción, producción de datos sistemáticos y contenidos políticos (Mancera y Pano, 2014). Así, en Twitter es posible observar no solamente la noticia de prensa, sino como esta es acogida por la comunidad, aceptada, compartida, y discutida.¹⁰ Asimismo, permite analizar la distribución de los *temas clave* (los que analizamos para dar cuenta del debate) para luego ahondar en el análisis de contenido de algunas noticias (noticias que abordamos con mayor detalle en cada uno de los cuatro casos expresivos del debate).

Se descargaron por *scrapping* en Twitter todas las publicaciones de los seis principales medios de prensa escrita uruguaya en la última década: *El País*, *La Diaria*, *El Observador* y *La República*, de publicación diaria, y dos de tirada semanal: *Brecha* y *Búsqueda*. Se trata de publicaciones de dichos medios en Twitter donde se promocionan las notas y noticias subidas a sus formatos virtuales que hablen

¹⁰ Para ello, fungen como principales insumos las herramientas de la red *favorito* (indicando aprobación), *retweet* (para compartir) y *comentario* (para discutir).

de la ES. Las notas analizadas comprenden el período 2010-2020, con un *corpus* total de 671.163 noticias en tweets, de las cuales se dispone de su contenido y metadatos.¹¹ El período seleccionado corresponde a los datos disponibles desde el primer momento en que los medios de comunicación comenzaron a utilizar la red social hasta la actualidad (descargando el universo de notas generadas en esa década). Asimismo, coinciden con los dos últimos períodos de gobierno del FA en Uruguay.

Para la construcción de la base de datos se cumplieron los siguientes pasos: se descargaron todas las noticias mencionadas y se filtraron los tweets que incluyeran las palabras *género* o *sexo*, en el entendido de que arrojan las palabras vinculadas al campo semántico y teórico de estudio (por ejemplo: sexualidad, sexual, sexualidades, género, ideología de género, etc.). Luego, se procedió a hacer un análisis de discurso (Íñiguez, 2007), a través de la lectura y clasificación de las notas de prensa, según qué aspectos de la discusión sobre género y sexualidad se abordaran en las noticias. A tales efectos, se categorizaron como *círculos concéntricos* de interés, de la siguiente manera: 0) notas que tratan sobre sexualidad y sociedad;¹² 1) notas que refieren a la discusión política sobre sexualidad (que involucra al Estado y a actores organizados); 2) los tweets que abordan la discusión educativa sobre sexualidad, y 3) aquellas discusiones específicas sobre ES. Con base en lo mencionado, se clasificaron 872 tweets publicados sobre *sexualidad y sociedad*, 289 que abordan la discusión política sobre sexualidad y 82 la discusión educativa sobre sexualidad. Por último, se identificaron 173 publicaciones referidas específicamente a la ES en Uruguay que conformaron un *corpus* de 1416 notas. Luego del análisis clasificatorio, se procedió a avanzar en una fase cualitativa de identificación de casos (Neiman y Quaranta, 2006). Se entiende como caso, cualquier evento relatado por la prensa, que habilita el trabajo periodístico y que da cuenta de un hito en la discusión pública sobre el tema de la ES. En algunas ocasiones, ciertos hitos tienen una relevancia tal que son tratadas en varias notas de prensa, robusteciendo la relevancia del caso. Es importante establecer, entonces, que los casos se construyen, en primera instancia, a partir de los propios enunciados o *frames* (Entman, 1993) de los medios de comunicación. Es decir que se nomina al caso utilizando las mismas palabras que los medios de prensa que construyeron la narración del acontecimiento.

11 Es decir, titular, acceso a nota de prensa completa, fecha de publicación, medio de prensa, *favoritos*, *retweet*, *comentarios* y entidades nombradas, entre otros.

12 Las notas sobre educación sexual en otros países también fueron asignadas con el valor 1, salvo en aquellos casos en los que su vinculación con el caso uruguayo colaboraba con la reconstrucción de su contexto.

Diez años de educación sexual en prensa (2010-2020)

En el Anexo 3 se pueden observar en orden cronológico los tópicos de prensa sobre educación sexual, lo que permite apreciar la progresión de la discusión, sus diferentes momentos y énfasis a lo largo de la década. La selección de dichos casos es significativa e intencional. A diferencia de lo que ocurrió con la ES en otros países de la región, en Uruguay no se identifican demandas claras que breguen por su institucionalización. Por el contrario, se asiste a una ausencia de las voces de izquierda tradicionales como gremios estudiantiles, centros de estudiantes universitarios, sindicatos y feminismos. Esto permite arriesgar que la incorporación de la ES en el sistema educativo formal surge como razón de Estado —testigo del primer gobierno de la era progresista—.

En términos generales, al inicio, la discusión reconstruida en la prensa se sitúa en el plano de la presentación del programa de ES y de la implementación de acciones concretas como talleres, formación docente, generación de materiales y *kits*, etc. En la década considerada se identifican 58 notas de prensa que hablan de las herramientas didácticas para la enseñanza de la ES, cuya mayoría refiere a las dos guías elaboradas a tales efectos: una del Ministerio de Educación y Cultura (Freitas, 2011) y otra del Consejo de Educación Inicial y Primaria (ANEP, CEIP, 2013).¹³ En ese marco, se presentan las guías en los diferentes subsistemas de la enseñanza y se abordan sus ramificaciones, tales como la ES en cárceles, la ES policial, entre otros. En este período se evidencia una resistencia a la propuesta por parte de las iglesias, que debaten la ES como cuestión ajena a la competencia pública, y que luego tiene un giro afirmativo, proponiendo impartir sus propios talleres de ES. Allí se configuran actores claves en la discusión tales como el arzobispo de la Iglesia católica, los obispos de la misma iglesia, quienes buscan trabajar de manera conjunta y otros actores políticos religiosos pentecostales con representación parlamentaria como el diputado Álvaro Dastugue.

En diálogo con este proceso de resistencia conservadora, un tercer momento está pautado por la movilización de padres que se oponen a la ES en las aulas, e inician una movilización en contra de lo que denominan *ideología de género*. En defensa de los *derechos de los padres* en relación con la ES, la construcción de su demanda trasciende los espacios educativos para instalarse en la calle, e incluso en la esfera parlamentaria. Así, cobra vida un actor con una nueva voz en el espacio social uruguayo, que encarna discursos neoconservadores en relación con los impulsos en materia de derechos sexuales y reproductivos y la enseñanza de la ES (2012). Dada su relevancia teórica y política analizamos cuatro casos en los cuales los anudamientos discursivos en torno a hechos o nociones constituyen hitos que permiten comprender las tensiones políticas, marchas y contramarchas en esta década en la materia: el proceso de implementación de las guías, la

educación policial, la educación en cárceles—, para finalmente abrir a otras áreas de la educación no formal.

A partir de 2017 los padres, las “familias”— históricamente ausentes como voz fuerte en el debate público en torno a la ES— adquieren gran visibilidad por la organización A Mis Hijos No Los Tocan, y desde 2019 la novedad está representada por la ofensiva conservadora de la Red de Padres Responsables.¹⁴ Como resultado de este proceso, a inicios del tercer período de gobierno del FA, una expresión se instala para acuñar la crítica contra el trabajo del Estado, que refiere a la orientación del gobierno en materia de ES, calificada como *ideología de género* y de *violatoria de la laicidad* de la educación.

Dada la extensión de este *corpus* de noticias y de los hechos que se pueden analizar, optamos por detenernos en el estudio de tres focos que consideramos representativos. En primer lugar, la implementación de la ES y el proceso de propuesta y repliegue del Estado. A seguir, la mirada de la iglesia, que va de la defensa a la reacción. Finalmente, la reacción de los *padres* que se origina en relación con los temas escolares, pero supondrá un proceso de movilización que incluirá acciones en el espacio público y en Parlamento.

La implementación de la educación sexual: propuesta y repliegue del Estado

Durante el año 2014, el Colectivo Ovejas Negras elaboró una guía para docentes en diversidad sexual con el apoyo y la revisión del Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) del MIDES, del PES y de la Dirección de Derechos Humanos y la Red de Género de la ANEP. El texto introducía conceptos generales sobre orientación sexual e identidad de género y recopilaba propuestas de trabajo para los diferentes ciclos educativos (Sempol, 2017, p. 333).

