



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Universidad de la República

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación

Tesis para defender el título de Magíster en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación

Título:

**Disputas en torno a las políticas de educación sexual en el Uruguay contemporáneo
(2005-2024)**

Autor: Felipe Torres Irazoqui

Directora: Paola Dogliotti Moro

Codirector: Diego Sempol

Montevideo, agosto de 2025

Montevideo, 4 de agosto de 2025

Estimados/as integrantes de la Comisión de Posgrados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación:

Por medio de la presente expreso mi aval a la presentación de la tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación, titulada “Disputas en torno a las políticas de educación sexual en el Uruguay contemporáneo (2005-2024)”, con la autoría de Felipe Torres Irazoqui.

Sin más, saluda atentamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Paola Dogliotti".

Paola Dogliotti
Directora de la tesis

Montevideo, 4 de agosto de 2025

Estimados/as integrantes de la Comisión de Posgrados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación:

Por medio de la presente expreso mi aval a la presentación de la tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación, titulada “Disputas en torno a las políticas de educación sexual en el Uruguay contemporáneo (2005-2024)”, con la autoría de Felipe Torres Irazoqui.

Sin más, saluda atentamente,



Prof. Agdo. Dr. Diego Sempol

Dedicatoria

Este trabajo se inscribe en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, donde cursé la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación; en el Instituto Superior de Educación Física, lugar donde hice mi formación de grado y trabajo como docente desde hace varios años; y en la Facultad de Psicología, donde ingresé recientemente como docente. Cabe agregar que conté también con el apoyo de la Comisión Académica de Posgrado de la Universidad de la República, que me otorgó una beca de estudios de posgrado durante dos años, permitiéndome dedicarme con mayor intensidad a la formación y a esta investigación.

El primer agradecimiento es para Paola y Diego, directora y codirector de la tesis, cuyos aportes a este trabajo fueron decisivos. No es exagerado decir que, sin su orientación a lo largo de este proceso, esta tesis no hubiera sido posible. Agradezco también, a las/os integrantes del Grupo de Investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum; del Grupo de Investigación Cuerpo, Educación y Enseñanza; y del Grupo de estudios sobre el cuerpo en el capitalismo contemporáneo, por los aprendizajes, las lecturas compartidas, las discusiones sostenidas y los lazos generados durante estos años.

A mis colegas de Facultad de Psicología, que me recibieron de la mejor manera posible. A mis compañeros/as de maestría, con quienes he transitado esta etapa de la formación. A las personas que entrevisté, sin las cuales tampoco hubiera sido posible este trabajo. A las compañeras y los compañeros de ADUR-ISEF, por las luchas que nos unen y el obstinado compromiso de mejorar las condiciones de estudio y trabajo en la Universidad. Finalmente, a mi familia y a mis amigos, por estar siempre, y a Dani, por acompañarme en los momentos más difíciles.

Resumen

Esta investigación busca contribuir al estudio de las políticas de educación sexual en el Uruguay contemporáneo y su traducción en el contexto de las prácticas, con énfasis en el nivel de educación media y en la actuación de docentes referentes de educación sexual. El análisis se apoya en el referencial analítico propuesto por Stephen Ball para el estudio de políticas y programas educativos, en aportes teóricos de los estudios de género y *queer*, y en un amplio corpus de investigaciones emergentes en la temática.

En un primer momento, el estudio se enfoca en el proceso de formulación del Programa de Educación Sexual, que se inicia formalmente en el año 2005. Se abordan las influencias locales e internacionales en la construcción del discurso político, las principales disputas de sentido en torno a la educación sexual y la posterior reconfiguración de estas políticas tras el cese del programa. Para ello, se trabajó con fuentes documentales y entrevistas a informantes calificadas/os. Si bien se logró consolidar a la educación en sexualidad como un derecho y se avanzó en su incorporación a la educación formal, el análisis muestra que la trayectoria de esta política no sigue un curso lineal y estuvo atravesada por disputas, polémicas y vicisitudes.

En un segundo momento, el análisis se centra en las percepciones de docentes referentes de educación sexual que trabajan en liceos de Montevideo y del área metropolitana. A partir del supuesto de que las políticas no son simplemente implementadas, sino que son traducidas y recreadas en el contexto de la práctica, se indaga en los sentidos que circulan, los saberes que se enseñan, las estrategias desplegadas y las posiciones docentes ante la tarea de educar en sexualidad. De este modo, se buscó construir una mirada compleja sobre las políticas, articulando la dimensión macroestructural del análisis con el nivel más micro de las experiencias y percepciones docentes.

Palabras clave: educación sexual; políticas educativas; género; sexualidad.

Abstract

The purpose of this research is to contribute to the study of sexual education policies in contemporary Uruguay and their translation into practice, with an emphasis on secondary education and the role of teachers working as sexual education referents. This analysis draws on the analytical framework proposed by Stephen Ball for the study of educational policies and programs, theoretical contributions from gender and queer studies, and a broad corpus of emerging research on the subject.

The first part of the study focuses on the formulation process of the Sexual Education Program, which was formally started in 2005. It explores the local and international influences that shaped the political discourse, the main disputes over the meaning of sexual education and the subsequent reconfiguration of these policies following the program's discontinuation. To that end, this study analyzes documentary sources and interviews with key informants. Even though sexual education has been consolidated as a right and progress has been made in its incorporation into formal education, this analysis shows that the trajectory of this policy does not follow a linear course and has been marked by disputes, controversies and vicissitudes.

The second part centers on the perceptions of sexual education referent teachers working in high schools in Montevideo and the metropolitan area. Based on the assumption that policies are not simply implemented but are translated and recreated in the context of practice, this study explores the circulating meanings, the knowledge conveyed, the strategies employed and the positions teachers construct in relation to educating about sexuality. Thus, the goal was to construct a complex perspective on policies, articulating the macrostructural dimension of the analysis with the more micro level experiences and perceptions of teachers.

Keywords: sex education; educational policies; gender; sexuality.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
I. Antecedentes de investigación y fundamentación del tema	4
Notas teóricas sobre sexualidad y género.....	4
La aparición de la sexualidad y el proceso de liberación sexual	9
Reflexiones situadas: los cambios en la cultura y la moral sexual en clave local	12
Antecedentes específicos de investigación.....	15
II. Descripción del problema y objetivos de la investigación	18
III. Estrategia metodológica	19
IV. Organización del texto	22
PRIMERA PARTE: ESTUDIO DE LA TRAYECTORIA DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SEXUAL EN EL URUGUAY CONTEMPORÁNEO	24
Capítulo 1. Antecedentes y contexto de influencia para la formulación del Programa de Educación Sexual	25
1.1 Breve reseña histórica de la educación sexual en Uruguay	25
1.2 Influencias locales e internacionales en el proceso de formulación del Programa de Educación Sexual	31
Capítulo 2. Nociones clave, hibridaciones y sentidos en disputa en la producción discursiva del Programa de Educación Sexual	39
2.1 Estrategias de incorporación curricular de la educación sexual	40
2.2 Configuraciones de sentido e hibridaciones discursivas en torno a la sexualidad y su educación	43
2.3 De la sexualidad como objeto de educación y de enseñanza	54
Capítulo 3. Entre la consolidación y la evaporación. Las vicisitudes de la trayectoria de la política de educación sexual.....	62
3.1 Grupos opositores, focos del debate e “ideología de género”	62
3.2 Marchas y contramarchas en las políticas de educación sexual	66
Síntesis parcial.....	76

SEGUNDA PARTE: LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SEXUAL Y SUS TRADUCCIONES. UN ANÁLISIS DESDE LAS VOCES Y EXPERIENCIAS DE DOCENTES REFERENTES.....	79
Capítulo 4: <i>Más allá de la biología</i> . Sentidos y saberes disponibles en ocasión de la educación en sexualidad.....	80
4.1 Sentidos y tensiones en torno a la educación sexual <i>integral</i>	82
4.2 Enseñar en educación sexual: saberes, silencios y resistencias.....	88
Capítulo 5: Estrategias docentes, transversalidad y desórdenes en el formato escolar.....	99
5.1 Estrategias docentes y dispositivos de trabajo en educación sexual	99
5.2 Transversalizar la educación sexual: modalidades y sentidos en disputa	107
5.3 El formato escolar en tensión: desórdenes, límites y posibilidades	115
Capítulo 6: Construcción de posiciones docentes frente a la tarea de educar en sexualidad	124
6.1 Saberes y afectos en la configuración de relaciones pedagógicas.....	125
6.2 Sentidos en disputa en torno a la politización de la educación sexual	127
Coda: una reflexión en clave de igualdad y justicia social	131
CONCLUSIONES	136
Referencias bibliográficas	145
Fuentes utilizadas	159
Anexo I: Guía de entrevistas a referentes de educación sexual	163

INTRODUCCIÓN

La educación sexual en el escenario de las políticas educativas contemporáneas se ha configurado como un campo de disputas (Boccardi, 2023; Viscardi et al., 2021; Zemaitis, 2021). El fenómeno de expansión de políticas y programas de educación sexual acaecido en América Latina durante las pasadas décadas puede ser leído en clave de avances en materia de derechos y ciudadanía sexual (Baez, 2016). No obstante, se observan en la región realidades tan distintas como desiguales, al tiempo que el giro neoliberal/neoconservador puso en tensión esta producción de políticas públicas, ganando terreno una reacción conservadora que interpela el derecho a la educación en sexualidad (Baez, 2019, 2023; Batista de Oliveira Júnior y Maio, 2015; Ravecca et al., 2022; Ruiz, 2025).

Las primeras iniciativas de educación sexual en Uruguay se remontan a inicios de siglo XX, a pesar de lo cual no se logró consolidar su institucionalización ni dar continuidad a las prácticas pedagógicas (Darré, 2005). Esta situación permaneció incambiada hasta la creación del Programa de Educación Sexual en el año 2008, en el contexto del primer gobierno del ciclo progresista (2005-2019). Como señalan algunos estudios comparados, Uruguay cuenta con un marco legal estructurado para la incorporación de la temática desde una perspectiva de género, diversidades y derechos humanos (Arango y Corona, 2010; Baez, 2016; Cavazotti, 2021). Cabe destacar, en este sentido, la Ley General de Educación (Uruguay, 2008a) y la Ley sobre Salud Sexual y Reproductiva (Uruguay, 2008b), entre otras normativas y compromisos nacionales e internacionales que sirvieron como plataforma para su incorporación en todos los niveles de la educación formal (Benedet y López, 2015).

Sin embargo, a pesar de la importancia de los marcos normativos, es preciso señalar que las normas no modifican de forma inmediata la vida de las personas (Pecheny y de la Dehesa, 2011). Como es sabido, las instituciones educativas se han constituido históricamente como dispositivos de producción de subjetividades generizadas (Connell, 2001; Graña, 2006; Scharagrodsky et al., 2021; Subirats, 2016) y espacios hostiles para las disidencias sexuales, para quienes no se ajustan a la matriz heteronormativa (Britzman, 2002; Díaz, 2015; De Stéfano, 2017; Louro, 2000; Junqueira, 2013; Pichardo, 2012). Algunas investigaciones a nivel nacional han puesto de relieve las formas en que la violencia institucional, la discriminación y la vulneración de derechos hacia las disidencias sexuales sigue operando en las instituciones educativas, aunque se dejan entrever progresivas transformaciones (Darré, 2012; Gelpi y Montes de Oca, 2020; Schenck, 2014). Esto no debe opacar, por cierto, que la escuela es

también un espacio social en el que se ponen en juego agenciamientos, “especialmente los que movilizan lxs estudiantes quienes se apropián de la escuela para sus intereses propios” (Molina, 2015, p. 76).

Esta investigación busca contribuir al estudio de las políticas de educación sexual en el Uruguay contemporáneo, con énfasis en el nivel de educación media y la estrategia de transversalización de la temática a través de la figura de docentes referentes de educación sexual. Para ello, este trabajo se apoya en el referencial analítico propuesto por Stephen Ball (1992, 1994, 1998, 2001, 2002) para el estudio de políticas y programas educativos, en aportes teóricos de los estudios de género y *queer*, y en un amplio corpus de investigaciones emergentes en el campo de la educación sexual. En cuanto a los aspectos metodológicos de la investigación, se opta por la articulación de diversas técnicas, siendo el análisis de fuentes documentales y la realización de entrevistas en profundidad las principales.

I. Antecedentes de investigación y fundamentación del tema

Las discusiones y los elementos teóricos que se esbozan a continuación permiten situar la presente indagación en un diálogo académico más amplio, en el cual la sexualidad aparece delimitada como un asunto de interés para las ciencias sociales y humanas. Se incluyen en primer lugar algunos aportes teóricos y conceptos clave que, desde diversas disciplinas y perspectivas, han abonado al estudio de la sexualidad y del género. En segundo lugar, se abordan algunos aspectos de las transformaciones en los ámbitos de la sexualidad, la intimidad y las relaciones de género que se fueron consolidando hacia la segunda mitad del siglo XX, en consideración tanto de la experiencia transnacional como de las particularidades de la coyuntura local. Finalmente, este apartado cierra con la presentación de los antecedentes específicos de la investigación, constituyendo en su conjunto la fundamentación teórica del tema elegido.

Notas teóricas sobre sexualidad y género

Me puse a escribir sobre sexo y me encontré escribiendo también sobre amor y sobre los comportamientos específicos de los hombres y de las mujeres (Giddens, 2020, p. 11).

En la cultura moderna, el hombre se convirtió en objeto de ciencia porque se reveló sujeto a la sexualidad y sujeto de la sexualidad (Foucault, 2021, p. 57).