La circulación de esta *guía de educación sexual* instaló un debate público acerca de su pertinencia en el ámbito educativo y que puso en cuestión algunos de los conceptos generales, pero fundamentalmente las propuestas prácticas que incluye. El texto generó resistencias desde distintas direcciones. Como expresa el consejero Daniel Corbo, representante en el Codicen de la ANEP del Partido Nacional: a pesar de haber sido aprobada, la guía «no puede ser distribuida sin el elemento garantista que el Codicen debe proveer tanto a los padres como a los alumnos» (Moreira, 2014b). Así, se detuvo su distribución en centros educativos para analizar su contenido y las resistencias de algunos sectores conservadores de la sociedad no se hicieron esperar. La Iglesia católica marcó su posición como grupo de presión contra la utilización de la guía. El clima de tensión hizo que

14 Red de Padres Responsables Uruguay. «Nuestros valores». En <https://www.redpadresresponsables.com/nuestros-valores/>.

la guía se desestimara definitivamente «... como material de consulta para los docentes en febrero de 2015, aun cuando todos los grupos de especialistas, cuerpos docentes e inspectores consultados se expidieron a favor del material y de sus contenidos» (Sempol, 2017, p. 333).

En abril del mismo 2014, la ANEP anunciaba la «entrega de materiales de ES a todas las familias del país» (Moreira, 2014a), y, nuevamente, en noviembre, se frena la guía de educación sexual del MIDES que se iba a enviar a escuelas y liceos» (El País, 2014b). Las marchas y contramarchas ocurridas en ese semestre dan una nueva prueba de la perspectiva del *impulso y su freno* identificada en las décadas anteriores (Viscardi, Rivero, Flous, Zunino, Habiaga, 2021). Al momento de «frenar» la distribución de dicho manual, las autoridades educativas expresan sus «dudas» y «preocupación» por «requisitos formales» vinculados a una cuestión «técnica». Sin embargo, también dejan entrever su preocupación por las discrepancias públicas generadas en torno al tema.

El episodio da cuenta del creciente conflicto entre múltiples actores del campo educativo, político y social que se plasma en esta decisión de congelar la difusión de dichos materiales. Asimismo, es el punto de partida de una serie de eventos que resultan determinantes. En el escenario social queda planteado el debate público sobre la enseñanza de la ES en la escuela tras la inclusión de la guía. Así se instala el debate público, liderado por grupos conservadores que versa, al decir de Diego Sempol (2017), sobre cuatro ejes centrales.

El respeto de la laicidad y la autonomía de la educación en la medida que el material había sido financiado por el MIDES y sus contenidos elaborados por una organización social; la tensión entre el derechos de niños y niñas a recibir información sobre su sexualidad por parte del Estado y el derecho de padres y madres a controlar esa información en tanto decisores sobre el tipo de educación que pueden recibir sus hijos; la conveniencia o no de que los docentes gay y lesbianas se hagan visibles en el espacio educativo y, por último, la pertinencia de utilizar categorías como gay, lesbiana, trans y queer en la guía o apelar a una aproximación pedagógica que las evitara (p. 334).

En el análisis de la prensa en relación con el episodio, es posible ver la forma en que se configura el escenario político en torno al tema. Por una parte, cobran protagonismo a favor de la guía organizaciones sociales activistas en torno a los derechos LGTBIQ+, quienes entienden que este evento es una «maniobra política» (Federico Graña en *El Observador*, 2014), secundados por responsables institucionales del MIDES y actores que apoyaron la creación de la guía. Este binomio da cuenta del modo en que se elabora la política pública en el llamado *período progresista uruguayo* bajo la articulación entre sociedad civil y actores del FA en el gobierno, que defienden e impulsan abiertamente la ley, en el marco de la *nueva agenda de derechos humanos*, con foco en la defensa y la promoción de la diversidad (Andrés Scagliola en *El Espectador*, 2014).

Por otra parte, es posible observar la conformación de un conjunto de actores que se expresan abiertamente en contra de la difusión de estos materiales, sobre todo asociados a organizaciones religiosas, aunque desde sujetos colectivos diferentes. El primero de ellos, los obispos, quienes se reúnen y «analizan “posición común” frente a la guía de educación sexual» (*El País*, 2014). El estudio de prensa permite avanzar en los motivos que se expresan para fundamentar dicha postura, como da cuenta el portal de noticias Cientoochenta (2014):

... hay «quienes quieren imponer la ideología de género y no toleran otras concepciones de la sexualidad, del matrimonio y de la familia». La finalidad declarada de deconstruir estereotipos impone una concepción del cuerpo humano, de la persona, del matrimonio y la familia y de la moral en total oposición a lo que sostienen tanto el cristianismo como otras religiones y filosofías, en conformidad con la ciencia», desarrollan. Además, señalan que «pasa por alto el derecho humano fundamental de los padres a elegir libremente la educación de sus hijos» y que la intervención del Estado se limite solo a «mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos [...] Al Estado laico no le compete promover ninguna concepción filosófica de la persona y de la sexualidad y, aún menos, una ideología que, justificándose en la no discriminación, pretende ‘encerrar en el armario’ la educación según las ideas cristianas», continúan. Los obispos entienden que la difusión de la guía promueve una «educación sexual ideologizada y desnaturalizada», en lugar de formar en la no discriminación.

Resulta interesante la disputa de dos conceptos centrales propios de lo común: la elección de los padres sobre la educación de sus hijos como una cuestión de *derechos humanos* y la improcedencia de la enseñanza de la ES en la educación pública como una cuestión de *laicidad*. Por otra parte, emerge en este texto la configuración discursiva con la cual se designarán desde el campo conservador las demandas de ampliación de derechos del campo progresista: la *ideología de género*. Nuevamente, y como parte de una dinámica política que se enuncia como desideologizada, la referencia a la *ideología* funge como una adjetivación peyorativa que expresa intereses ilegítimos o falsos por parte de sus precursores. La posición contraria a la guía de ES también es esgrimida por actores del propio sistema político y afines a otros espacios religiosos, pero de vertiente pentecostal. En este sentido se expresa el diputado Álvaro Dastugue, perteneciente —como ya se adelantó— a la Iglesia Misión Vida:

Denunciamos que los derechos abrogados [sic] por ciertos movimientos autoproclamados de «diversidad sexual», en los hechos desintegran y desdibujan el contenido de la patria potestad (que entre muchas cosas incluye el deber y derecho de los padres de elegir libremente el tipo de educación que consideren mejor para sus hijos). Con estas acciones se violentan también las libertades de conciencia y de expresión, la libertad religiosa, y se transforma al mundo heterosexual en homófobo, digno de desprecio, y aun de cárcel, considerándolo retrógrado y discriminatorio (Dastugue en *La Diaria*, 2014a).

De modo similar a la expresión de la Iglesia católica, la posición contra la ES se fundamenta en la patria potestad y en el *derecho de los padres*, al tiempo que enfatiza el valor de la *libertad religiosa*. Sin embargo, a diferencia de la expresión de los obispos, la cuestión de la ES, a pesar de ser de derechos, es defendida desde los parámetros de la mirada privada, es decir, de *derechos privados*, y no a partir del valor público de la laicidad. Por otra parte, la *ideología de género* encuentra ahora su portador.

El debate sigue de manera álgida durante estos meses. Como se ve en el Anexo 3, tan solo en noviembre y diciembre de 2014 se registran veinte notas de prensa sobre la cuestión de las guías de ES. En paralelo a la expresión de los actores de las iglesias, los movimientos sociales denuncian las «presiones» de los primeros, que suponen además una «parálisis» de la temática (La Diaria, 2014b). En este marco, generan aportes públicos múltiples académicos e investigadores vinculados al área, fundamentalmente para profundizar y ampliar la mirada en torno al tema, y los modos en que se plasman en la guía (Sempol, 2014).

El debate en torno a la ES, materializado en la difusión de las guías, tuvo lugar en la agenda pública un año más, sin que observara con claridad el camino que tomarían las autoridades de la educación. Mientras que escasos actores políticos como el subsecretario de Educación expresaron la importancia de tomar una posición en torno al tema a partir de un «marco curricular común» (Franco, 2014), la mayoría de las autoridades educativas, y del oficialismo en general, no expresaron posturas claras en torno al tema. Hacia febrero de 2015 las autoridades de la ANEP anunciaban no tener previsto repartir la guía en discusión (Búsqueda, 2015).

El género como ideología

El concepto *ideología de género* fue acuñado inicialmente por la Iglesia católica con el fin de «combatir el movimiento de mujeres y hacer una lectura de los derechos humanos contraria a la de las conferencias internacionales de El Cairo y Beijing» (Cornejo-Valle y Pichardo, 2017) e integrado luego, en Latinoamérica, en espacios como la Conferencia Episcopal Peruana (Ravecca, Schenck, Fonseca y Forteza, 2002) o en discursos públicos (Abracinskas, Puyol, Iglesias y Kreher, 2019) para expandirse con rapidez por el resto del continente. A partir de allí

... se ha transformado en un concepto acusatorio y supuestamente revelador de que el feminismo impone la ideología donde no debe estar: el hogar y la familia. La ansiedad en torno a este peligro se ha venido intensificando desde la segunda mitad de la década de 1990, en el contexto del descontento conservador respecto de la llamada agenda de nuevos derechos (básicamente, legalización del aborto, matrimonio igualitario, adopción homoparental y derechos de las personas trans) (Ravecca *et al.*, 2022, p. 7).

Y deberíamos agregar a la lista: la ES.

La conexión entre la derecha política y el concepto ideología de género en Uruguay es clara (Ravecca *et al.*, 2022) y mancomuna a referentes conservadores provenientes de las iglesias católica y evangélica, a un conjunto de padres defensores de la *educación de sus hijos* y a figuras de la derecha política e ideológica. No obstante, hay ciertas figuras nacionales que provienen del espectro progresista que han remitido también a la ideología de género con el fin de dar la batalla contra de las guías de ES, echando por tierra la idea de un progresismo monolítico en lo que respecta a las cuestiones de género y feminismo, diversidad y salud sexual y reproductiva, entre otros temas.

La senadora del Partido Nacional Graciela Bianchi, exmilitante del FA, ha tenido diversas intervenciones públicas acerca del *peligro* que significa para la democracia «la ideología de género» a la que asocia a un «entramado internacional de las élites» (de izquierda). Así lo expresaba en una nota de prensa en 2021:

En mi opinión y como ejemplo de financiamiento desde el exterior a estas asociaciones civiles, está lo referente a los movimientos feministas. Toda la ideología de género busca un enfrentamiento dentro de la sociedad [...] Como a la élite mundial le salió mal la denominada «lucha de clases», ahora van por otro camino. Y este nuevo tipo de enfrentamientos en la sociedad termina en el populismo, el deterioro del estado de derecho y la democracia (*La Mañana*, 8 de julio de 2021).

La misma senadora expuso, junto al diputado de Cabildo Abierto Eduardo Lust y a la escritora Mercedes Vigil, en un conversatorio sobre «educación e ideología de género», organizado por el Foro de Montevideo. Allí expresó que

hace falta que la ciudadanía, de abajo hacia arriba, desde el pie, vaya permeando el sistema político y obligarlo a dejar de ser políticamente correcto [...] Porque eso de no decir nada de la ideología de género, eso de que ya no se puede hacer un chiste que tenga algo que ver con una mujer, nos ha llevado a una dictadura cultural que es gravísima (Foro de Montevideo, 2021).

Por su parte, Hoenir Sarthou afirmó que los estudios de género son una hipótesis o una teoría sobre cómo funcionan las relaciones entre los sexos, pero no un saber científico.

Entiendo que es una ideología de género en la medida en que es una representación de la realidad mediada por los intereses o la posición en la sociedad de quien interpreta esa realidad; es más ideología que producción de conocimiento científico», sostuvo. Y añadió que de acuerdo a nuestro concepto legal de laicidad (Debate: ¿Hay ideología de género? ¿Hay género en la ideología? Portal de la Universidad de la República 2019).

Sobre el concepto de *ideología de género*, el mismo Sarthou (2017a) expresaba antes que

más allá de matices, es que la identidad y la orientación sexual de las personas no dependen del sexo biológico con que hayan nacido, sino que son una construcción social que se va definiendo durante la vida y que puede

cambiar con el tiempo y las influencias del medio. En otras palabras, la identidad y la orientación sexual binarias (masculina- femenina) son definiciones que la sociedad nos impone a través de un conjunto de actitudes, conductas y «roles» asignados tradicionalmente a cada uno de los sexos («roles de género»).

En agosto de 2017, Bianchi asistió a un debate televisado en un canal de aire para dar la discusión en torno a la guía de ES. En sus declaraciones se observa una postura explícita de separarse de una derecha extrema o bien *antiderechos*: «yo soy atea, partidaria de la despenalización del aborto, del matrimonio igualitario, digo para que me ubiquen ideológicamente» (Desayunos Informales, 2017), en este mismo pasaje se evidencia su alejamiento de los preceptos católicos, pero seguidamente lo hace de manera más expresa al decir «por un lado, estoy de acuerdo con [Daniel] Sturla, que se está violando la constitución, pocas veces estoy de acuerdo con Sturla en este caso estoy, porque nos guste o no nos guste, a mí me gusta por ahora, la educación es responsabilidad de los padres». Así, en línea a lo ya mencionado, los argumentos para hacer frente a la ideología de género —en tanto Bianchi declara que su posición crítica a la guía radica en que está atravesada por la ideología de género y por las políticas de género (Desayunos Informales, 2017)— es la laicidad y, de su mano, el cercenamiento de las libertades de las familias sobre sus hijos: «Se viola otro principio que es el de la laicidad, porque la educación de los menores sobre todo no puede ser una imposición y en este caso hay una imposición» (Bianchi en Desayunos Informales, 2017).

En sus palabras queda iluminada la cercanía entre su postura y el pensamiento de Sarthou sobre la guía de ES —y, de este modo, las contradicciones de la propia izquierda a la que pertenecía Bianchi y a la que pertenece aún Sarthou—, a quien dice tener como un referente intelectual. Las asociaciones son claras: se alude principalmente a la imposición, en detrimento de la voluntad del alumnado y de sus familias:

Obsérvese que, desde la autoridad del docente, se impone a los niños y a las niñas mantener contactos físicos de gran intimidad (masajes, cosquillas, soplidos, abrazos, masajes capilares) con aquellos compañeros o compañeras que el docente designe, contactos que no responden a la espontánea voluntad y elección del niño o niña involucrado (Sarthou, 2017a).

Por otro, a la ideología de género y sus efectos antinaturales:

El objetivo declarado de esta y de otras propuestas educativas previas (descartadas por el rechazo social que generaron, como la de Ovejas Negras) es «deconstruir» y «desnaturalizar» las actitudes, conductas y «roles» de género, en la creencia de que se liberará así a los niños y niñas de una identidad sexual binaria (masculina-femenina) que les fue impuesta por la sociedad (Sarthou, 2017a).

El posicionamiento de la iglesia: de la defensa a la reacción

El debate continuó con la reedición de la guía de ES para la educación primaria (ANEP, CEIP, 2013), a cargo de la Asociación Civil Gurises Unidos en coordinación con la Comisión de Educación Sexual del CEIP y con apoyo del UNFPA. El 15 de agosto de 2017 la Iglesia católica presentó formalmente su propuesta de impartir ES, destinada a padres y educadores, a la que asistieron los tres consejeros de Primaria de ese entonces, la directora nacional de Educación, un senador del Partido Independiente y el hijo del presidente de la República de la época (El País, 2017a; El Observador, 2017a), quien, a pesar de ser el primer mandatario de la era progresista, sostenía, al igual que su familia, «fuertes vínculos con varios sectores conservadores de la Iglesia católica» (Abracinskas *et al.*, 2019, p. 26).

Denominada Aprender a Amar, la propuesta comprende cuatro módulos temáticos: «Quién soy: inteligentes y libres», enfocado en la antropología. «Mi cuerpo: iguales y distintos», dedicado a la anatomía y fisiología. «Cómo soy: fuertes y felices», dedicado al desarrollo psicoafectivo y la formación en valores y «Mi mundo: capaces de amar», sobre sociología, derecho y comunicación (El País, 2017a). Se incluyen hasta cinco videos transmitidos a través del canal web de la Iglesia católica: Icm TV (Cianelli, 2016) de acceso gratuito.¹⁵ Así, según lo define la encargada de impartir el curso, este supuso un proyecto integral que incorpora el desarrollo corporal, intelectual, afectivo y espiritual de la persona (Cabrera, 2017).

A la luz de lo publicado, la consolidación de la propuesta parece gestarse en respuesta a las guías en concreto, como lo sugieren las palabras del sacerdote y director de Comunicación de la Iglesia: «Pensamos que es un error lo propuesto en las guías del colectivo Ovejas Negras, en las de ANEP y en la aplicación Gurú del Sexo. Los adolescentes se informan directamente a través de su móvil pasando por arriba a sus padres» (Pablo Coimbra en Cianelli, 2016). De este modo, a diferencia de la etapa anterior, la Iglesia católica pasa a ser un actor que no solamente pugna por evitar la difusión de la guía de ES, sino que también se constituye como uno con capacidad propositiva que concibe su curso como una opción alternativa a las existentes: «En medio de la polémica por la presentación reciente de una guía para la educación sexual en las escuelas, la Iglesia católica informó que pondrán a disposición de los padres y docentes una propuesta alternativa a modo de curso» (El País, 2017a).