“El sexo es siempre político” escribía Gayle Rubin (1989) hacia mediados de la década de los ochenta, enunciando un gesto teórico y político de rechazo al esencialismo sexual que se

convertiría en una segunda naturaleza de la crítica feminista (Wilson, 2021, p. 72). Esta nueva forma de pensamiento sobre el sexo hallará en el primer volumen de la *Historia de la sexualidad* de Michel Foucault (1998) una de sus elaboraciones más emblemáticas (Rubin, 1989). Al ocuparse de determinar “en su funcionamiento y razones de ser, el régimen de poder-saber-placer que sostiene en nosotros al discurso sobre la sexualidad humana” (Foucault, 1998, p. 18), lo que finalmente se ponía en cuestión era la propia categoría de “sexualidad”. Si ésta tiene una historia, si no existe con exterioridad a las técnicas de saber y las estrategias de poder, todos los supuestos previos acerca de qué es y cómo se relaciona con otros ámbitos de la existencia podían ser cuestionados (Herzog, 2009, pp. 1288-1287).

Aunque no se valió del léxico de la construcción social, el interés de Foucault (2021) en torno a la relación entre sexualidad y cultura sugiere que ésta, incluso por razones biológicas, está sujeta a formas culturales; “acaso todo ese sistema de creencia, de quasi evidencia, no sea sino un avatar en la historia cultural de la sexualidad occidental” (p. 32). Carole Vance (1989) y Jeffrey Weeks (1998) profundizan en la idea de que la sexualidad es, ante todo, un constructo histórico, estableciendo una distinción entre perspectivas construccionistas y esencialistas. Para Weeks, la premisa de que la sexualidad es construida remite a las formas, múltiples y complejas, en que las emociones, deseos y relaciones son configuradas por la sociedad, siendo, por tanto, lo que conocemos como sexualidad, el resultado de diversas influencias e intervenciones sociales; “No existe fuera de la historia, sino que es un producto histórico” (1998, p. 36). En contrapartida, un enfoque esencialista ubicaría al sexo como un sustrato biológico, un “reino autónomo, un campo natural con efectos específicos, una energía rebelde controlada por lo social” (Weeks, 1998, p. 29).

En la misma línea, Vance ha abonado a esta distinción para dar cuenta de cómo la construcción social e histórica de la sexualidad ha producido formas particulares de desigualdad y violencia de género; “El constreñimiento, la invisibilidad, la timidez y la falta de curiosidades sexuales no son tanto indicios de una naturaleza sexual femenina intrínseca y específica, como síntomas de un daño que ha llegado muy lejos” (1989, p. 15). Según plantea Rubin, la asociación entre sexualidad y peligrosidad ha sido uno de los componentes nucleares del dispositivo de la sexualidad, constituyéndose a la vez en un mecanismo de estratificación social y sexual; “El sexo es un vector de opresión” (1989, p. 159). Una tensión intrínseca al posicionamiento de que la sexualidad es, ante todo, una construcción sociohistórica, es la propensión a interpretaciones voluntaristas, que desconocen la complejidad histórica que supone habitar un género (Butler, 2024). Tal como advierte Sara Ahmed (2024, p. 147), la palabra “construcción,

aun en su acepción no voluntarista, no explica bien la forma en que las orientaciones sexuales pueden sentirse como inherentes y corporales”. Más adelante se volverá sobre este asunto.

Una de las líneas de indagación que ha retomado la vía abierta por Foucault ha sido la *Historia de la homosexualidad* (Ariès y Béjin, 2010; Halperin, 2020; Sedgwick, 1998). Como escribe Herzog (2009, p. 1289), “since the 1980s, the archaeological impulse has been reflected most vividly and effectively in histories of (especially male) same-sex desires and practices”¹. De estos trabajos se desprende que la “homosexualidad” no supone una categoría homogénea y mucho menos transhistórica, sino que se configura de forma relacional e históricamente situada. Para Sedgwick (1998), la definición de la homo/heterosexualidad ha estructurado la identidad y organización social en Occidente desde el siglo XIX, tesis que abona a la comprensión de la heteronormatividad como régimen político-discursivo y no sólo como una cuestión de orientación del deseo sexual (Butler, 2022a; Rich, 1996; Wittig, 2006). Por su parte, Halperin (2020) pone en escena la contingencia de la categoría moderna de homosexualidad, que articula y desplaza una diversidad de formas históricas, al tiempo que muestra las complejas interacciones que tienen lugar entre género y sexualidad. Un punto en común es que tanto Sedgwick (1998) como Halperin (2020) ponen en entredicho la oposición esencialismo/construcción, interesándose por aquellos “aspectos de la vida sexual que parecen persistir a través del tiempo como en las amplias diferencias entre formas históricamente documentadas de la experiencia sexual” (Halperin, 2020, p. 122).

Toda otra discusión aparte merece la cuestión de las complicaciones entre sexo y género, así como sus enredos con ciertos dualismos, en especial los que derivan del binomio naturaleza/cultura. A lo largo de las décadas del setenta y ochenta, la categoría de género se consolidó como una herramienta teórica clave para conceptualizar la construcción social e histórico-cultural de la diferencia sexual, en contraposición a la comprensión de la “feminidad” como una naturaleza, una verdad ontológica (Preciado, 2005, p. 160). Sin embargo, como advierte Haraway (1995, pp. 226-227), estas críticas tempranas dudaron en cuestionar el binomio sexo/género, dejando intactas las categorías “pasivas” de sexo y naturaleza. El análisis de Judith Butler (2007, 2022a, 2022b) muestra cómo el sexo es, en cierta forma, producido por los regímenes normativos y discursivos que regulan el género; “si se refuta el carácter invariable del sexo, quizás esta construcción denominada sexo esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, quizás siempre fue género” (Butler, 2007, p. 55). El

¹ [Desde la década de 1980, el impulso arqueológico se ha reflejado de manera más vívida y efectiva en las historias de deseos y prácticas homosexuales (especialmente masculinas)].

carácter performativo del género opera como ideal regulatorio que se impone mediante la reiteración forzada de normas, que “funcionan de una manera performativa para constituir la materialidad de los cuerpos y, más específicamente, para materializar el sexo del cuerpo, para materializar la diferencia sexual a fin de consolidar el imperativo heterosexual” (Butler, 2022a, p. 15). El sujeto en esta trama deviene un lugar de ambivalencia, siendo a la vez efecto y condición de posibilidad del poder, un poder que “no sólo *actúa sobre* [acts on] el sujeto, sino que *actúa* [enacts] al sujeto, en sentido transitivo, otorgándole existencia” (Butler, 2022b, p. 24). Este gesto teórico, de desplazamiento desde una ontología del sexo a un género performativo, ha sido decisivo para desontologizar las identidades sexuales y de género (Preciado, 2009, p. 168). Como puede leerse en el cierre de *Cuerpos que importan*, “hablar es siempre de algún modo dejar hablar a un extraño a través de uno mismo y como uno mismo; es siempre la reiteración melancólica de un lenguaje que nunca elegimos” (Butler, 2022a, pp. 337-338).

Por su parte, Paul B. Preciado (2020, 2021) va a enfatizar en la comprensión del género y la sexualidad como complejas tecnologías sociopolíticas. Introduce a la vez una crítica sobre la noción de *performatividad* de Butler, al proponer que el género es, ante todo, prostético, y es “este mecanismo de producción sexo-prostético el que confiere a los géneros femenino y masculino su carácter sexual-real-natural” (Preciado, 2021, p. 55). Sin abandonar del todo la propuesta teórica de Butler, de la mano de Haraway (1995) y De Lauretis (2000) centrará su análisis en los componentes bio-moleculares y semiótico-técnicos de esa producción performativa. Desde esta perspectiva, pierde sentido hablar de cuerpos “naturales” o “indemnes”; no habría cuerpo que, en algún punto, no esté ya (bio)tecnológicamente intervenido, siendo quizás el ejemplo más evidente el de la pastilla anticonceptiva como complemento protésico de la feminidad. Según afirma, no se trata de “evaluar el paso de lo biológico a lo sintético, sino de señalar la aparición de un nuevo tipo de corporalidad” (Preciado, 2020, p. 142). Por cierto, ello no implica un rechazo a la biología. Como bien señala Malabou (2021, pp. 96-97), “el carácter construido del género nunca borra la materialidad (...) El género, para Preciado, está implicado en el dato carnal del sexo, la sangre, las vísceras, los órganos”. Según afirma en su *Manifiesto contrasexual*,

la sexualidad no puede reducirse ni a la diferencia sexual ni a la identidad de género. La sexualidad se define aquí como una política corporal, una estética del gesto, una ética de la relación. Las sexualidades se parecen a las lenguas: son sistemas complejos de comunicación, invención y reproducción de la vida. Como las lenguas, las sexualidades son construcciones históricas con genealogías específicas e inscripciones bioculturales (Preciado, 2021, p. 28).

Los trabajos de Paul B. Preciado y Donna Haraway han sido considerados precursores del giro materialista contemporáneo (Martín, 2023), así como de la emergencia de los *nuevos materialismos feministas*, “preocupados por involucrar en diálogo complejo a la materia, y sus agenciamientos múltiples, con aspectos discursivos” (Martínez, 2021, p. 17). Entre las claves analíticas que han emergido en esta nueva escena teórica y que sustentan valiosas apuestas epistemológicas y políticas, interesa en particular señalar la comprensión de la biología/materia en términos de plasticidad, agencia e indeterminación (Barad, 2023a, 2023b; Ciccia, 2022; Fox Keller, 2023; Malabou, 2024; Wilson, 2021), la imbricación entre cuerpo y tecnología (Haraway, 1995; Hester, 2019; Preciado, 2021), la fuerte crítica al antropocentrismo (Bennett, 2022; Braidotti, 2015, 2018; Haraway, 1999; Martín, 2023) y la concepción nómada y siempre en tránsito/devenir de la subjetividad (Braidotti, 2015, 2018; Ciccia y Guerrero, 2024). No se trata de un retorno a viejos/nuevos esencialismos y determinismos, sino y fundamentalmente del reconocimiento de la constitución material de la vida y de la “inmensidad de interdependencias y, por ende, de límites en este planeta del que somos simples inquilinos” (Lima, 2025, p. 54). Con todo, se impone una precisión: a pesar del tono rupturista de algunos de estos trabajos, cristalizado en la noción de “giro” —materialista, posthumano, etc.—, no habría que perder de vista la memoria que une a este porvenir (Malabou, 2021), las genealogías teóricas y políticas que posibilitan dicha “confrontación reflexiva” (Preciado, 2005). Como expresa Helen Hester (2019, p. 31), “estas ideas nos posicionan del lado de las hijas desobedientes de Haraway”.

En otro orden de cuestiones, una referencia que parece difícil de esquivar lo constituye el psicoanálisis, y sus aportes al estudio de la sexualidad. Al decir de Malabou (2021), no hay feminismo que no haya tenido que vérselas con la filosofía y el psicoanálisis. Desde el momento en que el hombre se convirtió en objeto de conocimiento, el psicoanálisis ocupa un lugar “soberano y ambiguo” entre las ciencias humanas, al mostrar que la sexualidad, “esa cosa privada y alojada en la conciencia era la más inconsciente, la más colectiva (...) se confundía de la manera más peligrosa con los valores positivos de la familia” (Foucault, 2021, p. 44). No caben dudas de que el psicoanálisis contribuyó a complejizar el modo en que se entendía la sexualidad, escindiéndola de su ligazón con el concepto de instinto sexual, al cual sustituyó por el de “pulsión sexual «independiente de su objeto» (Davidson, 2004, p. 133). En palabras de Freud (1991, p. 79), “hemos ampliado el concepto de la sexualidad sólo hasta el punto en que pueda abarcar también la vida sexual de los perversos y la de los niños. Es decir, le hemos devuelto su extensión correcta”. Cabe agregar que, a pesar de dicha innovación conceptual,

Freud participó de la misma escena teórica, de la misma “mentalidad”, que pretendió criticar (Davidson, 2004). Como afirma Preciado (2020b, p. 68), “todo el edificio freudiano está pensado desde la posición de la masculinidad patriarcal”. No es asunto de este apartado desarrollar exhaustivamente los aportes del psicoanálisis ni las múltiples críticas que ha suscitado; interesa tan sólo recuperar aquí una posible conceptualización de *lo sexual* en un sentido freudiano. Para Laplanche (2007), “*lo sexual*” remite a lo múltiple, lo polimorfo, lo reprimido, lo infantil. En esta línea, De Lauretis (2015, p. 114) sostiene que “podemos sí privilegiar el género y podemos rebatirlo, re-significarlo o trascenderlo, pero lo que crea disturbio es *lo sexual* —sus dimensiones reprimidas e inconscientes, sus aspectos perversos, infantiles, vergonzantes, repugnantes, asquerosos, destructivos y auto-destructivos—”; aquello que tanto el yo como el discurso político sobre género tienden a eludir.

Por último, es preciso hacer una mínima referencia a otro campo que ha contribuido al estudio del género y la sexualidad: los *men's studies*², de incorporación más reciente en la escena académica (Connell, 1995, 2001; Díaz, 2015; Graña, 2006; Kimmel, 1992; Scharagrodsky, 2007a). Estos trabajos permiten complejizar la comprensión de las identidades masculinas, sosteniendo que no responden a ninguna esencia predefinida, sino que son construcciones móviles, contextuales y situadas. Desde esta perspectiva, se plantea la existencia de múltiples formas de vivir y expresar la masculinidad, lo cual impide pensarla como un objeto coherente o uniforme (Connell, 1995). Asimismo, se subraya su constitución relacional, en tanto las masculinidades tienden a construirse en oposición a lo femenino y a lo homosexual, en una matriz donde estas diferencias se organizan jerárquicamente. Los procesos de escolarización y las disposiciones institucionales ocupan un lugar central en la construcción de masculinidades y feminidades, lo que con Connell (2001) podría denominarse *regímenes de género*; “la investigación demuestra de forma contundente que los «muchachos» no son un bloque homogéneo, que las masculinidades varían y cambian, y que las instituciones (al igual que las entidades) cuentan en los temas de género” (p. 169).

La aparición de la sexualidad y el proceso de liberación sexual

Estamos frente a un nuevo tipo de capitalismo caliente, psicotrópico y punk (Preciado, 2020, p. 30).

Arnold Davidson (2004) ubica la “aparición” de la sexualidad como un acontecimiento en el orden del saber; “no creo que sea ir demasiado lejos defender la afirmación, por paradójica que

² [estudios sobre masculinidades].

pueda parecer, de que la propia sexualidad es un producto del estilo de razonar psiquiátrico” (Davidson, 2004, p. 74). Según su análisis, el estilo de razonar psiquiátrico que empieza a configurarse en la segunda mitad del siglo XIX habría modificado “radicalmente las reglas de producción de verdaderos discursos sobre la sexualidad (...) Todo un conjunto nuevo de conceptos permite separar las cuestiones de la identidad sexual de los hechos de la anatomía” (Davidson, 2004, p. 72). Comienza entonces a dilucidarse lo que Foucault (1998, p. 71) denominó *scientia sexualis*, “un inmenso aparato destinado a producir, sin perjuicio de enmascararla en el último momento, la verdad”. Ese “juego de la verdad y del sexo” que nos habría legado el siglo XIX se inscribió para Foucault (1998, p. 74) “en el corazón de los procedimientos de individualización por parte del poder”. Según afirma Davidson (2004, p. 8),

si, como observó Michel Foucault, nuestra individualidad, nuestra identidad obligatoria, es el efecto y el instrumento del poder —«somos individualizados, en el fondo, por el poder mismo»— no resulta menos importante en términos históricos que esa individualidad está moldeada por un conjunto específico de conceptos y, en especial, por el concepto de la sexualidad, de manera que nuestra forma de pensamiento sobre nosotros mismos *hace evidente* que «somos nuestra sexualidad».

Si hacia finales del siglo XIX la psicología y la psiquiatría habrían arrancado la función deseante del dominio de la ley y la religión, el devenir del siglo XX de la mano de movimientos emancipatorios habría visto emerger “las variaciones de género, sexuales, corporales y raciales (...) como forma de oposición política a la norma heteropatriarcal, capacitista y supremacista blanca” (Preciado, 2022, p. 519). El “siglo del sexo” (Herzog, 2011) daría lugar así a una “revolución sexual”. En particular los años sesenta se constituyeron en un período bisagra entre un modelo de intimidad y organización familiar de domesticidad y la apertura hacia la aceptación de otras prácticas ligadas a un desplazamiento de la moral sexual tradicional (Cosse, 2006, 2008). Coexistieron, junto con los cambios sociales, económicos, políticos y culturales acaecidos durante el siglo XX, importantes transformaciones en lo concerniente a los papeles sociales de cada sexo (Giddens, 2020; Illouz, 2021), entre las que cabe resaltar:

la irrupción femenina masiva al mercado laboral y a todos los niveles de educación, el empleo generalizado de métodos anticonceptivos y la correlativa autonomización de la sexualidad respecto de la procreación, la emergente conciencia de las mujeres que se organizan contra la discriminación y las desigualdades de género, la puesta en entredicho de la norma heterosexual y la eclosión de otras sexualidades que reclaman reconocimiento social (Graña, 2006, p. 8).

En *El fin del amor*, Eva Illouz (2021) analiza con agudeza la forma en que la sexualidad en el capitalismo contemporáneo se entronca con la esfera del mercado, las prácticas de consumo y la tecnología, convirtiendo a las “relaciones interpersonales en una mera cuestión de elecciones *individuales*” (p. 30). Advierte, a la vez, que algunas de las transformaciones suscitadas en el plano de la intimidad y las relaciones entre los géneros, a pesar de sus tintes emancipatorios,

reintroducen en diversos sentidos lógicas que refuerzan el patriarcado. Entre los elementos que caracterizan a esta nueva gramática social y sexual, destaca: el viraje radical de la sexualidad hacia la inmanencia, cuyas notas fundamentales son su escisión del sistema de parentesco y de la religión, y la centralidad que adquieren el cuerpo y la sexualidad como repositorio de una nueva epistemología relacional; el notable aumento en la cantidad de parejas que los sujetos forman a lo largo de su vida y la instauración de nuevas formas de (no) sociabilidad; la fragmentación operada desde el interior de los encuentros amorosos (hetero)sexuales en tres esferas diferenciadas —matrimonial, emocional y sexual— y relativamente independientes entre sí; por último, alejada de las ideas de pureza y pecaminosidad, la ética del consentimiento modificará profundamente “los discursos éticos y morales que regulan la sexualidad intersubjetiva” (Illouz, 2021, p. 91). Como efecto de estas transformaciones, dirá que la sexualidad “se volvió permeable a los valores, el vocabulario y la gramática del mercado, para devenir un ámbito de autoafirmación del yo, así como un terreno de lucha entre hombres y mujeres” (Illouz, 2021, p. 91).

El estudio sociológico de Illouz (2021) deja en claro que la crítica de la sexualidad es crucial para la crítica del capitalismo. Tal como afirma Preciado (2022, p. 40), las epistemologías sexuales y raciales son componentes fundamentales del capitalismo «petrosexorracial»: “Sin una gran masa de cuerpos subalternos sometidos a segmentaciones de especie, sexo, género, clase y raza, ni el extractivismo fósil ni la organización de la economía mundial capitalista habrían sido posibles”. Según plantea, el desplazamiento más importante se ubica en la atención centrada ya no en los medios de producción, sino en *los medios de reproducción de la vida*; “El cuerpo vivo es en el siglo XXI lo que la fábrica fue en el siglo XIX: el lugar central de la lucha política (...) el *cuerpo vivo es la fábrica*” (Preciado, 2022, p. 389).

Tras importantes avances en materia de igualdad de género y derechos sexuales, se evidencia un fenómeno transnacional de avanzada de una agenda neoconservadora que se organiza en torno a la “denuncia de la llamada ideología de género” (Ravecca et al., 2022, p. 3). De la mano de una retórica pergeñada por la Iglesia Católica, estos grupos arremeten contra el avance de los derechos de las mujeres y disidencias sexuales en defensa de un orden sexual basado en la reproducción, la monogamia y el matrimonio heterosexual (Cornejo-Valle y Pichardo, 2017; Pérez y Moragas, 2021; Ravecca et al., 2022; Habiaga et al., 2022). Ante la pregunta de ¿quién puede temer al género?, Judith Butler (2024) proporciona un marco para comprender esta reacción conservadora. Dirá que es un *fenómeno psicosocial*, “un delirio que restablecerá el orden basado en la autoridad patriarcal” (Butler, 2024, p. 25), aunque eso no lo convierte en un

discurso inocuo. La fragilidad de tal proyecto no debería obstruir el reconocimiento del peligro muy real de un discurso con el poder de regular la vida y la muerte (Butler, 2024, p. 76). Por otra parte, develar sus fisuras mediante un debate intelectual parece no ser una estrategia propicia, dada la negación de sus defensores a participar de discusiones y análisis críticos fundamentados. El «género» en esta escena fantaseada parece desbordar todo lo que sobre éste pueda decirse, azuzando temores de diverso orden que se arraigan en sentidos de la vida encarnados (Butler, 2024). En esta trama, la educación en sexualidad se ha configurado como uno de los escenarios de disputa en torno a la sexualidad más significativos de la cultura contemporánea (Boccardi, 2023, p. 32). Como advierten Viscardi et al. (2021, p. 111), “la construcción de una voz propia en relación a las opciones sexuales y reproductivas de niños, niñas y adolescentes que impulsa el Estado es sentida como una amenaza” (Viscardi et al., 2021, p. 111).

Reflexiones situadas: los cambios en la cultura y la moral sexual en clave local

¡El Amor Libre es un canto a la Especie! (Roberto de las Carreras, 2018, p. 50).

Sin perder de vista la importancia de la experiencia transnacional, es preciso considerar las particularidades del escenario local en lo que refiere a las transformaciones en la cultura y la moral sexual. Desde el siglo XIX, como coinciden en señalar la historiadora argentina Dora Barrancos (2014) y el uruguayo José Pedro Barrán (2019), el patriarcado gozaba de sólida salud y el estatus moral asociado a las relaciones jerárquicas de género fue uno de sus mayores logros. Se consolidó así una doble moral sexual, donde las mujeres eran excluidas de la vida pública y relegadas al “espacio natural” del hogar, el matrimonio y la reproducción. A su vez, la patologización de la homosexualidad y del lesbianismo perduró en Argentina y Uruguay a lo largo de casi todo el siglo XX, en articulación por momentos con persecuciones policiales o tratamiento judicial (Sempol, 2013). En este escenario, la transformación en la cultura sexual de los años sesenta, como explica Isabella Cosse (2006, 2008) para el caso de Argentina, tendió más bien a ser discreta en comparación con algunos países de Europa y Estados Unidos. El peso de actores tradicionalistas y el contexto autoritario y represivo, así como la falta de una articulación entre revolución política y sexual, atenuaron el alcance de una revolución que devino moderada. Sin embargo, se oscurece el análisis al omitir la sustantiva diferencia entre los puntos de partida y suponer en la experiencia transnacional una transformación homogénea, que tendió hacia un progreso lineal y universal (Herzog, 2009).

Al considerar el contexto local y el período precedente, las transformaciones en la cultura sexual de los años sesenta adquieren otra envergadura. No obstante, como señala Barrancos (2014), se trató de una “cortísima primavera”. Prosigió a este período un momento histórico marcado por la instauración a nivel regional de dictaduras cívico-militares, cuya marca más indeleble fue su “programa de represión despiadada (...) que dejó el trágico legado de los desaparecidos” (Milanesio, 2021, p. 14). En este clima represivo, la sexualidad fue —o pretendió ser— prohibida, opacada y silenciada, respondiendo al objetivo de “subordinar todas las formas de expresión cultural a un tipo de moralidad que exaltaba el cristianismo, la familia, la modestia, el decoro, la defensa de los niños, la patria, el orden y la tradición” (Milanesio, 2021, p. 29). Aun cuando la censura cultural —y más específicamente de contenidos sexuales— no fue un rasgo exclusivo del período dictatorial sino una práctica común de los gobiernos tanto militares como democráticos a lo largo del siglo XX, la sistematización con que se llevó a cabo y la violencia estatal sin precedentes se constituyeron en elementos originales de esta censura y dan cuenta de su eficacia. D’Antonio y Sempol (2022) realizan una exhaustiva revisión bibliográfica sobre las formas específicas de violencia ejercidas sobre las sexualidades disidentes en los procesos autoritarios del Cono Sur, confirmando no sólo que fue un elemento común en varios países —se mencionan Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay—, sino también la “continuidad de las violencias estatales (...) durante buena parte del siglo XX sobre grupos subalternos” (p. 9).

La transición democrática, mediante trayectorias que oscilaron entre un quiebre radical respecto del régimen dictatorial y la vacilación para llevar adelante un proceso de esta envergadura (Zemaitis, Rincón y Southwell, 2021), instauró un escenario propicio para que movimientos sociales en lucha por la emancipación de las mujeres y las disidencias sexogenéricas entraran en la arena pública reivindicando por nuevos derechos, situación que puede considerarse análoga para Argentina y Uruguay (Barrancos, 2014; Rostagnol, 2016; Sempol, 2013, 2021). La historiadora Natalia Milanesio emplea la expresión “destape sexual” para caracterizar lo que habría sido uno de los fenómenos más “importantes y explosivos” del regreso a la democracia en Argentina; “el destape fue una transformación vasta y profunda que se manifestó no solo en la sexualización de los medios y la cultura popular sino también en la forma en que los argentinos comprendían, discutían y vivían su sexualidad” (2021, pp. 11-12). Sin embargo, no resulta claro que la situación en Uruguay haya sido tal.

Para Sempol (2021, p. 250), “el destape en Uruguay terminó siendo muy limitado”. Aun cuando tuvieron lugar durante el proceso de redemocratización sensibles cambios en la familia

y las configuraciones de género (Sempol, 2023), parece prevalecer la idea de que la sociedad uruguaya continuaba caracterizándose como “moderada”, y “aceptaba comportamientos *disidentes* siempre y cuando se mantuvieran en secreto... o dentro del armario” (Rostagnol, 2016, p. 112). El Estudio comparado de Diego Sempol (2013) acerca del surgimiento de organizaciones homosexuales y lésbicas en Buenos Aires y Montevideo identifica con claridad ciertas continuidades entre ambos países, pero también algunas diferencias. Si bien la transición democrática en ambas orillas cristalizó un escenario propicio para el debate social sobre la sexualidad y el género que había sido postergado durante las dictaduras, persistieron la persecución policial y la violencia hacia homosexuales, lesbianas y transexuales. Sin embargo, a diferencia de la realidad porteña, en Uruguay prevaleció el estigma social por sobre la persecución estatal, y la visibilidad no fue una consigna de estos movimientos hasta entrados los años noventa. Una nota del semanario *Jaque* refleja muy bien el peso de una moral sexual conservadora a la salida de la democracia: “«El sexo en el Uruguay de hoy, es más subversivo que los tupamaros, que ahora son nombrados y matean con nosotros»” (Sempol, 2013, p. 179).