15 Según consigna su programa, los principales contenidos teóricos versan sobre: «1) Educación Afectivo Sexual; 2) Padres y docentes, líderes en la educación; 3) Inteligentes y libres. Antropología y teoría del conocimiento; 4) Iguales y distintos. Anatomía y fisiología; 5) Fuertes y felices. Psicología, pedagogía, educación en valores y psicoafectividad; 6) Capaces de amar. Sociología, derecho, comunicación y cultura; 7) Psicología del desarrollo; 8) Adolescencia, y 9) Equilibrio y madurez (ICM, 2018) basados e inspirados en «libros de texto usados en cerca de 120 colegios de América Latina» (El País, 2017a).

A este respecto, una lectura pormenorizada permite aventurar ciertas contradicciones discursivas. Así, la responsable del curso — citada en *La Diaria* (2017) como promotora de la abstinencia sexual en los jóvenes— declaraba que la propuesta era independiente de las repercusiones generadas por la guía, de las que aseguraba no tener conocimiento, en relación con la que declaró que

Se la mostraron a «gente de Uruguay» a la que «le gustó mucho», y hace un año los llamaron del Departamento de Comunicación Social de la iglesia católica para que grabaran los nueve videos que formarán parte de este curso. Por lo tanto, la guía de Primaria que armó tanto revuelo no fue la que impulsó esta movida. De hecho, la psicóloga dijo de esa guía que no la conoce «a fondo» ni la vio en papel [...] no quiere «hacer un Nacional-Peñarol» con el tema, porque trabaja «en positivo». Además, señaló que el curso no es «alternativo a nada», sino «simplemente, una propuesta» (*La Diaria*, 2017a).

Ante la constitución de la Iglesia católica como actor impugnador —en contra de las otras propuestas de ES— y, a la vez, propositivo, el debate se centra especialmente en torno a la ideología de género por un lado y en la laicidad, y, por otro, elementos que, por la vaguedad y polisemia del concepto (Ravecca *et al.*, 2022) y por los nudos estratégicos que adoptan quienes la defienden, no son independientes entre sí. Si el concepto ideología de género emerge en el evento anterior, parecería ser que en este se instala con mayor fuerza. Esto no es casualidad, sino que lo recién mencionado coincide con lo que proponen Lilian Abracinskas, Santiago Puyol, Nicolás Iglesias y Stefanie Kreher (2019) al identificar al año 2017 como el tercer momento epistémico y de condensación definitiva de las políticas antigénero en el país.¹⁶

Así, la producción discursiva sobre el tema permite observar que la desestimación que recae en torno a las guías se justifica mediante la utilización de dicho concepto, como reflejan las palabras del entonces arzobispo de Montevideo, al decir que «la guía es una “imposición subrepticia” de la ideología de género» (Sturla en *El Observador*, 2017b). Igualmente, el concepto es utilizado para demarcarse de la ES de las guías al trazar los límites en el antagonismo entre *lo natural* —y biológico— y *lo antinatural*:

¿Cuáles serían los errores de la guía? —Está impregnada de ideología de género. Para esta corriente, el género es una construcción cultural y social. Se desconoce lo que es dado por la naturaleza. Si bien hay casos en que existen niños que se sienten niñas o niñas que se sienten niños, son escasísimos. Hay que darles la debida atención porque no dejan de ser un drama humano, el problema es cuando uno quiere pasar de lo particular a una realidad general y proponerlo para todos (Pablo Coimbra en Cianelli, 2016).

¹⁶ Los tres momentos epistémicos que identifican los autores son: un primer momento, entre 2009 y 2013 que se inaugura con una fuerte visibilización de personalidades religiosas en el ámbito político; un segundo momento entre 2014 y 2017, y, por último, la condensación definitiva que tiene lugar a partir de 2017 (Abracinskas *et al.*, 2019).

Por consiguiente, la alternativa que presenta la propuesta Aprender a Amar es señalada como defensora de la laicidad, cuyo amparo se sustenta fundamentalmente en la ausencia de la figura de Dios (El País, 2017a; La Diaria, 2017; El Observador, 2017c). Esto supone que, si bien se inspira en los valores cristianos (La Diaria, 2017a), se asegura que no se corresponde con propuestas catequísticas (El Observador, 2017a). En efecto, este argumento durante el presente período parece profundizarse: Sturla planteaba que el texto presentado por Primaria era digno de los estados totalitarios y no de una sociedad democrática. Para ello, el arzobispo citó el artículo 41 de la Constitución de la República, donde se establece que la educación de los hijos es responsabilidad primera de los padres. También lo hizo en su audición radial en *Radio Oriental*, donde remarcó que la guía contradice en su página 36 a la Constitución, en tanto

Es importante comunicar a las familias que la educación sexual es un derecho de los niños, niñas y adolescentes, por lo cual los padres, madres o referentes familiares no pueden permanecer indiferentes a dicho derecho, aun cuando no coincida con sus valores y creencias. «Esto no está bien», remarcó Sturla. «El Estado democrático tiene que velar para que los padres cumplan su patria potestad, pero no puede ponerse en el lugar de los padres y darle a esos chicos una educación que no es la que su familia considere conveniente. Esto es propio de los Estados totalitarios, pero no puede serlo de uno democrático» (El País, 2017a).

Las noticias sobre la propuesta Aprender a Amar cobraron relevancia solamente durante el mes de agosto. La ES impartida por la Iglesia católica se mantuvo activa mediante su canal digital, pero desaparecieron las noticias en relación con ella. No obstante, la preocupación por la avanzada de la ideología de género, expresada en múltiples espacios (en el sistema político, en la educación, en los medios, en las familias, en la calle) seguirá siendo asiduamente cuestionada mediante los discursos públicos esgrimidos por la Iglesia, en connivencia con otros actores contrarios al modelo de ES de la educación pública.

La reacción de los *padres*: de la escuela al Parlamento

Desde la propuesta de la guía de ES asistimos a un nuevo sujeto político educativo, los *padres*, que paulatinamente van consolidando procesos organizativos y que hacia 2017 la prensa los registra como una organización autodenominada Red de Padres Responsables.¹⁷ Según consigna *El País* (2017b), esta red reúne a más de dos mil *papás y mamás* que solicitan *alternativas* a la política,

17 Según definen en su página web, algunos de sus principales valores se basan en la búsqueda de «una formación afectivo-sexual positiva e integral, en el marco de una educación gradual en la responsabilidad y el amor, y en la consideración del matrimonio y la familia como el ámbito natural de ese amor y de esa educación» y perciben a la sexualidad como algo que hay que aprender «a vivirla integrándola en el amor, en un proyecto de vida familiar. Para ello, la educación no debe limitarse a aspectos biológicos y sanitarios: ha de incluir la educación en valores como la generosidad, la humildad, la entrega y el respeto (red padres responsables, ND).

preocupados principalmente por la discusión de temas *eróticos* como parte del programa. El análisis de prensa da cuenta de múltiples acontecimientos públicos movilizadas por los padres durante agosto de 2017 que incluyeron marchas y manifestaciones, en las que su principal vocero valoraba el problema de la enseñanza de la ES sobre tres problemas principales: la violación de laicidad, la afectación de los derechos de niños, niñas y adolescentes, y el ataque a la familia tradicional. Según da cuenta *La Diaria*, Sebastián Vilar —impulsor de la protesta contra la *Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria*— participó en 2012 de una «marcha de los valores», en rechazo al aborto, a la «inmoralidad sexual» (que incluye el «matrimonio gay»), la adopción de niños por parte de parejas homosexuales y el cambio civil de género), a la legalización de la marihuana, a la violencia y, curiosamente, a la discriminación:

Estamos calentando los motores. La iglesia se está cansando, la iglesia está podrida de lo que está pasando en nuestra sociedad. Así que escuchame bien, señor Pepe Mujica, y gobernantes que están constantemente aprobando leyes: esto es un tema personal con la iglesia (Sebastián Vilar en *La Diaria*, 2017b).

Esta cita da cuenta de los principales referentes en los cuales se articula el campo de oposición a la impartición de la ES en las escuelas. Todo indica que las respuestas de la iglesia y de la organización de Red de Padres Responsables no pueden ser concebidas como movimientos aislados, sino más bien en diálogo e interconexión. Así, desde 2017, es posible evidenciar en la prensa la actividad simultánea de la red y las iglesias. Por cierto, en ese mismo año en *El Observador* (2017b) señala que Sturla saludó «la iniciativa de la Red de Padres Responsables, un grupo de 2000 padres, que trabajan para presentar una alternativa de educación sexual a ANEP». La postura de los padres, que siempre se expresa desde la movilización, irá *in crescendo*. En la calle y en las redes sociales, donde muestran una presencia activa, se presentan bajo el eslogan «Con mis hijos no te metas» u otro similar: «A mis hijos no los tocan». Asimismo, reúnen firmas y presentan varias acciones judiciales para la prohibición de la educación pública.