La ampliación de derechos, y en especial de derechos sexuales y reproductivos, se consolidó recién a comienzos del siglo XXI. La llegada al gobierno de la coalición progresista Frente Amplio en 2005 configuró un escenario de oportunidad, al promover un programa político centrado en la perspectiva de derechos y en la igualdad. No obstante, las cuestiones vinculadas a la diversidad sexual no formaban parte de su plataforma electoral. Como señala Sempol (2016, p. 323), fue más bien “la creciente presión política y capacidad de movilización del movimiento de la diversidad sexual” lo que posibilitó su visibilización e incorporación en la agenda pública. Durante el ciclo progresista, que abarcó tres períodos consecutivos de gobierno (2005-2019), se aprobaron diversas normativas que ampliaron los derechos sexuales y reproductivos de la población. A su vez, con la creación del Programa de Educación Sexual, se logró por primera vez en la historia institucionalizar a la educación sexual en el sistema educativo (Benedet y López, 2015; Rostagnol, 2016; Viscardi et al., 2021). Sin embargo, a pesar de estos avances, “persisten importantes debilidades estructurales que comprometen la garantía efectiva de estos derechos en todo el territorio nacional y para todos los grupos poblacionales” (MYSU, 2025, p. 10). De acuerdo con Pecheny y De la Dehesa (2011), uno de los desafíos más acuciantes en la actualidad es hacer valer esos derechos para la mayoría.

Antecedentes específicos de investigación

Toda pesquisa é pesquisa crítica (Ball, citado en Mainardes y Marcondes, 2009)³.

En los últimos años, la investigación sobre educación sexual ha experimentado un crecimiento sostenido, lo que da cuenta de la consolidación de un campo de estudio emergente. Para dar cierre a este apartado, se procede a presentar una revisión no exhaustiva de investigaciones que, desde diferentes contextos, disciplinas y perspectivas, han aportado al estudio y comprensión de las políticas de educación sexual. Las líneas de indagación y los asuntos de interés identificados son múltiples, y no necesariamente coinciden con demarcaciones disciplinares. En este sentido, se destacan estudios de corte historiográfico, análisis discursivos y ensayos teórico-conceptuales, investigaciones centradas en las políticas públicas educativas, así como trabajos enfocados en las prácticas educativas y en las percepciones de estudiantes y docentes.

En relación con la línea de estudios historiográficos, el aporte más relevante a nivel nacional lo constituyen los trabajos de Silvana Darré (2005, 2008, 2012). En una muy resumida historización, se registran a lo largo del siglo XX en Uruguay diversas iniciativas de incorporación de la educación sexual al sistema educativo formal, que pueden ordenarse en cuatro períodos: la década de 1920, entre 1930 y 1970, en 1990 y en el año 2000. Según Darré (2005, p. 29), “cada una de las iniciativas implica diferentes concepciones sobre el tema, revela posiciones políticas e institucionales y desata controversias significativas” (Darré, 2005, p. 29). Los trabajos de Sosa y Zemaitis (2020), Espiga (2015) y Rodríguez (2019) ahondan en la propuesta de educación sexual de Paulina Luisi, así como en la Cátedra de Higiene Social, uno de los primeros intentos de institucionalización de la temática en la formación magisterial. Por su parte, Celiberti (2005) profundiza en el análisis del Programa Nacional de Educación Sexual, iniciativa que funcionó durante el período 1990-1995 y puede considerarse uno de los antecedentes más claros del Programa de Educación Sexual (2006-2019).

En el caso argentino, pueden mencionarse, entre otros, los trabajos de Barrancos (1990), Boccardi (2016), Felitti (2009), Scharagrodsky (2007a, 2019), Southwell (2024), Zemaitis (2019, 2021), Zemaitis, Rincón y Southwell (2021). Este conjunto de investigaciones, que constituyen un valioso aporte para una lectura comparada, muestra que la educación sexual ha sido un asunto persistente a lo largo del siglo XX, con muy diversas expresiones, modalidades,

³ [Toda investigación es investigación crítica].

tonos, sentidos y actores. Un hallazgo interesante en esta línea refiere a ciertas convergencias y similitudes entre el caso español y el uruguayo, tal como evidencian los estudios de Calvo (2021) y Seoane (2015). La tesis de que “la educación sexual es uno de los aspectos más controvertidos en el currículo escolar” (Seoane, 2015, p. 372) bien podría extenderse a la experiencia uruguaya.

Un amplio abanico de investigaciones se centra en la incorporación de la educación sexual a la agenda de políticas públicas educativas en América Latina, fenómeno que se ha ido consolidando a lo largo de las últimas décadas. Varios estudios realizan análisis comparativos a nivel regional (Arango y Corona, 2010; Baez, 2016; Cavazzoti, 2021), destacando que Uruguay cuenta con marcos legales para incorporar la temática desde una perspectiva de derechos humanos, género y diversidad. Otra línea de indagación se ha ocupado de analizar los enfoques que estructuran el campo de la educación sexual, y los sentidos predominantes en torno a la sexualidad y su educación. En esta línea se inscriben los aportes de Boccardi (2023), Faur y Gogna (2016), flores (2021), Grotz (2019), Molina (2020), Morgade (2006, 2011, 2015, 2019), Ojeda, Scharagrodsky y Zemaitis (2021), Torres (2012), Wainerman y Chami (2014), Zemaitis (2019). Con matices, estos trabajos coinciden en distinguir enfoques más tradicionales, centrados en aspectos biomédicos y preventivos, y enfoques más actualizados que se basan en los derechos humanos, la integralidad y la perspectiva de género. Asimismo, algunos trabajos han examinado las tensiones y vicisitudes en torno a la incorporación curricular de la educación sexual y la perspectiva de género (Gomes y Wenetz, 2019; Páez, 2021), mientras que otras investigaciones han puesto el foco en el giro neoliberal/neoconservador en la región y la emergencia de movimientos opositores a la educación sexual (Baez, 2020; Batista de Oliveira Júnior y Maio, 2015; Ruiz, 2025). Finalmente, algunas revisiones bibliográficas se han centrado en sistematizar las principales líneas de investigación y las evidencias disponibles en la materia (Baez, 2023; Lohan y López, 2023; Muñoz, 2017).

Resulta especialmente relevante señalar algunos estudios que se han centrado en la puesta en acto de las políticas de educación sexual, o como expresa Lavigne (2019), en las “diversas maneras de tramar, habitar y encarnar las políticas desde sujetos específicos e históricamente situados”. Destacan, en este sentido, las investigaciones realizadas por Chervin (2022), González del Cerro (2020), Marozzi, Boccardi y Raviolo (2020), Molina (2013, 2015), Lavigne (2019, 2021), Pilas y Peralta (2019) y Romero (2021, 2023). Entre las temáticas abordadas y los conceptos elaborados, interesa resaltar las disputas de sentido en torno a la

transversalización de la educación sexual, los regímenes de género escolar, la politización de la sexualidad y los agenciamientos que movilizan estudiantes y docentes. Estos antecedentes adquieren especial relevancia en el marco del presente estudio, en tanto permiten situar analíticamente el interés por la traducción de las políticas de educación sexual en el contexto de la práctica (Ball, 1992, 2002).

Finalmente, se detallan a continuación algunos antecedentes específicos de investigación a nivel nacional. Por un lado, se identificaron estudios que analizan diferentes aspectos vinculados al proceso de formulación del Programa de Educación Sexual en Uruguay. En esta línea se inscriben los trabajos de Abero (2015), Benedet (2015) y Benedet y López (2015). Por otro lado, algunas investigaciones se han centrado en los procesos educativos e institucionales abordados desde una perspectiva de género y sexualidad, explorando las disputas y agenciamientos que allí se despliegan, así como las desigualdades y violencias que se (re)producen en este entramado. Entre ellas, cabe mencionar los trabajos de Beramendi y Guidobono (2023), Darré (2012), Gelpi (2019, 2020, 2021), Gelpi y Montes de Oca (2020), Larrobla, Cagliaris y Pandolfi (2023), Rocha (2014), Schenck (2014) y Sempol (2014). Por último, se destacan una serie de trabajos que analizan las disputas en torno a la educación sexual en un contexto marcado por la consolidación de las políticas antigénero en Uruguay (Abracinskas et al., 2019; Canale, 2023; Habiaga et al., 2022; Ravecca et al., 2022; Rostagnol, 2009; Sánchez, 2023; Viscardi et al., 2021). El diálogo con estos antecedentes específicos a nivel nacional ha contribuido enormemente a la definición del problema de investigación y al desarrollo del análisis.

El conjunto de investigaciones relevado constituye un aporte sustantivo para el estudio de la educación sexual en el marco de las políticas educativas contemporáneas en Uruguay. Sin embargo, se identifica a nivel nacional una relativa escasez de estudios centrados en la puesta en acto de estas políticas, particularmente en lo que refiere a su incorporación en la educación media y la actuación de docentes referentes de educación sexual. Asimismo, no se registran investigaciones que ahonden en el devenir de las políticas de educación sexual en el contexto del giro conservador en la política nacional y el cese del Programa de Educación Sexual. La presente investigación se propone, precisamente, contribuir en ambos sentidos: por un lado, mediante el análisis de la trayectoria de las políticas de educación sexual en el Uruguay contemporáneo (2005-2024); por otro, a través del estudio de su traducción en el contexto de la práctica, a partir de entrevistas a docentes referentes en educación sexual.

II. Descripción del problema y objetivos de la investigación

La presente investigación se propone contribuir al estudio de las políticas de educación sexual en el Uruguay contemporáneo, atendiendo a las itinerancias del escenario político, los sentidos en disputa en torno a la educación sexual y las vicisitudes de la puesta en acto de estas políticas. En base al referencial analítico propuesto por Stephen Ball (1992, 1994, 1998, 2001, 2002) para el estudio de políticas y programas educativos, el análisis se organiza en dos partes: por un lado, se estudia la trayectoria del Programa de Educación Sexual, y la posterior reconfiguración de la política de educación sexual en un escenario marcado por el giro conservador y el cese de dicho programa; por otro lado, el análisis se centra en la incorporación de la temática a nivel de educación media a través de la figura de docentes referentes de educación sexual, abordando las complejidades inherentes al contexto de la práctica, los saberes que circulan, las estrategias que se despliegan y los sentidos que las/os docentes le otorgan a la tarea de educar en sexualidad. Cada una de estas partes responde a uno de los objetivos generales propuestos, junto con los tres objetivos específicos correspondientes.

Algunas de las preguntas que orientan la investigación son las siguientes: ¿Qué sentidos adquiere el sintagma “educación sexual” en el escenario de las políticas educativas en el Uruguay contemporáneo? ¿Cuáles son los tonos dominantes de esta trama discursiva? ¿Qué asuntos, saberes y prácticas circulan en ocasión de ésta, y qué disputas, silenciamientos o resistencias moviliza? ¿Quiénes se posicionan a favor de su incorporación en la educación formal y quiénes, en cambio, se oponen? ¿Cuáles son las voces que aparecen legitimadas para hablar de ello en los centros educativos? ¿Qué posibilidades encuentran las/os referentes de educación sexual para abordar la temática, y cuáles son las principales dificultades que perciben? ¿Qué posiciones construyen ante la tarea de educar en sexualidad?

Objetivo general 1:

Analizar la trayectoria de las políticas de educación sexual en el Uruguay contemporáneo (2005–2024), con énfasis en la construcción del discurso político y las disputas que atraviesan el contexto de influencia y de producción del texto.

Objetivos específicos:

1. Identificar las influencias presentes en la formulación del Programa de Educación Sexual en Uruguay, los actores implicados, las voces excluidas y los discursos locales e internacionales.

2. Analizar las configuraciones de sentido sobre la sexualidad y su educación presentes en los documentos oficiales y textos curriculares, considerando particularmente sus dimensiones epistemológicas y pedagógicas.
3. Examinar las disputas, resistencias y controversias en torno al Programa de Educación Sexual, así como su reconfiguración en el escenario político posterior.

Objetivo general 2:

Indagar en las traducciones de la política de educación sexual al contexto de la práctica, a partir de las voces y experiencias de referentes de educación sexual, con atención a los sentidos, estrategias y posiciones docentes que se configuran en su puesta en acto.

Objetivos específicos:

1. Analizar los sentidos disponibles acerca de la sexualidad y su educación que emergen de las voces de docentes referentes, con foco en los saberes que se enseñan, así como en las resistencias y tensiones que se expresan.
2. Describir las estrategias pedagógicas que se despliegan en el contexto de las prácticas de educación sexual y su articulación con el formato escolar, a fin de identificar las posibilidades, los desafíos y las restricciones que se plantean.
3. Examinar cómo las/os docentes significan las políticas y construyen sentidos en torno a la tarea de educar en sexualidad.