Ante la negativa frente a sus propuestas, elaboran un proyecto de ley contra la «competencia exclusiva» de la ANEP en la materia (El Observador, 2019a) que presentan en setiembre de ese mismo año ante la Comisión de Educación de la Cámara de Representantes diputados de los partidos Nacional, Colorado, Independiente y de la Gente,¹⁸ con el fin de «colocar en la agenda pública una realidad de creciente preocupación ciudadana que no está en la agenda electoral» (Rodrigo Goñi en El Observador, 2019b).

El texto elaborado, y su devenir como proyecto de ley, se puede considerar como la consolidación de sus acciones. Se basa en el diagnóstico de «la ruptura social

18 Estos partidos conformaban la oposición al gobierno de la época.

del pacto entre escuela y familia, la falta de valores, y la introducción de la ES excluyendo a los padres», y se fundamenta en los valores de la «libertad», la «información», la «pluralidad», la «confianza», la «convicción» y la «colaboración mutua», entre otros. Al mismo tiempo, demanda la consulta a los padres antes de impartir ES y la presentación de al menos dos propuestas a nivel nacional sobre sus contenidos, que deberán contar con la autorización de la ANEP (El Observador, 2019a). Estas líneas permiten reparar en que los argumentos esgrimidos se basan en el principio de laicidad y en el de libre pensamiento, puesto que se sustentan en una lógica que habilita la elección de diferentes opciones de ES sin recaer en la censura de contenidos opcionales. En este sentido, sus fundamentaciones remiten tanto a la Constitución como a la LGE, en alusión a su incumplimiento, según indica *El Observador* (2019a)

Los padres sostienen que la Ley General de Educación reconoce el derecho de todos los padres de educar a sus hijos (artículo 6), de elegir los maestros e instituciones que deseen (artículo 10), de participar en la «formulación, seguimiento y evaluación» del proyecto educativo (artículo 41) y el deber del Estado de garantizar «la pluralidad de opiniones» (artículo 17).

En el 2020 a pedido de Goñi —el diputado nacionalista, que, junto a otros diputados de la entonces oposición política, presentó el proyecto en 2019— se desarchiva este proyecto de ley (La Diaria, 2020) y posteriormente es remitido a la Dirección de Derechos Humanos y los consejos desconcentrados de la ANEP, quedando el mismo bajo estudio. En este contexto, el análisis de prensa da cuenta de la delimitación del campo, con presencia de discursos objetores a la propuesta, a la vez que permite observar qué posturas y elementos son puestos en jaque.

Por un lado, se identifica la centralidad de la autonomía técnica del ejercicio docente, en el sentido de que es «preocupante que a través de un proyecto de ley se quiera definir los contenidos educativos que reciben los estudiantes, más allá de la materia específica Educación Sexual» (Sebastián Sabini en La Diaria, 2020). En este sentido, hay acuerdo en los discursos contrarios al proyecto de ley respecto a las potencialidades de los contenidos institucionalizados de la ES, basados en la prevención o detección de casos de violencia y abuso sexual en los centros educativos, y en clave de construcción de ciudadanía de los niños, niñas y adolescentes con información y herramientas, en clave de derechos humanos, como el de no discriminación o identidad de género (La Diaria, 2020). Por otra parte, se observan referencias claras a los intereses de tipo religioso y moral que habitan en las propuestas que, bajo el paraguas de la laicidad y que plantean «que, de alguna forma, mis concepciones religiosas están por encima de todo tipo de plan educativo», a la luz de las palabras de María José Hernández, docente y educadora de Sexur (La Diaria, 2020), quien vincula esta ley con movimientos neoderechistas.

En lo mencionado, subyace el histórico debate nacional acerca del grado de legitimidad de las instituciones o actores para impartir ES en niños, niñas y adolescentes. En este sentido, los discursos contrarios al proyecto de Ley de Padres Responsables arguyen el potencial peligro de reservar y obliterar la sexualidad y la intimidad al plano familiar debido a los casos de violencia y abuso intrafamiliar que se dan en su interior. A este respecto, una integrante de la Red Uruguaya contra la Violencia Doméstica y Sexual declara a *La Diaria* (2020) que el 91 % de las personas que ejercen violencia hacia niñas, niños y adolescentes es familiar o pertenece a su núcleo de convivencia, en referencia a datos del Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia (SIPIAV) de 2019.

Conclusiones

La materialización de la guía no es algo nuevo. A lo largo del siglo XX, creaciones y difusiones de guías/libros *aglomeran* y *fijan* posiciones y producciones discursivas sobre la sexualidad en el aula. En esta aglomeración, hay ausencias: la voz de los gremios docentes, de los estudiantes, de los sindicatos. Esta ausencia parece determina que el debate público sobre ES aparece escindido del plano social: los debates quedan en cierta forma circunscriptos a espacios políticos, educativos y técnicos (el saber médico). Esto nos permite inferir que la ES —su programa— surge como razón de Estado potenciado por la asunción del gobierno progresista que lo incorpora como un tema de agenda). A diferencia de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (Uruguay, 2012) y de la Ley de Regulación y Control del Cannabis (Uruguay, 2013). que sí captan demandas de algunos sectores de la población, la falta de un movimiento social que impulse la ES y su programa impacta en la continuidad de la política.

Eso se muestra en un debate centrado en destruir las bases políticas de la ES y de la emergencia y consolidación de un actor como la Red de Padres Responsables. Tal como lo hemos referido, hay ejemplos que dan cuenta de ello en las iniciativas de 1995 y de 2000. El cuestionamiento del modelo heteronormativo tradicional (y patriarcal) pone en escena un debate que se ha abordado desde los noventa en los debates sobre identidad social y postsocialismo, así como en los estudios decoloniales y feministas (Butler, 2006; Fraser, 1997; Segato, 2003). Lo que la ES representa es un intersticio que habilita la fuga de lo abyecto, pero, en tanto *saber sucio* cuando se imparte desde una perspectiva de género y de derechos y se libera de la moral o del paradigma biomédico, permanece en disputa.

Como vimos, conforme se desarrolla la implementación del ES desde el nuevo enfoque, aumenta el debate público en torno al tema y, sobre todo, a la perspectiva desde la cual impartir ES. Se conforma un campo con actores promotores y detractores. Es este debate, sus argumentos y actores el que hemos intentado reconstruir a partir de las expresiones públicas relevadas por la prensa en la

primera década del siglo XXI, cuando se consolidan los intentos de implementación de la ES en la enseñanza primaria y media en Uruguay.

La reacción observada registra la *agresión* a los fundamentos sobre los que se construye el Estado-nación *oriental*. Pensemos en el caso de las mujeres: siempre tuvieron derechos, *conquistas* de avanzada en la región, lo que alimentó y perpetuó la idea de aparente *igualdad* entre los sexos durante todo el siglo XX, pero la nueva política rompe los límites tradicionales heteronormativos en el seno de la institución que instala, legítima diferencias sociales y constituye ciudadanía, motivo por el cual es necesario recurrir al propio Estado para anular la política.

Asimismo, es interesante recordar algunos de los obstáculos observados en torno al abordaje de la ES en Uruguay

Cada administración de gobierno, especialmente cuando se produce cambio de partidos, intenta comenzar de cero. Se desconocen sistemáticamente las iniciativas previas y las dificultades que conllevaron. Existe un convencimiento de que se trabaja en un área inexplorada y peligrosa. La combinación entre el desconocimiento de los antecedentes y el convencimiento de ser únicos ha llevado a que en una misma administración se levante el programa de la administración anterior y se intente dos años después implementar otro en la misma dirección (Darré, 2005, p. 44).

Uno de los elementos que obstruyen el desarrollo de *políticas educativas* de ES en Uruguay, es la alternancia de los partidos políticos en el gobierno. Más que una alternancia de colores partidarios lo que se produce es una escisión entre una perspectiva progresista y otra conservadora. En el período de gobierno del FA (2004-2019), se produjo un claro impulso a la ES mediante la implementación del PES. En ese marco, se impulsó la formación de los docentes, el intercambio con otros países de la región y el desarrollo incipiente de investigación sobre el tema. Si bien, dentro del progresismo existen algunas divergencias en torno a la temática, parece claro que, para los conservadores, el abordaje de la ES en el marco de la educación en perspectiva de derechos y de género, reconocimiento al sujeto y su deseo, es un problema a combatir.

Así desde distintos actores políticos se muestran reparos ante la aplicación de la *guía de ES*, pero un punto álgido de tensión se produjo con el advenimiento del partido multicolor al gobierno. Allí, los sectores ultraconservadores como Cabildo Abierto arremetieron con fuerza contra las conquistas de derechos impulsadas por los sectores sociales y traducidas en leyes concretas por el parlamento. La impronta conservadora en el gobierno no se hizo esperar ni disimular el desprecio a la luchas feministas y disidencias. En defensa de la familia —militar— y de los valores de la sociedad impulsaron y apoyaron proyectos de ley vinculados a la prohibición del lenguaje inclusivo en los centros educativos, el proyecto de modificación de la Ley de Tenencia Compartida. Alimentado por el constante ataque a lo que despectivamente denominan *ideología de género*.

En función de lo expuesto, acordamos con Darré (2005) en que las propuestas de educación sexual «... constituyen un núcleo duro en torno del cual los sectores más conservadores de la sociedad se aglutinan y producen acontecimientos políticos» (p. 45). También es relevante señalar que las propuestas reaccionarias se basan en disputar referentes e instituciones amplias, basadas en lo público, los derechos y la laicidad. Particularmente en el proyecto de ley de la red de padres responsables, las valoraciones al *pluralismo* y la *confianza* tienen una clara voluntad inclusiva. Es decir, son discursos conservadores en un lenguaje liberal y de derechos. Por otra parte, la coexistencia en el tiempo, la contigüidad de actores —políticos, eclesiásticos— y de referentes otros en el lenguaje —la familia tradicional, por ejemplo— hacen del movimiento de padres y de las iglesias dos expresiones de lo mismo: una laica, menos institucionalizada, pero más *judicializante*, que capilariza y radicaliza el reclamo, y otra tradicional, religiosa, que se mueve de modo institucional.

El problema de la ES volvió a escena y fue una clave fundamental en juego en el desarrollo del gobierno del FA en cuanto al modo que se estaba construyendo la izquierda. El género —y su revisión en la política— introducidos en la educación y lo popular explicitaron e interpelaron lógicas sociales y modos de construir lo político desde una dimensión alternativa a la tradicional mirada heterosexual e higienista. La lucha por una nueva política en materia de género, derechos sexuales y reproductivos marcaron un auténtico conflicto en la educación entre diversos actores en pugna por alcanzar una nueva hegemonía en términos de formación de identidades sociales apoyadas en pedagogías críticas (Apple, 1986) de las cuales la ES planteada en los términos del nuevo programa es expresión. Así, la problemática instalada sobre ES por el gobierno del FA en alianza con algunos actores y movimientos sociales rompió los límites de la política educativa nacional tradicional e instaló nuevas demandas (Laclau, 2005) reconfigurando nuevas resistencias a lo popular, en alianza con viejos actores conservadores.

Referencias

- Abracinskas, L., Puyol, S., Iglesias, N., y Kreher, S. (2019). *Políticas antigénero en Latinoamérica. Uruguay, el mal ejemplo*. Montevideo: MYSU. Recuperado de https://www.mysu.org.uy/wp-content/uploads/2019/10/Políticas-antigénero-en-Uruguay_web.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2013). *Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: ANEP-UNFPA-Gurises Unidos. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/15-d/propuesta-didáctica-para-el-abordaje-educación-sexual-en-escuelas>
- ANEP, CEIP (2008). *Programa de educación inicial y primaria* (2008). Montevideo: ANEP. Recuperado de http://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- ANEP, División de Evaluación y Estadística (DIEE) (2017). *Evaluación del Programa de Educación Sexual en Uruguay*. Montevideo: ANEP-UNFPA. Recuperado de <https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Presentaci.pdf>
- Amadeo, B. (2008). *Framing: Modelo para armar*. En: M. Baquerin de Riccitelli (Ed.), *Los medios aliados o enemigos del público? Derivaciones de las teorías de la comunicación surgidas en los setenta* (pp. 183-237). Buenos Aires: EDUCA. Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/7899/1/medios-aliados-enemigos-publico-riccitelli.pdf>
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Barrán, J. P. (1996). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Benedet, L. (2014). La educación sexual en el sistema educativo formal uruguayo durante el período 2005-2009. Análisis desde un enfoque de género y de política pública. En: *Jornadas de Debate Feminista*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo, 4-6 de junio. Recuperado de <https://beta.cotidianomujer.org.uy/wp-content/uploads/attachments/L%20Benedet%20-%20DebateFeminista2014.pdf>.
- Benedet, L. (2015). La educación sexual en el sistema educativo formal. En: A. López Gómez (Coord.), *Adolescentes y Sexualidad. Significados, discursos y acciones en Uruguay. Un estudio retrospectivo (1995-2004)* (pp. 59-177). Montevideo: Universidad de la República-UNFPA. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/30526>
- Benedet, L., y López Gómez, A. (2015). La educación sexual en Uruguay: enfoques en disputa en la genealogía de la política pública. *Temas de Educación*, 21(1), 11-30. Recuperado de <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/653>
- Binstock, G., y Cabella, W. (2021). Las mujeres que terminan su vida reproductiva sin hijos. Evolución reciente en América Latina y el Caribe (1980-2010). *Población y Sociedad*, 28(1), 32-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8022616>
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2001). *La reproducción*. Madrid: Editorial Popular.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- *Búsqueda (2015, febrero 21). Autoridades de ANEP no prevén repartir guía sexual elaborada por MIDES al inicio de clases. *Búsqueda*.
- Cabella, W., Nathan, M., Fitermann, P., Vigorito, A., Zerpa, M., y Bucheli, M. (2015). *Cambio familiar y bienestar de las mujeres y los niños en Montevideo y el área metropolitana: una perspectiva longitudinal*. Montevideo: Unicef. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7593>
- *Cabrera, M. (2017, agosto 16). Entrevista con Liliana Olivieri: «La educación sexual es mucho más que sexo». *El Observador*. Recuperado de <https://www.elobservador.com.uy/nota/-la-educacion-sexual-es-mucho-mas-que-sexo-2017816500>
- Calvo, E. (2015). *Anatomía política de Twitter en Argentina*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Areté.
- Celiberti, L. (2005). Las sexualidades en los centros educativos. Discursos y prácticas del sistema educativo. En: A. López Gómez (Coord.), *Adolescentes y Sexualidad. Significados, discursos y acciones en Uruguay. Un estudio retrospectivo (1995-2004)* (pp. 155-178). Montevideo: Universidad de la República-UNFPA. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/30526>
- Chong, D., y Druckman, J. (2007). Framing Theory. *Annual Review of Political Science*, 10, 103-126. Recuperado de <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.polisci.10.072805.103054>

- *Cianelli, M. (2016, octubre 21). Animal político. *Brecha*. Recuperado de <https://brecha.com.uy/animal-politico/>.
- *Cientoochenta (2014, noviembre 13). Obispos: guía de Educación Sexual no cumple con laicidad. *Cientoochenta*. Recuperado de https://www.180.com.uy/articulo/52039_Obispos-guia-de-Educacion-Sexual-no-cumple-con-laicidad
- Cornejo-Valle, M., y Pichardo, J. I. (2017). La «ideología de género» frente a los derechos sexuales y reproductivos: El escenario español. *Cadernos Pagu*, 50. <https://doi.org/10.1590/18094449201700500009>
- Dader, J. L. (1992). La canalización o fijación de la «agenda» por los medios. En: A. Muñoz Alonso, C. Monzón, J. I. Rospir y J. L. Dader, *Opinión pública y comunicación política* (pp. 294-318). Madrid: Eudema.
- Darré, S. (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Darré, S. (2007). La educación sexual en el Uruguay del siglo XX. Serpientes, hormigas y otras rarezas. En: E. López y E. Pantelides (Comps.), *Aportes a la investigación en salud sexual y reproductiva*. Buenos Aires: CENEP-CEDES-UNFPA. Recuperado de <https://repositorio.ceedes.org/bitstream/123456789/3988/1/6370.pdf>
- Darré, S. (2008). Cuando el saber no tiene lugar: la difícil implementación de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo. En: K. Araujo y M. Pietro (2008), *Estudios sobre sexualidades en América* (pp. 199-213). Quito: Flacso. Recuperado de https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1215032176.entre_el_paradigma_libertario_por_kathya_araujo_3.pdf
- Darré, S. (2012). Investigar en educación sexual. No vayas a decir las cosas que te dijimos (Uruguay, 2009-2010). *Revista Pucara*, (24). Recuperado de <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/132>
- *Debate «¿Hay ideología de género? ¿Hay género en la ideología?» (2019, junio 28). *Portal de la Universidad de la República*. Recuperado de <https://psico.edu.uy/presencias-en-medios/debate-hay-ideologia-de-genero-hay-genero-en-la-ideologia>
- *Desayunos Informales (2017). Polémica por nueva guía docente sobre educación sexual: las visiones de Caggiani y Bianchi. *Desayunos Informales*. *Teledoce*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=dqj8Urkmcsw>
- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de la revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/60813/4564456547606>
- Drew, S., Mills, M, y Gassaway, B. (2007). *Dirty Work. The Social Construction of Taint*. Waco: Baylor University Press.
- Dubet, F. (2007). Injustice et reconnaissance. En: A. Caillé (Dir.), *La Quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total* (pp. 17-43). París: Éditions La Découverte/MAUSS.
- Eccleshall, R. (1984). Conservadurismo. En: R. Eccleshall, V. Geoghegan, R. Jay y R. Wilford, *Ideologías políticas* (pp. 83-118). Madrid: Tecnos.
- *El Espectador (2014, noviembre 6). MIDES defiende guía sobre educación sexual que fue frenada por Codicen. *El Espectador*. Recuperado de <http://historico.espectador.com/sociedad/303243/mides-defiende-guia-sobre-educacion-sexual-que-fue-frenada-por-codicen>
- *El Observador (2014, noviembre 6). Codicen frenó entrega de Guía de Educación y Diversidad Sexual. *El Observador*. Recuperado de <https://www.elobservador.com.uy/nota/codicen-freno-entrega-de-guia-de-educacion-y-diversidad-sexual-201411612300>
- *El Observador (2017a, agosto 15). Con presencia de autoridades educativas, Iglesia católica presentó plan de educación sexual. *El Observador*. Recuperado de <https://www.elobservador.com.uy/nota/con-presencia-de-autoridades-educativas-iglesia-catolica-presento-plan-de-educacion-sexual-201781516120>
- *El Observador (2017b, agosto 4). Iglesia Católica lanzará curso alternativo de educación sexual. *El Observador*. Recuperado de <https://www.elobservador.com.uy/nota/iglesia-catolica-lanzara-curso-alternativo-de-educacion-sexual-20178415300>
- *El Observador (2019a, setiembre 11). Presentan proyecto de educación sexual contra «competencia exclusiva» de la ANEP. *El Observador*. Recuperado de <https://www.elobservador.com.uy/nota/presentan-proyecto-de-educacion-sexual-contra-competencia-exclusiva-de-anep--201991017248>
- *El Observador (2019b, setiembre 15). Oposición comparte que se le dé alternativa sobre educación sexual a padres. *El Observador*. Recuperado de <https://www.elobservador.com.uy/nota/oposicion-comparte-que-se-le-de-alternativa-sobre-educacion-sexual-a-padres-2019913165913>
- *El País (2014, noviembre 14). *El País*. Obispos: guía de Educación Sexual no cumple con laicidad. https://www.180.com.uy/articulo/52039_Obispos-guia-de-Educacion-Sexual-no-cumple-con-laicidad