III. Estrategia metodológica

La presente investigación se apoya en el referencial analítico propuesto por Stephen Ball para el estudio de políticas y programas educativos, en aportes teóricos de los estudios de género y *queer*, y en un amplio corpus de antecedentes de investigación en el campo de la educación sexual. La perspectiva de análisis de Ball (1992, 1994, 1998, 2001, 2002) aporta valiosas herramientas para estudiar la dinámica compleja de las políticas educativas, estableciendo diferentes contextos de análisis, cada uno de los cuales consiste en una serie de arenas de acción y se encuentra atravesado por procesos de disputa (Ball, 1992). En un primer momento, Ball (1992) distingue tres contextos de análisis, el contexto de influencia, de producción del texto y de la práctica. Posteriormente, incluirá otros dos contextos de análisis: de los resultados/efectos y de la estrategia política (Ball, 2002). Como advierte el autor en una entrevista (Mainardes y Marcondes, 2009, pp. 304-305), el ciclo o trayectoria de las políticas educativas es un método,

una manera de investigar y de teorizar las políticas, no una descripción de cómo las políticas son elaboradas. Un elemento clave de este planteo es que la formulación de las políticas no se agota en la producción del texto, siendo traducidas y recreadas en el contexto de la práctica; “Quero rejeitar completamente a idéia de que as políticas são implementadas (...) O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo” (Ball, citado en Mainardes y Marcondes, 2009, p. 305)⁴. Poner en acto una política, transformar el texto de la política en acción, supone un proceso de interpretación y de creación, no una mera aplicación (Ball, 2002).

El inicio del período de estudio lo determina la formulación del Programa de Educación Sexual, proceso que se inicia en 2005 y marca un punto de inflexión en el devenir de las políticas de educación sexual en Uruguay. Por su parte, la investigación se extiende formalmente hasta 2024, por varias razones: a nivel del proceso investigativo, en este año se cierra el trabajo de campo y se realizan las entrevistas a docentes referentes de educación sexual; a nivel de las políticas de educación sexual, se elabora y difunde un documento con orientaciones para el abordaje de la educación sexual, en el marco de una reforma curricular que afectó a todos los niveles de la ANEP; finalmente, a nivel del escenario político, la coalición de partidos de derecha que asumió el gobierno en 2020 pierde ese año las elecciones, con lo cual se produce un cambio de signo en la política nacional. No obstante, así como se rastrean antecedentes e iniciativas anteriores al Programa de Educación Sexual, el análisis incorpora producciones, informes y notas de prensa que fueron publicadas a lo largo del 2025.

En cuanto a las técnicas de investigación, se propone una estrategia metodológica de triangulación, siendo la revisión de fuentes documentales y la realización de entrevistas en profundidad las principales técnicas utilizadas (Vallés, 2002, 2007). También se consideran en el análisis otras fuentes, tales como notas periodísticas, informes técnicos y entrevistas en medios de comunicación. Se realizaron en total 18 entrevistas, 7 a informantes calificadas/os y 11 a docentes referentes de educación sexual que trabajan en centros de educación media del Departamento de Montevideo y/o del área metropolitana. La duración aproximada de las entrevistas fue de 60 minutos. En el caso de las entrevistas a informantes calificados/as, se utilizó una pauta flexible, que se fue ajustando en función del aporte específico que cada entrevistado/a podía realizar a la investigación. Se procuró recoger diversas voces de actores y actrices vinculados/as al proceso de formulación de la política de educación sexual, así como también de personas que han investigado sobre la temática. Por su parte, para la selección de

⁴ [Quiero rechazar completamente la idea de que las políticas son implementadas (...) El proceso de traducción de las políticas a la práctica es extremadamente complejo].

docentes referentes se consideraron los siguientes criterios: entrevistar tanto a mujeres como a varones; incluir personas que trabajen en liceos con mayor y menor matrícula estudiantil; contemplar diferentes formaciones de base y diversas trayectorias en el rol. Estas entrevistas se realizaron a partir de un mismo guion de preguntas, el cual se incluye en el anexo. La cantidad de entrevistas realizadas se basó en el criterio de saturación de la muestra.

Entre las/os docentes referentes entrevistadas/os, nueve se identificaron como mujeres y dos como varones. El rango de edades es altamente variado (entre 33 y 61 años), así como también lo son sus experiencias como referentes de educación sexual. Si bien todas/os cuentan con varios años de actuación como docentes, mientras que algunas/os han ejercido el rol de referente de educación sexual desde los inicios del programa, otros/as cuentan con no más de un año de experiencia en ese rol. En cuanto a la formación, seis declararon tener formación docente de base en el área de biología, mientras que el resto presenta variadas formaciones (literatura, ciencias sociales, idioma español, educación física). Se aprecia en este punto una coincidencia con lo señalado en otros estudios acerca de que, en su mayoría, los docentes que trabajan en educación sexual tienen formación en biología o educación cívica, lo que puede sugerir *a priori* cierta continuidad con los enfoques que tradicionalmente han hegemonizado el campo (Gelpi, 2020; Morgade, 2006). Por otra parte, se aprecia en general una sólida formación en la temática en todas las personas entrevistadas. La mayoría son egresadas/os de una formación específica en educación sexual (8), se han titulado en diplomaturas o posgrados universitarios vinculados a la temática (8) y/o dicen haber realizado diversos cursos de formación brindados por ANEP, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) o la Udelar (9). Las instituciones mencionadas entre quienes dicen haber realizado una formación como educadores/as sexuales son el Instituto Sexur y la Sociedad Uruguaya de Sexología (SUS). Entre las diplomaturas y/o posgrados universitarios, es de notar que al menos 6 de las personas entrevistadas afirman haber realizado la Diplomatura en Educación Sexual Integral de FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina). También surge de las entrevistas que algunas/os de las/os referentes han dictado cursos/seminarios de formación y/o han estado vinculados como docentes a instituciones de formación en la temática. Otro asunto que merece ser señalado y será retomado posteriormente es que, en general, evidencian un amplio conocimiento de las políticas educativas relacionadas con la educación sexual, así como de las disposiciones legales vinculadas.

Es menester señalar algunas potencialidades y limitaciones en torno a estas definiciones. La posibilidad de entrevistar a varios/as referentes permite tener una visión situada en diferentes

contextos e instituciones, más que ahondar en la situación de una institución en particular. A su vez, a diferencia de un formato de entrevista más estructurado que permitiera abarcar una mayor cantidad de entrevistados/as, la opción por entrevistas en profundidad responde al objetivo de estudiar tanto representaciones sociales “personalizadas” y experiencias singulares, como discursos —más o menos generalizables— que hablan a través de los sujetos. En contrapartida, al no utilizar otras técnicas como la observación participante, se pierde la posibilidad de un análisis más “denso” de la vida en las instituciones educativas (Geertz, 2003). Tampoco se considera la perspectiva de otros actores clave, especialmente de estudiantes, insumo fundamental para una comprensión más rica de la traducción de la política al contexto de la práctica.

IV. Organización del texto

La estructura del texto comprende dos partes centrales y un apartado final con las conclusiones. Cada parte se vincula con un objetivo general y se divide en tres capítulos, en correspondencia con los objetivos específicos. La primera parte se enfoca en el proceso de formulación del Programa de Educación Sexual y en el posterior devenir de las políticas de educación sexual en Uruguay, en un escenario marcado por el cese de dicho programa y el giro conservador en la política nacional. En el primer capítulo la atención se centra en el contexto de influencia, examinando las condiciones históricas, políticas e institucionales que dieron lugar a la formulación del Programa de Educación Sexual, los principales actores involucrados en este proceso, las voces que fueron excluidas y la influencia de organismos internacionales. En el segundo capítulo se analizan las principales configuraciones de sentido en torno a la educación sexual presentes en los textos de política educativa y documentos curriculares, así como las estrategias que se desplegaron para la incorporación de la temática en los centros educativos. Por su parte, en el tercer capítulo se abordan las controversias más resonantes y los focos del debate en ocasión de la educación sexual, en el marco de la consolidación de las políticas antigénero en Uruguay y el progresivo debilitamiento de las políticas de educación sexual. La primera parte de la tesis cierra con una síntesis parcial de lo elaborado.

La segunda parte se enfoca en la traducción de la política al contexto de la práctica, mediante un análisis centrado en las voces y experiencias de docentes referentes de educación sexual. En el capítulo cuatro se analizan los sentidos disponibles acerca de la sexualidad y su educación, los saberes que se enseñan en torno a esta temática, y las resistencias u omisiones que se expresan. En el quinto capítulo se propone una caracterización de las estrategias y los

dispositivos que se despliegan en el contexto de las prácticas de educación sexual, las modalidades que asume la transversalización de la temática y los desafíos que plantea su articulación con el formato escolar para la enseñanza media. El sexto capítulo aborda las posiciones que las/os docentes construyen y los sentidos que le otorgan a la tarea de educar en sexualidad. La segunda parte cierra con una coda, que anticipa algunas consideraciones acerca de los efectos de las políticas de educación sexual en clave de igualdad y justicia social, para dar lugar finalmente a las conclusiones de la tesis.

PRIMERA PARTE: ESTUDIO DE LA
TRAYECTORIA DE LAS POLÍTICAS DE
EDUCACIÓN SEXUAL EN EL URUGUAY
CONTEMPORÁNEO

Capítulo 1. Antecedentes y contexto de influencia para la formulación del Programa de Educación Sexual

La primera parte de este trabajo tiene el propósito de contribuir al estudio de la trayectoria de las políticas de educación sexual en el Uruguay contemporáneo, apoyándose para ello en el referencial analítico propuesto por Stephen Ball (1992, 2002). El punto de partida de la investigación se sitúa en el año 2005, momento en que se inicia el proceso de formulación del Programa de Educación Sexual (PES). Con la atención focalizada en los contextos de influencia y de producción del texto, el análisis se centra en la construcción del discurso político —y pedagógico— en ocasión de la educación sexual (ES), así como en las vicisitudes que afectaron dicho proceso. El material empírico con el cual se trabaja está constituido por documentos de política educativa y curriculares, entrevistas en profundidad a informantes calificados/as y otras fuentes que aportan a las discusiones que aquí se presentan, tales como artículos periodísticos o entrevistas en medios de comunicación, entre otras.

La primera parte de la tesis se compone de tres capítulos, cada uno de los cuales aborda una dimensión específica del primer objetivo general: *Analizar la trayectoria de las políticas de educación sexual en el Uruguay contemporáneo (2005–2024), con énfasis en la construcción del discurso político y las disputas que atraviesan el contexto de influencia y de producción del texto*. En este primer capítulo se procura reconstruir el contexto de influencia en el que se inicia el proceso de formulación del PES. Luego de una breve contextualización histórica, se abordan los principales grupos de interés y actores implicados, las voces que fueron excluidas de este proceso y la circulación transnacional de discursos. En el segundo capítulo, el foco se traslada al contexto de producción del texto político, donde se busca poner de relieve las principales configuraciones de sentido en torno a la sexualidad y su educación, presentes en los documentos oficiales y textos curriculares. Finalmente, el tercer capítulo se ocupa de mapear las oposiciones y los debates centrales que tuvieron lugar en torno al PES, y describir las marchas y contramarchas en las políticas de educación sexual una vez que dicho programa dejó de funcionar.

1.1 Breve reseña histórica de la educación sexual en Uruguay

La historia de la educación sexual en Uruguay puede leerse en clave de una genealogía de las prácticas de gobierno de los sujetos y de la población, siendo a la vez un componente central del impulso modernizador (Barrán, 2019; Darré, 2008; Viscardi et al., 2021). El sistema escolar ha sido señalado como uno de los pilares en los cuales se apoyó el triunfo de la modernidad,

encauzando la construcción de subjetividades en articulación con otras instituciones (Pineau, 2007). Como señalan Viscardi et al. (2021, p. 99) “la cuestión sobre el gobierno de los cuerpos y las almas, o de las pasiones y deseos comienzan a ser demandados como objeto de educabilidad, lo que aparece tematizado en el campo escolar como ES [educación sexual]”. Es oportuno recuperar sobre este punto las palabras de José Pedro Barrán:

no hay sociedad que no eduque sexualmente, consciente o inconscientemente (...) toda educación sexual es una forma de control social de la sexualidad (...) En este plano no hay religión pura y mucho menos, porque es en lo que más uno tiende a creer, ciencia pura. Toda descripción del cuerpo es política” (ANEP-CODICEN, 2008, p. 141).

El trabajo más sistemático sobre la historia de la ES en Uruguay fue realizado por Silvana Darré (2005). Según la autora, es posible identificar cuatro períodos en los que se ha intentado incorporar la educación sexual (ES) al sistema de educación pública a lo largo del siglo XX; “Cada uno de estos episodios implicó diferentes concepciones científicas dominantes sobre el tema, reflejó compromisos políticos entre diversas instituciones y reveló las políticas de género” (Darré, 2005, p. 14). Entre las conclusiones de dicho estudio, resulta especialmente relevante la idea de que, a lo largo del siglo, las iniciativas en torno a la ES tuvieron más que ver con las políticas —educativas, demográficas, sanitarias, científicas y religiosas—, que con el sexo (Darré, 2008).

Las primeras iniciativas de incorporación de la temática a la educación formal se remontan a comienzos del siglo XX, y así como sucedió en otros países de la región, estuvieron ligadas al movimiento eugenista (Sosa y Zemaitis, 2021). También es de destacar que las primeras en defender e impulsar la ES en el sistema educativo fueron mujeres pedagogas, médicas y feministas, entre las que destaca la figura de Paulina Luisi (Zemaitis, 2019). Su emergencia “aparece ligada a requerimientos de las políticas de salud, asociada a la moral, es un tema que tratan los congresos de medicina y pedagogía. Médicos higienistas, políticos, feministas, sacerdotes y educadores, son los que hablan del tema” (Darré, 2005, p. 57). Junto al auge de las corrientes de pensamiento científicas y positivistas, el higienismo y la eugenésia tuvieron gran influencia en la producción de sentidos sobre la sexualidad y su educación (Rodríguez, 2019; Viscardi et al., 2021). La educación en sexualidad que por entonces se daba en escuelas y liceos giraba alrededor de dos obsesiones: prevenir enfermedades venéreas y evitar el debilitamiento, sobre todo del hombre (ANEP-CODICEN, 2008, p. 144). Por otra parte, de la mano de una concepción ampliamente generalizada de los instintos como negativos y peligrosos, la cuestión de la sexualidad infantil surcó las discusiones sobre ES, dando lugar a

una polémica sobre si esa instrucción despertaría el instinto de forma prematura o serviría en cambio para controlarlo (Barrán, 2019; Darré, 2005).