- *El País (2017a, agosto 4). La Iglesia propone curso alternativo y «laico» para la educación sexual. *El País*. Recuperado de <https://www.elpais.com.uy/informacion/iglesia-propone-curso-alternativo-lai-co-educacion-sexual.html>
- *El País (2017b, agosto 2). Padres quieren cambios en la educación sexual *El País*. Recuperado de <https://www.elpais.com.uy/informacion/padres-quieren-cambios-educacion-sexual.html>
- Entman, R. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51-58.
- *Franco, F. (2014, diciembre 10). A meter mano. Futuro subsecretario de Educación y Cultura consideró necesario «revisar y fortalecer» modelos de abordaje de educación sexual en todos los niveles. *La Diaria*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/articulo/2014/12/a-meter-mano/>
- Fraser, N. (1997). *Justicia: interrumpida. Reflexiones críticas desde la posición «post-socialista»*. Bogotá: Ed. Siglo de Hombres.
- Freitas, P. (2011). *Vestidos en el aula. Guía de diversidad afectivo sexual*. Montevideo: Llamale H.
- Fundación Rioplatense de Estudios (FREE) (2021). Educación e ideología de género | Foro de Montevideo. Fundación Rioplatense de Estudios. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=b8U7O9z1F5M>
- Gamson, W. (1992). *Talking Politics*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Garcé, A., y Yaffé, J. (2014). *La era progresista*. Montevideo: Fin de Siglo.
- Goffman, E. (1986/1974). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Guindin, I., y Buso, M. (2018). Investigaciones en comunicación en tiempos de big data: sobre metodologías y temporalidades en el abordaje de redes sociales. *Ad Comunica. Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, (15), 25-43. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/adComunica/article/view/343017>
- Honderich, T. (1993). *El conservadurismo. Un análisis de la tradición anglosajona*. Barcelona: Península.
- Íñiguez, L. (2007). *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias sociales*. Barcelona: EDIUOC. 2.ª ed.
- Kessler, G. (2014). ¿Responsables del temor? Medios y sentimiento de inseguridad en América Latina. *NUSO* (249). Recuperado de <https://nuso.org/articulo/responsables-del-temor-medios-y-sentimiento-de-inseguridad-en-america-latina/>
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- *La Diaria (2014a, noviembre 21). Antípodas. Para Misión Vida, la guía sobre diversidad sexual atenta contra la «civilización occidental. *La Diaria*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/articulo/2014/11/antipodas/>
- *La Diaria (2014b, noviembre 17). Presiones y procedimientos. *La Diaria*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/articulo/2014/11/presiones-y-procedimientos/>
- *La Diaria (2017a, agosto 16). La psicóloga que da el curso de educación sexual de la Iglesia católica «promovería la abstinencia» entre los adolescentes. *La Diaria*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2017/8/psicologa-que-da-el-curso-de-educacion-sexual-de-la-iglesia-catolica-promoveria-la-abstinencia-entre-los-adolescentes/>
- *La Diaria (2017b, agosto 11). Impulsor de la marcha contra la guía de educación sexual dijo que el texto «deja puertas abiertas a la pedofilia y al abuso sexual. *La Diaria*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/8/impulsor-de-la-marcha-contra-la-guia-de-educacion-sexual-dijo-que-el-texto-deja-puertas-abiertas-a-la-pedofilia-y-al-abuso-sexual/>
- *La Diaria (2020, octubre 23). Especialistas consideran que proyecto de ley para que padres elijan la educación sexual de sus hijas e hijos significa un retroceso. *La Diaria*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/feminismos/articulo/2020/10/especialistas-consideran-que-proyecto-de-ley-para-que-padres-elijan-la-educacion-sexual-de-sus-hijas-e-hijos-significa-un-retroceso/>
- *La Mañana (2021, julio 8) Senadora Bianchi: «la ideología de género busca un enfrentamiento dentro de la sociedad» Recuperado de <https://www.xn--lamaana-7za.uy/politica/senadora-bianchila-ideologia-de-genero-busca-un-enfrentamiento-dentro-de-la-sociedad/>
- Lerussi, R. (2018). Escritos para una filosofía feminista del derecho laboral. *Estudios del Trabajo*, (56). Recuperado de <https://ojs.aset.org.ar/revista/article/view/37>
- López Gómez, A. (Coord.) (2005). *Adolescentes y sexualidad: significados, discursos y acciones en Uruguay: un estudio retrospectivo (1995-2004)*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/30526>