Los proyectos de ley presentados al Parlamento por M. Legnani (1924) y A. Gallinal (1925)⁵, el Plan y métodos de Enseñanza Sexual propuesto por Paulina Luisi en 1919 y la experiencia de la cátedra de Higiene Social, pueden considerarse las principales iniciativas de ES en este período (Darré, 2005). Las propuestas de Paulina Luisi, aunque ampliamente difundidas y debatidas, no llegaron nunca a implementarse en el sistema educativo, con la excepción de la Cátedra de Higiene Social que funcionó en la órbita de la formación magisterial entre 1924 y 1930. Maestra y doctora —primera médica egresada de Facultad de Medicina y encargada de la Cátedra de ginecología de dicha facultad—, cofundadora del Partido Socialista de Uruguay, activista feminista y una de las principales defensoras del sufragio femenino, Luisi fue pionera en el Río de la Plata en postular la relevancia de la “enseñanza sexual” (Darré, 2005; Espiga, 2015; Rodríguez, 2019; Sosa y Zemaitis, 2021). Uno de los elementos más significativos de sus propuestas es la distinción entre “instrucción sexual” y “educación sexual”, la primera asociada al conocimiento científico en la materia mientras que la segunda abarca también una dimensión moral; “La enseñanza sexual es mucho más vasta, más trascendente, que el simple conocimiento de determinadas funciones que cumple o no cumple el organismo, o que el conocimiento de nociones de profilaxia y de higiene” (Luisi, 1922, citado en Sosa y Zemaitis, 2021, p. 12). Es también relevante la clara intencionalidad pedagógica de su propuesta, el lugar central asignado a docentes y familias, y la apuesta por integrar la ES en todos los niveles de educación pública. Entendía que no era importante que hubiera una asignatura específica denominada ES —lo cual podía generar resistencias—, siendo imprescindible en cambio que la enseñanza sexual forme parte de los programas educacionales (Espiga, 2015).

El segundo período estudiado por Darré (2005) abarca tres iniciativas: el Plan Estable, el Programa para Escuelas Urbanas de 1957 y el Programa para Escuelas Rurales de 1949. El Plan Estable fue un plan para la enseñanza primaria que se implementó tan sólo en unas pocas escuelas entre 1930 y 1970. Tenía como característica principal la aspiración de instalar un método experimental de investigación en el ámbito de la educación, siendo señalado como un valioso antecedente de incorporación de la ES en la enseñanza pública (Darré, 2005, p. 102).

⁵ Con la no aprobación de ambos proyectos de ley presentados, la ES quedará fuera del proceso de institucionalización en la educación pública y el tema retrocede en cuanto a la importancia social que se le asigna, dando inicio a un largo período de silencio en torno a la temática (Darré, 2005).

En dicho plan, la educación en sexualidad remitía a un modelo naturalista, se abordaba a través del eje del origen de la vida y la evolución de los seres vivos, y se basaba en la consigna atribuida a Pasteur de que “la generación espontánea no existe”. Por su parte, el Programa para Escuelas Rurales de 1949 habilitaba la intervención cuando se detectaran “problemas sexuales”, incorporando la enseñanza de la reproducción de los seres vivos en relación con la higiene y las “conductas desviadas”. Los rodeos y dificultades que se evidencian en estas iniciativas para nombrar al sexo y la notoria presencia de postulados higienistas sugieren un claro retroceso respecto de las discusiones de comienzos de siglo, estrechando la posibilidad de que circularan a nivel escolar saberes sobre la sexualidad (Darré, 2005, p. 124).

El tercer período se ubica en los años noventa y representa una de las iniciativas más interesantes de incorporación de la ES al sistema educativo, así como uno de los antecedentes más claros del Programa de Educación Sexual. Cabe añadir que ya en los años previos, en un contexto marcado por la recuperación democrática, el debate sobre la ES había sido retomado: se creó la Comisión de Educación de la Sexualidad a nivel de la Inspección General Docente con el cometido de generar propuestas para su incorporación al sistema educativo, mientras que en el ámbito de la salud comenzaba a desarrollarse un programa de ES impulsado por la Organización Panamericana de la Salud (OPS). Entre 1987 y 1988 se realizaron cuatro Seminarios-Taller a nivel nacional, de los cuales participaron 200 docentes de los Institutos de Formación Docente (Celiberti, 2005). En 1990, durante el gobierno de Luis Alberto Lacalle, se creó el Programa Nacional de Educación de la Sexualidad, que funcionó hasta el año 1995, cuando fue desmantelado. Uno de los aspectos más significativos es que este programa respondió a una demanda del colectivo docente, siendo además el único que incluyó una propuesta de autogestión (Darré, 2005; Viscardi et al., 2021). El desarrollo del programa coincidió, además, con la generalización de programas de ES en América Latina y el Caribe, proceso que recibió un fuerte impulso con la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de 1994 (Benedet y López, 2015; Zemaitis, 2019).

Así como en la década de los 70 la llegada de la píldora instaló el debate en torno a los métodos anticonceptivos, la década del 90 y la emergencia del VIH-SIDA junto con la problematización del embarazo en la adolescencia marcaron un segundo momento de configuración de las políticas públicas que tuvieron como objeto la educación sexual. La propuesta “educación en población” renovó sus alcances introduciendo la prevención y el enfoque de género (Báez, 2016, p. 74).

Más allá de este movimiento en clave regional, en el Programa Nacional de Educación de la Sexualidad no se priorizaron las infecciones de transmisión sexual por sobre otros objetivos. Se ha destacado, en este sentido, el abordaje “integral” de la sexualidad; la inclusión de la perspectiva de género; la apuesta por abarcar a todos los subsistemas (aunque originalmente

surge en educación secundaria); la incorporación de docentes, estudiantes, familias, direcciones e inspecciones; el trabajo coordinado con otras instituciones; el desarrollo de una estrategia de formación específica en la temática; e incluso la mención a la valoración del placer como uno de sus rasgos más originales. Durante el acotado período en que dicho programa estuvo en funcionamiento se pudieron formar alrededor de 7000 docentes en todo el territorio nacional y se implementó de forma piloto la inserción curricular de la temática en liceos de todo el país (Celiberti, 2005; Darré, 2005). La centralidad en las estrategias de formación docente y en la producción de materiales didácticos se fundamentó en la premisa de que la ES debía permear las prácticas educativas y el trabajo docente, más que constituir un campo disciplinario específico (Celiberti, 2005). Se sugiere asimismo una ruptura respecto de iniciativas anteriores, en tanto la sexualidad se presenta desligada de la reproducción en otros seres vivos, la patologización y los desvíos (Viscardi et al., 2021).

Aun cuando el programa no despertó críticas por parte de la prensa en sus cinco años de funcionamiento, fue desmantelado por la administración que asume en 1995, sin mediar un diálogo con quienes participaron del mismo. Entre los diversos motivos que se esgrimieron para justificar el cese del programa, el argumento más resonante fue que uno de los materiales didácticos producidos no condenaba a la homosexualidad. De acuerdo con Darré (2005, p. 140), decir que “los comportamientos sexuales llevan implícitos ciertos valores, implica condenar la homosexualidad en términos morales, lo que supone un regreso a argumentaciones típicas del siglo XIX”. También fue significativo “el silencio de la comunidad educativa en la defensa del Programa” (Celiberti, 2005, p. 167). Se van delineando así algunos de los principales obstáculos para la consolidación de una política de ES, entre los que cabe destacar la dificultad de trascender períodos de gobierno, la ausencia de una defensa de estas iniciativas por parte de colectivos organizados y partidos políticos, y en general la falta de sensibilidad en torno a la temática (Darré, 2005).

En 1996 se elaboró una propuesta curricular para enseñanza media, que estuvo vigente hasta el año 2004 e incluyó a la sexualidad humana en el programa de tercer año del Ciclo Básico en Ciencias Biológicas. Un programa que no abarcó a todo el sistema educativo y su divulgación social fue más bien escasa, a la vez que se limitó a un enfoque biológico, excluyendo las dimensiones sociales y culturales de la sexualidad (Benedet y López, 2015; Celiberti, 2005). El programa de Biología de tercer año de Ciclo Básico fue revisado y reformulado en 2005, de la mano de una intención explícita de superar un enfoque biologicista de la sexualidad, aunque

su inserción curricular quedó limitada a dicha asignatura y enfocada desde la salud sexual (Celiberti, 2005).

El cuarto momento se ubica entre los años 2000 y 2005, durante la presidencia de Jorge Batlle, período marcado por la edición de un manual de ES dirigido a estudiantes de tercer año de ciclo básico. La misma administración que suspendió el Programa Nacional de Educación de la Sexualidad promovió, al poco tiempo, la edición y publicación del libro “¡Escucha, Aprende, Vive!”, en coordinación con el Programa Nacional de SIDA. A contracorriente de la experiencia del anterior programa, esta guía se enfoca en la prevención de enfermedades de transmisión sexual y de embarazos no deseados. Aun así, dada la oposición por parte de la Iglesia Católica, la producción y difusión del libro se vio suspendida. En opinión de Celiberti (2005, p. 170), esto dio lugar a una “*esquizofrenia colectiva*”, ya que “los contenidos que abordaba el libro estaban enunciados en los objetivos y alcance de la propuesta curricular (...) pero alcanzó hacer público un documento, para que se instalase nuevamente la polémica”. La ofensiva de la Iglesia arremetió contra el “peligro” de incitar a los adolescentes a realizar prácticas sexuales “desviadas” —en particular, la homosexualidad, la masturbación y el aborto—, y apeló a un cuestionamiento fundado en la supuesta violación de la laicidad por parte del Estado. Si bien el libro no fue retirado de los liceos, su difusión y circulación no se dio de la forma esperada; “Un libro *guardado* en las bibliotecas hace indudablemente, que la información esté cerca y al mismo tiempo distante” (Darré, 2005, p. 158).

La dificultad de consolidar políticas de ES en el período que se abre con la transición democrática plantea una serie de interrogantes. En base a la investigación realizada por Sempol (2013) podría afirmarse que el rechazo a los temas de sexualidad y derechos humanos por parte de amplios sectores de la izquierda, así como el carácter moderado de la sociedad uruguaya, constituyen una explicación plausible ante la dificultad de consolidación de estas políticas (López y Benedet, 2015). Por otra parte, el estudio coordinado por Alejandra López (2005) subraya que entre 1995 y 2004 prevaleció un enfoque centrado en la prevención de riesgos, frente a la ausencia o expresión minoritaria de un enfoque de derechos humanos. Esta situación permanecerá incambiada hasta el año 2005, momento en el cual se produce un “giro progresista” en la política nacional y se configura un escenario de oportunidad para la inclusión de la ES en la agenda de políticas educativas.

1.2 Influencias locales e internacionales en el proceso de formulación del Programa de Educación Sexual

El estudio de la trayectoria de las políticas educativas desde la perspectiva de Stephen Ball (1992; 2002) se enfoca en los procesos de disputa -simbólicos y materiales- que están implicados en la formación de los discursos políticos y el trabajo de recontextualización operado en el contexto de la práctica. A distancia del lenguaje de la formulación y la implementación como momentos diferenciados y determinados que responden a una lógica secuencial, propone la idea de un ciclo continuo de la política constituido por diferentes contextos interrelacionados (Ball, 1992).

El contexto de influencia es donde se da inicio a las políticas, se construyen los discursos y se establecen los conceptos claves. Es también donde los grupos de interés disputan por la definición del significado y los fines de la educación (Ball, 1992). Según Miranda (2011) “constituye un campo de poder/conocimiento donde el objeto de la política y la política en sí es formada a través de un proceso de múltiples facetas, elusivo, fragmentado, diverso y contingente”. En base a este marco analítico, deviene central identificar a los grupos de interés y actores más relevantes implicados en la formulación del Programa de Educación Sexual (PES), las voces que quedaron relegadas o excluidas de este proceso, y la influencia de organismos y discursos internacionales.