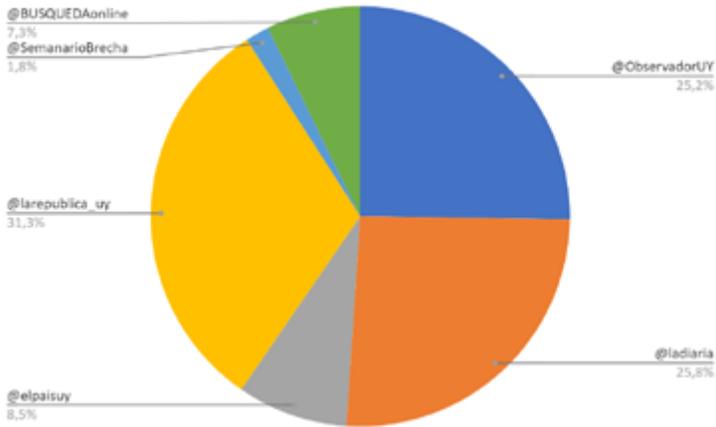
- López Gómez, A. (Coord.) (2015). *Adolescentes y sexualidad. Investigación, acciones y política pública en Uruguay (2005-2014)*. Montevideo: UNFPA. Recuperado de <https://uruguay.unfpa.org/es/publicaciones/adolescentes-y-sexualidad-investigaci%C3%B3n-acciones-y-pol%C3%ADtica-p%C3%BAblica-en-uruguay-o>
- Mallo, S., Viscardi, N., y Barbero, M. (2013). La protesta social conservadora. Representaciones sociales y nuevas sensibilidades sobre juventud y violencia a través de las movilizaciones en torno a la baja de edad de responsabilidad penal. En: A. Riella (Org.), *El Uruguay desde la Sociología*. Vol. XI: pp. 385-402. Montevideo: DS, FCS, Universidad de la República.
- Mancera, A., y Pano, A. (2014). Las redes sociales como corpus de estudio para el Análisis del discurso mediado por ordenador. Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro. *Janus*, Anexo 1, 305-315. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/13559/HD_art_25.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Míguez, M. N. (2019). Sexualidad y Discapacidad en Europa y América Latina. Hacia la construcción del rol y figura del/de la Acompañante Sexual. *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*. /Volumen 3/Recuperado de Libro de Actas CIAIQ2019 vol.3 (2019) 3(July) 137-146
- Míguez, M. N. (2020). Mirar con otros ojos: sexualidad y discapacidad. *Revista Salud mental y comunidad*, 7(8), 85-90. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Maria-Miguez/publication/343604959_Mirar_con_otros_ojos_sexualidad_y_discapacidad/links/5f33e35aa6fdccc43c251be/Mirar-con-otros-ojos-sexualidad-y-discapacidad.pdf
- Moreira, C. (2004). *Final del juego*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- *Moreira, Y. (2014a, abril 23). Educación sexual: ANEP entrega libro a todas las familias del país. *Minuto*. Recuperado de <http://minuto.com.uy/educacion-sexual-anep-entrega-libro-a-todas-las-familias-del-pais/>
- *Moreira, Y. (2014b, noviembre 6). Codicen frena la guía de educación sexual del MIDES. *El País*. Recuperado de <https://www.elobservador.com.uy/nota/codicen-freno-entrega-de-educacion-y-diversidad-sexual-201411612300>
- Morgade, G., Báez, J., Zattara, S., y Díaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en «educación sexual» En: G. Morgade (Coord.), *Toda educación es sexual* (pp. 23-51). Buenos Aires: La Crujía.
- Neiman, G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En: I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 214-237). Barcelona: Gedisa.
- Organización de Naciones Unidas (ONU), Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado (1981). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Ginebra: ONU. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women#:~:text=Art%C3%ADculo%2012-1.,la%20planificaci%C3%B3n%20de%20la%20familia>.
- Organización de Naciones Unidas y Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (2013). *Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo*. Montevideo: CEPAL. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/21835-consenso-montevideo-poblacion-desarrollo>
- Preciado, P. B. (2000). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Anagrama.
- Ravecca, P., Schenck, M., Fonseca, B., y Forteza, D. (2022). Interseccionalidad de derecha e ideología de género en América Latina. *Analecta Política*, 12(22), 1-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8374772.pdf>
- Romano, A. (2013). *La tradición escolar. Posiciones*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- Rostagnol, S. (2002). Cuerpo, Mujer, Concepción: Superposiciones y contraposiciones entre el cuerpo físico y el cuerpo cultural. En: Asociación Psicoanalítica del Uruguay, *El Cuerpo en Psicoanálisis. Diálogos con la biología y la cultura* (pp. 329-336). Montevideo: APU.
- Rostagnol, S. (2006). Lugares y sentidos del aborto voluntario. Un diálogo con la bioética. *Perspectivas Bioéticas*, 11(21). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/144555587.pdf>
- Rostagnol, S. (2016). Derechos sexuales en la vida cotidiana. Legislación y prácticas sociales en Uruguay. En: J. M. Valcuende del Río, P. Vázquez Andrade y M. J. Marco Macarro (Coords.), *Sexualidades, represión, resistencia y cotidianidades* (pp. 111-129). Sevilla: Aconcagua libros. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/582028.pdf>
- *Sarhou, H. (2017a, julio 26). El sexo en la escuela. *Voces*. Recuperado de <http://semanariovoces.com/sexo-la-escuela-hoenir-sarhou/>
- *Sarhou, H. (2017b, agosto 2). Error y diversidad. *Voces*. Recuperado de <http://semanariovoces.com/error-diversidad-hoenir-sarhou/>

- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia, Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires-Bernal: Prometeo-Universidad Nacional de Quilmes.
- Sempol, D. (2012). *Políticas públicas y diversidad sexual*. Hablando de derechos DESC+A, 7. Montevideo: MIDES. Recuperado de http://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/20120/1/librillo_07.pdf
- *Sempol, D. (2014, noviembre 27). Sobre categorías y visibilidad. *La Diaria*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/articulo/2014/11/sobre-categorias-y-visibilidad/>
- Sempol, D. (2017). La diversidad en debate. Movimiento LGBTQ uruguayo y algunas tensiones de su realineamiento del marco interpretativo. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(2), 321-342. Recuperado de <https://revista.psyco.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/343/310>
- Suárez, S., y Guerrero-Solé, F. (2016). La conversación sobre *big data* en Twitter. Una primera aproximación al análisis del discurso dominante. *Comunicación: revista de recerca i anàlisi*, 33(2), 113-131. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/35543/SuarezG_com_conv.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fondo de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNFPA) (2014). *Programa de Acción aprobado en la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo*, El Cairo, 5 al 13 de setiembre de 1994. Nueva York: UNFPA. Recuperado de https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/ICPD_programme_of_action_es.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2015). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Unicef. Recuperado de <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- Uruguay (2008a). Ley n.º 18.426: Ley sobre Salud Sexual y Reproductiva. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18426-2008>
- Uruguay (2008b). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay (2012). Ley n.º 18.987: Ley sobre Interrupción Voluntaria del Embarazo. Ley del Aborto. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18987-2012>
- Uruguay (2013). Ley n.º 19.172: Regulación y Control del Cannabis. Ley del Aborto. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19172-2013>
- Verd, J. M., y López, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 16, 13-42.
- Viscardi, N., Rivero, L., Flous, C., Zunino, M., y Habiaga, V. (2021a). La educación (sexual) en disputa: un análisis del campo educativo como escenario de luchas por los derechos de género en el Uruguay de hoy. *Ejes de Economía y Sociedad*, 5(8), 95-115. Recuperado de <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/ejes/article/view/1094>
- Viscardi, N., Rivero, L., y Habiaga, V. (2021b). Con-Parte: historia de un programa socioeducativo orientado a la promoción de la participación y la mejora de la convivencia. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay*, (4). Recuperado de http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_respu/article/view/692
- Viscardi, N., y Alonso, N. (2013). *Gramáticas de la convivencia. Un examen de la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: ANEP,

Anexos

Anexo 1.

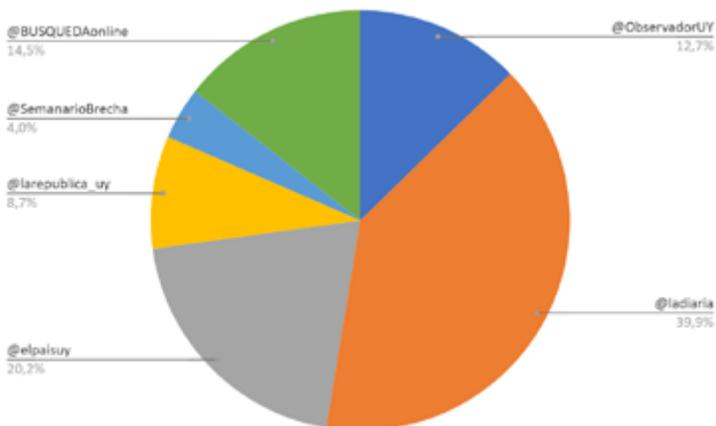
Distribución porcentual de las noticias sobre género y sexualidad, 2010-2020



Fuente: elaboración propia a partir de datos de *scraping* web en plataforma Twitter.

Anexo 2.

Distribución porcentual de las noticias sobre educación sexual, 2010-2020



Fuente: elaboración propia a partir de datos de *scraping* web en plataforma Twitter.

Anexo 3. Cronología de tópicos de prensa sobre educación sexual, 2010-2020

Año	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Nombre	1											1
Intervención Programa de Educación Sexual												1
Programa de Educación Sexual												1
Sexo												1
Talleres de Educación Sexual												1
Formación docente en ES												1
Comité Consultivo												1
Intervenciones ES												1
Educación sexual en escuelas												1
Educación sexual pública												1
Sexo de ES												1
Atención en Educación Sexual												1
Educación sexual												1
Sexo de ES 2019												1
Sexo de género												1
Sexo de género												1
Educación sexual y género												1
Violencia y sexualidad												1
Sexo educación sexual primaria												1
Sexualidad de género												1
Sexo de educación sexual en escuelas sexuales												1
Sexo de género sexualidad												1
Educación sexual interseccional												1
Talleres violencia de género												1
Formación en género												1
Sexo de género												1
Comisión "Tróspico" sobre ES interseccional												1
Intervención interseccional de educación sexual integral primaria												1
Sexo de género sexualidad y diversidad												1
Sexo de género de la ES Primaria y Educación Sexual												1
Sexo de género de la atención y orientación de adultos sexuales												1
Sexo de género sexualidad y orientación												1
Sexo de género												1
Sexo de género												1

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Twitter.