La formulación del PES señala una novedad fundamental en la historia de la ES en Uruguay, al constituir por primera vez una política que promovió su incorporación en todos los niveles del sistema educativo y logró trascender un período de gobierno (Benedet, 2015). Este proceso comienza formalmente en el año 2005⁶ mediante una resolución del Consejo Directivo Central (CODICEN) en la que se establece “la necesidad de que el sistema educativo uruguayo aborde la educación sexual como parte de la formación integral de sus educandos a través de una

⁶ Se han señalado algunos sucesos previos que podrían haber influido en la generación de un marco de oportunidad para la formulación de una política de ES. En un documento elaborado por UNFPA y Facultad de Psicología se afirma que, en el año 2000, el parlamento “llama a incluir la educación sexual formal” mediante una minuta de comunicación (UNFPA y Facultad de Psicología, 2024). Según Celiberti (2005, pp. 71-73), en el año 2002 se conformó una comisión interinstitucional para el análisis de la ES en Uruguay, integrada por la ANEP, el Instituto Nacional del Menor, el Instituto Nacional de la Juventud, el Ministerio de Salud Pública y el Ministerio de Educación y Cultura. Dicha comisión elaboró un documento de trabajo con la intención de impulsar un Plan Nacional de Educación Sexual, pero la propuesta tuvo escasa difusión y visibilidad, y finalmente no se concretó. Por su parte, Cerruti (2010) alude a la emergencia de un movimiento, entre 2004 y principios de 2005, “en el que participaron grupos de la sociedad civil, profesionales, instituciones públicas y privadas, que generó una fuerte corriente de opinión respecto a la incorporación curricular de la educación sexual” (Cerruti, 2010, p. 213). Estos antecedentes parecen indicar que el tema de la ES estaba en la agenda pública por estos años, aunque no se pudo recabar más información al respecto.

intervención sistemática a nivel curricular con una propuesta específica y de formación del personal docente”⁷. Durante el año 2006 se inicia el proceso de articulación institucional y se crea la Comisión de Educación Sexual, con el cometido de elaborar un proyecto de ES para la educación pública uruguaya. A mediados del año 2007 se realizó un seminario-taller de lanzamiento del programa en Uruguay, evento que reunió un amplio —y heterogéneo— conjunto de voces en torno a la temática, dando comienzo así a la formación y actualización de los docentes (ANEP-CODICEN, 2008). En el año 2008 se crea efectivamente el PES, siendo incorporado a la Dirección de Planificación Educativa de la ANEP, “con lo que quedó instalado en la matriz institucional y en el ámbito de construcción de políticas educativas para el sistema” (Cerruti, 2010, p. 232). La temática será entonces incluida en el proceso educativo en todos los niveles de la educación formal, “en un contexto que contemple derechos, el concepto de ciudadanía, el desarrollo con equidad y que incluya calidad académica y solvencia profesional, con un fuerte componente de articulación con los distintos niveles del sistema” (ANEP-DIEE, 2017, p.18).

La Comisión de Educación Sexual estuvo integrada por representantes de los Consejos (Primaria, Secundaria, Técnico-Profesional y Formación Docente), por la Dirección de Educación para la Salud del Consejo Directivo Central (CODICEN) y por la Dirección General de la Salud del Ministerio de Salud Pública (MSP), además de contar con una coordinadora y una secretaría técnica (ANEP-CES, 2007). Dicha Comisión trabajó en el marco de una serie de normativas y de compromisos internacionales que dan cuenta del escenario político-institucional en que se formula el PES. En materia de legislación nacional, es preciso mencionar la Ley General de Educación (Uruguay, 2008a) —que incorpora como una de sus líneas transversales a la ES— y la Ley sobre Salud Sexual y Reproductiva (Uruguay, 2008b) —que establece la capacitación de docentes para la educación en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos—. En el plano internacional se destacan asimismo una serie de acuerdos y compromisos asumidos por el Estado uruguayo,

al suscribir y ratificar la Carta Universal de los Derechos Humanos -DDHH- así como la Convención de los Derechos del Niño, la Convención contra toda Forma de Discriminación de la Mujer; el Pacto de DDHH de Viena, el Plan de Acción de la Conferencia de Población y Desarrollo de El Cairo; la Plataforma de Acción de la Conferencia Internacional de la Mujer en Beijing y la Resolución de la Conferencia de Belén do Para para la Prevención de toda Forma de Violencia contra la Mujer (ANEP-CES, 2007, pp. 17)

⁷ Resolución No. 4, Acta EXT. No. 35 del 14 de diciembre de 2005. Recuperado de: https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/comisiones/ed_se_xual/documentos/acta_creacion_Comision_ed_se_xual.pdf

Como se señaló anteriormente, la traducción de lo sexual en políticas públicas, y más específicamente en políticas y programas de ES, tuvo en la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo de El Cairo en 1994 y en la Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing en 1995 dos hitos significativos. Si la primera marcó un punto de inflexión en cuanto al tratamiento de los derechos reproductivos, en los documentos de Beijing se observan las primeras señales claras de un reconocimiento de los derechos sexuales, con énfasis en la salud sexual y en el derecho a una vida libre de violencia (López, 2011). El sintagma “derechos sexuales” emerge de forma relativamente tardía —fundamentalmente en Europa y Estados Unidos a inicios de los años noventa—, de la mano del movimiento de la diversidad sexual y en articulación con algunos sectores del feminismo. A la vez, esta noción encuentra “sus condiciones históricas de emergencia en una formación discursiva que articula los tópicos población, salud reproductiva y erradicación de la violencia contra las mujeres con el discurso de los Derechos Humanos” (Boccardi, 2020, p. 12). Algunos autores/as han señalado que dicha articulación se alojó en una matriz heterosexual, subsumiendo la sexualidad a la dimensión reproductiva (López, 2011). Sin embargo, esta noción también aparece vinculada al concepto de “salud sexual”, en cuya genealogía tiene lugar una autonomización de lo sexual respecto de lo reproductivo, al tiempo que se postula a la ES como una necesaria herramienta de intervención (Boccardi, 2020). En esta trama discursiva, que tiene a la Organización Mundial de la Salud (OMS) como plataforma institucional, se asienta la noción de “sexualidad integral”, que tendrá particular relevancia como estrategia de legitimación en diversos documentos a nivel regional. La “integralidad” se define entonces por la adición de elementos o dimensiones que interactúan entre sí, apuntando a una concepción compleja de la sexualidad como vía para superar las miradas reduccionistas que se centran exclusivamente en la biología y la prevención de riesgos (Boccardi, 2023).

En lo que hace al contexto local, varias investigaciones sugieren que la llegada al gobierno nacional por parte de la fuerza política de centro-izquierda Frente Amplio, en el año 2005, configuró un escenario de oportunidad para la institucionalización de la ES en el sistema educativo (Benedet, 2015; Darré, 2012; Habiaga et al., 2022; Viscardi et al., 2021). Durante este ciclo progresista, que abarcó tres períodos consecutivos de gobierno (2005-2020), la ES fue concebida como “elemento constitutivo del derecho a la educación. Esto se tradujo en una política educativa que habilitó espacios de formación a docentes y estudiantes, al tiempo que se constituyó en una herramienta de producción de conocimiento sobre el tema” (Viscardi et al, 2021, p. 104). De forma concomitante, se produjo un sustantivo avance en la denominada

“agenda de derechos”. A las normativas ya referidas anteriormente, cabe agregar algunas otras, como la Ley de Unión Concubinaria (2007), Ley de Adopción (2009), Ley de Cambio de Nombre y Sexo Registral (2009), Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (2012), Ley de Matrimonio Igualitario (2013), Ley de Violencia hacia las Mujeres Basada en Género (Uruguay, 2017) y Ley Integral para Personas Trans (Uruguay, 2018). En particular, las últimas dos leyes mencionadas contienen artículos específicos que establecen la obligatoriedad de transversalizar la perspectiva de género en todos los niveles educativos (incluyendo el nivel de formación docente) y de generar acciones afirmativas para la inclusión y protección de trayectorias educativas de estudiantes trans*.

La voluntad política del gobierno progresista de incorporar la ES a la educación formal es algo que se repite en múltiples documentos del período. Tal como se expresa en un informe sobre las políticas instrumentadas por el CODICEN en el período 2005-2009, las “nuevas autoridades de la Administración Nacional de Educación Pública resolvieron la incorporación de la educación sexual y el inicio de las acciones que ponen en marcha una de las cuatro políticas definidas como estratégicas para el transcurso de su gestión” (Cerruti, 2010, p. 212). También se puede visualizar un reconocimiento de la trayectoria que el país tiene en la temática, así como de sus principales impulsores/as. A modo de ejemplo, “la Administración que asume en 2005 recoge una larga aspiración del cuerpo docente y de la sociedad civil, e integra la educación sexual entre sus políticas prioritarias” (ANEP-CODICEN, 2010, p. 113). Un aspecto a destacar es la búsqueda por construir un amplio consenso político y la intención manifiesta de que el PES se afiance como una política de Estado. Al respecto, se citan algunas palabras del Dr. Gastón Boero⁸ y un fragmento de entrevista con un/a informante calificado/a:

Hicimos toda la propuesta y todos la compartimos, que esta propuesta fuera presentada a todos los partidos políticos con representación legislativa. Hablamos con la gente del Partido Colorado, del Partido Nacional y del Partido Independiente, y cuando lo presentamos al Codicen lo hicimos también en el Palacio Legislativo. Nos cedieron el lugar y de esa manera fue que este proyecto cuenta con la aprobación de todas las fuerzas políticas de Uruguay, porque no se pueden oponer a lo que las estadísticas demuestran: El 95% de nuestra población quiere la educación sexual (ANEP-CODICEN, 2008, p. 165).

Yo creo que el programa es el programa de educación sexual, y tiene una característica, y es que se genera como una política de Estado, ya no fue una iniciativa suelta como pasaba antes (...) El asunto es que después hay que sostenerlo, más allá de los gobiernos, hay que sostenerlo como política pública, no hay que boicotearlo (IC4)

⁸ Segundo se indica en el propio texto citado, el Dr. Gastón Boero era médico especialista en ginecología y escritor (ANEP-CODICEN, 2008).

El apoyo de organismos internacionales y en especial del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) emerge como otro actor clave, aportando apoyo técnico y financiero en sintonía con la experiencia de otros países de América Latina y el Caribe (Báez, 2016). La condición exigida en vistas del apoyo recibido fue la incorporación transversal del enfoque de género en las diversas acciones a ser desarrolladas por el PES (Benedet, 2015). Dado que la carencia presupuestal era una de las principales limitaciones que se enfrentaban, dicha problemática “se subsana en forma temporal con el financiamiento que se obtiene de la cooperación internacional, que permite la contratación de 6 profesionales que constituyen la totalidad de la plantilla” (Darré, 2012, p. 254). Como agregan algunos/as informantes al respecto:

En esa primera etapa, hasta junio del 2010, el programa lo financiaba Naciones Unidas. Y después del 2010, lo financió, eran horas docentes de CODICEN (...) con esa financiación de Naciones Unidas se logró formar 18 centros, uno en cada departamento, que algunos estaban en un IFD y otros estaban en algún CERP del interior, pero todos tenían un centro de referencia encargado de una docente que tuviera una cierta formación en educación sexual (IC5).

Pero bueno, en el año 2006 se dio una conjunción, pero yo no sé, me queda la duda, si no hubiera habido un gran apoyo del UNFPA, no sé si el gobierno hubiera destinado recursos (...) Y que justo coincidió la caída del programa Educación Sexual cuando se retira el UNFPA. Eso a mí me pareció como sintomático (IC4).

El financiamiento por parte de UNFPA se extendió hasta el año 2010, y como señala Darré (2012), no había certeza en ese momento acerca de si se obtendrían los recursos para que el PES continuara funcionando, incertidumbre que se prolongó durante algunos meses, al tiempo que varios de los contratos ya habían finalizado. Para la investigadora, estos sucesos dan cuenta de que la permanencia de un partido o coalición de gobierno por más de un período no es condición suficiente para asegurar la continuidad de una política o de un programa. En esta línea, un/a entrevistado/a expresó que:

el problema es que cuando empezó a financiar CODICEN, el programa cerró en junio del 2010 y todos quedamos desvinculados del programa. Hasta noviembre del mismo año del 2010, que nos llamaron de CODICEN para que asumierámos los cargos como horas docentes. Pero llamaron solamente a dos personas de todo el montón que íbamos (IC5).

Además de la voluntad política y el apoyo de organismos internacionales, el proceso de formulación del PES “se desarrolló en alianza entre el sector educativo y el sector salud. Esta alianza no es casual, ya que el vínculo entre sexualidad, riesgos y enfermedades ha estado históricamente en los discursos públicos y en las instituciones” (Benedet, 2015, p. 170). Dicha alianza estratégica otorgó legitimidad a la iniciativa, y se vio reforzada por la decisión de delegar la coordinación del programa a la Dra. Stella Cerruti, “una persona que fuera como un

peso pesado (...) que tuviera un reconocimiento” (IC3)⁹. También es de destacar la participación de representantes de los subsistemas de la educación, quienes además de formación y experiencia en la temática tenían un amplio conocimiento sobre la estructura y el funcionamiento institucional.

Otra de las características centrales del PES sugiere ser la apuesta por un formato de coordinación interinstitucional, en continuidad con otros programas educativos del período (Bordoli y Conde, 2019; Paleso, 2019). También es de notar los vínculos que el programa ha tenido con Organizaciones no gubernamentales (ONGs), tales como SEXUR, Iniciativa Latinoamericana y GURISES Unidos (Arango y Corona, 2010, p. 103). Como se señala en un documento, el PES se caracterizó por “acciones con diversos organismos, por lo cual es posible aseverar que se trata de un programa interinstitucional” (ANEPE-DIEE, 2017). Según afirma un/a informante:

Una articulación interinstitucional, había (...) Se articuló siempre con UNFPA. Se siguió trabajando con UNFPA. Que financiaba cuestiones como bien puntuales. Con el MEC. Bueno, ahí fue que surge el programa de formación para la igualdad. Que era un programa que se creó en el 2016 (...) Bueno, con el Inmujeres se articulaba pila también. Yo creo que había una articulación interinstitucional. Ese programa después surgió a partir de esa experiencia de articulación. Con la dirección de educación del MEC, con Plan Ceibal y con el Inmujeres. Desde la dirección de derechos humanos del MEC (IC5).

Por su parte, al sector privado se le negó la participación en la Comisión de Educación Sexual apoyándose en que la resolución aprobada decía expresamente “para el sistema formal público”. Por esta razón los “históricos grupos de veto” —como la Iglesia Católica y otros grupos religiosos— quedaron excluidos del proceso de formulación del PES (Benedet y López, 2015). Esto no implica, por cierto, que estos grupos opositores no hayan ejercido influencia, como dejarán en claro algunos sucesos posteriores. Por otro lado, tal como informan estas autoras, quedaron inicialmente al margen de este proceso otros actores con experticia en la temática, tales como el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) —organismo rector de las políticas de género en Uruguay—, organizaciones de mujeres y feministas históricamente vinculadas a la reivindicación por la ES y a la defensa de los derechos sexuales y reproductivos, y la Universidad de la República. En una segunda etapa, ya más enfocada en la puesta en acto del PES, serán incorporados nuevos actores, entre los que se incluye a Inmujeres y a la

⁹ Stella Cerruti era “médica de profesión como el Presidente de la República y como el Presidente del CODICEN, militante de izquierda, exiliada en Cuba, formada en la temática en ese país y fundadora del Programa Nacional de Educación Sexual de Cuba, pionero en Latinoamérica. Contaba también entre sus antecedentes profesionales, haber participado en la implementación frustrada del programa que se intentó desarrollar durante el período 1990 – 1995, quedando desde entonces en la memoria de muchos como una de las grandes luchadoras en la temática” (Benedet, 2015, p. 171).

Universidad de la República (Benedet, 2015). De todas maneras, como señalan Benedet y López (2015, p. 19), “las organizaciones de la sociedad civil, la academia y otros actores estatales si bien participaron en algunas instancias, ocuparon un rol secundario”. Para ellas, esto no fue una restricción institucional sino una decisión política, a pesar de lo cual no explicitan cuáles fueron las razones ni las implicancias de ello.

En síntesis, qué aportó finalmente a configurar un escenario de oportunidad para la institucionalización de la ES en la educación formal puede dar lugar a diversas explicaciones posibles. Algunos antecedentes de investigación han puesto de relieve la voluntad política por parte del gobierno progresista, frente a una aparente ausencia de otras voces dentro de la izquierda que demanden por ello (Darré, 2005; Habiaga et al., 2022). Por un lado, el trabajo de Darré (2005) señala la ausencia de una defensa ante la suspensión del Programa Nacional de Educación de la Sexualidad en 1995, destacando que “ni las asociaciones de padres, ni los partidos políticos progresistas, ni los gremios estudiantiles o docentes hacen alguna protesta” (p. 140). Por su parte, Habiaga et al. (2022, p. 92) indican —en función de una revisión de notas de prensa durante el período 2010-2020— que las voces de gremios estudiantiles, sindicatos y feminismos estuvieron ausentes en el debate público sobre la ES. Según plantean, “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—“. Desde otro ángulo, tal como se observa en otros países de la región, algunos organismos internacionales figuran entre los principales grupos de interés, mientras que la Iglesia Católica, junto con otros sectores conservadores, se alzan como grupos opositores. En particular, la participación del Sistema de Naciones Unidas parece haber sido decisiva en la formulación del PES, lo que abona a la idea de una clara influencia de discursos internacionales en la producción de política educativa a nivel nacional.

No obstante, quizás sea conveniente matizar explicaciones tan centradas en el papel del Estado y de la cooperación internacional, habida cuenta de que tal marco explicativo “no es capaz de asumir la lucha cultural por la significación del currículo” (Lopes, 2008, p. 67). En este sentido, interesa recuperar algunas de las hipótesis manejadas por Benedet (2014). Según la autora, aun cuando la izquierda uruguaya haya sido quizás tan conservadora como la derecha en materia de sexualidad, con la recuperación democrática algunos sectores comenzaron a tener posturas más progresistas en materia de derechos sexuales y reproductivos, dando lugar a reivindicaciones históricas del feminismo. A su vez, en base a la mencionada alianza estratégica entre los sectores de la educación y de la salud, el marco conceptual del PES pivoteó

entre un enfoque sanitario-preventivo y un enfoque de género “clásico” que no cuestionó en profundidad la matriz heteronormativa, como estrategia para evitar posibles controversias.

Finalmente, quedan abiertas una serie de interrogantes, respecto a las cuales no se llegó a una respuesta concluyente: ¿Cómo calibrar la influencia de movimientos feministas y de la diversidad sexual en cuanto a la inclusión de la ES en la agenda de políticas públicas? ¿Acaso, como indican Habiaga et al. (2022), las voces de gremios estudiantiles, sindicatos y feminismos han estado ausentes en estos debates? ¿Qué participación tuvieron, en caso de haberla tenido, los docentes que participaron del Programa Nacional de Educación Sexual entre 1990 y 1995? ¿Organizaciones científicas y especialistas en sexología contribuyeron a instalar la temática en la agenda pública? En otros países, y en particular en Argentina, ha sido ampliamente señalada la influencia tanto del activismo socio-sexual, como de organizaciones y especialistas en sexología, en el debate público en torno a la ES (Chervin, 2022; Lavigne, 2021; Milanesio, 2021; Zemaitis, 2019). En el caso de Uruguay, si bien no se hallaron investigaciones que permitan vincular la actuación del movimiento feminista y de la diversidad sexual con demandas específicas por la ES al momento en que se inicia el proceso de formulación del PES, algunos elementos apuntan en este sentido: en primer lugar, la influencia decisiva de estos movimientos en la lucha por la ampliación de los derechos sexuales y reproductivos (Grauer, 2024; Ravecca et al., 2022; Rostagnol, 2016; Sapriza, 2024; Sempol, 2016); en segundo lugar, que varias de las organizaciones y colectivos vinculados con estos movimientos se han posicionado como grupos de interés en el transcurso del proceso y han participado en diversas iniciativas vinculadas a la ES¹⁰. Por su parte, lo enunciado por el Dr. Andrés Flores Colombino y por el Dr. Gastón Boero (ANEPE-CODICEN, 2008) sugiere que organizaciones científicas y especialistas en sexología contribuyeron a instalar la temática en la agenda pública, aunque ni los antecedentes de investigación ni las entrevistas a informantes calificados/as ofrecen elementos suficientes para sostener esta afirmación. Sería interesante que futuras investigaciones pudieran profundizar en estas cuestiones.

¹⁰ A modo de ejemplo, a través del relevamiento de notas periodísticas fue posible constatar la actividad y visibilidad de distintos colectivo, como Maestras Feministas, que ha bregado por la incorporación de la educación sexual integral en las escuelas y la revisión de las prácticas pedagógicas desde un enfoque de género (La Diaria, 4 de marzo de 2019); la conformación de la Red de educadores y diversidad sexual, impulsada por la comisión de educación del colectivo Ovejas Negras (La Diaria, 7 de septiembre de 2017); o la realización del primer Festival de Educación Sexual Integral en Uruguay, organizado por Atelier Educativo (Buenos Aires) y los colectivos feministas Las Pioneras, Cotidiano Mujer, Maestras Feministas y Sexur; entre otros tantos ejemplos posibles.

Capítulo 2. Nociones clave, hibridaciones y sentidos en disputa en la producción discursiva del Programa de Educación Sexual

El contexto de influencia esta especialmente ligado al contexto de producción de texto. La elaboración de textos constituye un momento clave de la formulación de una política o programa; en cierta forma los textos representan a la política. Estos son el producto de disputas y de acuerdos, expresados a su vez en articulación con el discurso pedagógico (Bordoli, 2018; Darré, 2005), así como con el lenguaje característico del interés público más general (Mainardes, 2006). No necesariamente son claros ni cerrados, y tanto la escritura como la lectura de los textos forman parte de un proceso político que está sujeto a una pluralidad de interpretaciones posibles (Ball, 1992). De este modo, las políticas pueden verse como “representaciones codificadas de modo complejo (vía disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública) y decodificadas de modo complejo (vía interpretaciones y significados de los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto)” (Ball, 2002, p. 21).

Al intentar componer el corpus de documentos que enmarcan la producción discursiva del PES lo primero que salta a la vista es la variedad de textos producidos: textos legislativos, resoluciones oficiales, programas curriculares, documentos elaborados por la Comisión de Educación Sexual o por referentes del PES, informes, actualizaciones, guías didácticas, entre otros. Un elemento clave que define la producción de textos de las propuestas curriculares es la hibridación discursiva. Según Lopes (2008, p. 67), los textos de la política pueden ser interpretados como “productos de la recontextualización por hibridismo de sentidos para discursos que circulan o son producidos en el contexto de la influencia internacional y en el contexto de la práctica”. Como quedó plasmado en el apartado anterior, la influencia de discursos internacionales cobra cada vez mayor relevancia en el estudio de las políticas educativas; flujos de influencia siempre abiertos a procesos de reinterpretación y recontextualización en función de los contextos locales (Mainardes, 2006; Ball, 1998, 2001). A la vez, como plantea Dussel (2006, p. 8), los textos curriculares no son unívocos, sino que son “el producto de numerosas mediaciones y dimensiones, y que las contradicciones y tensiones de lo social también se expresan en el currículum”.

En base a lo expuesto, se presentan en este capítulo algunas consideraciones que se desprenden del análisis de los documentos de política educativa y textos curriculares que constituyen la producción discursiva del PES. Se presta especial atención a las dimensiones epistemológicas

y pedagógicas implicadas en la producción de sentidos acerca de la sexualidad y su educación, así como a las disputas e hibridaciones discursivas presentes en los textos¹¹. Para ello, se delinean tres ejes a ser abordados: un primer eje en donde se especifican las estrategias de incorporación curricular de la ES —¿qué modificaciones curriculares y líneas estratégicas se despliegan en el marco del PES?—; un segundo eje referido a la delimitación teórico-epistemológica de la ES —¿qué significados sobre la sexualidad y su educación se priorizan en los documentos revisitados?—; un tercer eje centrado en los procesos de construcción de sentidos pedagógicos y su articulación con fines sociales que desbordan lo educativo —¿desde qué marcos se fundamenta su incorporación curricular y hacia qué objetivos se orienta? ¿qué se enseña en relación con la ES?—.

2.1 Estrategias de incorporación curricular de la educación sexual

Con la puesta en funcionamiento del PES se establece la incorporación de la ES al proceso educativo en todos los niveles de la educación formal. Las líneas estratégicas definidas por el programa fueron la formación de docentes de todos los subsistemas, la producción de conocimiento y el establecimiento de Centros de Referencia y Documentación (ANEP-DIEE, 2017). Como enuncia con claridad un/a informante:

Programa de educación sexual se le llama a todo un programa, no solamente contenidos curriculares, sino en ese programa de educación sexual funcionaba por la Comisión de Educación Sexual integrada por integrantes de primaria, secundaria, formación docente. Después también había en cada departamento lo que se llamaban los referentes, las personas que estaban en los centros de referencia, que eran más bien centros de referencia documental en cada uno de los departamentos, y además estaban las coordinadoras de la Comisión de Educación Sexual de primaria, secundaria y formación docente. Entonces, este sistema funciona hasta el 2019 (IC6).

Las estrategias desplegadas en ocasión de la incorporación de la ES fueron variadas en virtud de las particularidades de cada uno de los subsistemas, con la pretensión de responder a las distintas tradiciones y formas organizacionales. Se combinan así propuestas de formación docente, modificaciones curriculares, estrategias pedagógicas e institucionales, y la creación de nuevas figuras dentro de la organización educativa. Este proceso no partió de una decisión central sino de una consulta y un diálogo con actores de todos los subsistemas de la educación,

¹¹ Para realizar este análisis se consideran fundamentalmente algunos textos que se presentan como marco teórico-conceptual del PES (ANEP-CODICEN, 2008; Cerruti, 2009, 2010), así como otros documentos curriculares, en particular el Programa Oficial de Educación Inicial y Primaria (ANEP-CEIP, 2008) y dos documentos con orientaciones para el abordaje de la ES en el nivel de enseñanza media y técnico-profesional (ANEP-CES, s.f.; ANEP-CETP, s.f.).

incluyendo consultas e intercambios con adolescentes de enseñanza media (ANEP-CES, 2007).

Tal como lo confirmó un/a entrevistado/a:

El programa surge de una consulta, o sea, hubo un grupo central (...) fueron departamento por departamento y se entrevistaron con docentes, con familias y con estudiantes para ver cuáles eran los temas, cuáles eran las necesidades, cuál era la forma de trabajar estos temas en el ámbito educativo. Eso fue durante todo el 2006. Y ahí se hace una propuesta de incorporación de la educación sexual en el ámbito educativo y ahí se acordó con cada uno de los subsistemas como una forma no obligatoria, sino una forma de construir colectivamente esta forma de incorporar el tema (IC1).

En educación inicial y primaria se propuso que la temática sea abordada por todos los docentes, en el entendido de que “era medio irreal en la dinámica y en la cultura (...) crear un docente de educación sexual en la escuela” (IC1). Este proceso coincidió con el nuevo diseño curricular (ANEP-CEIP, 2008) y los contenidos de ES se integraron al Programa Oficial de Educación Inicial y Primaria (PEIP), en las áreas de conocimiento social, de la naturaleza y corporal. Se designaron inspectores regionales y se generó un Programa de Formación en Servicio, con el objetivo de profundizar en la formación de los docentes.

Para el caso de educación técnico profesional se crea el taller “Educación para la sexualidad y la adolescencia” de dos horas semanales, obligatorio para primero y segundo año del ciclo básico tecnológico, y una formación específica para los docentes a cargo de los internados rurales. Es el único subsistema en el cual se opta por incluir la ES mediante el establecimiento de una asignatura curricular específica. Asimismo, desde 2012 se cuenta con un docente referente en “todas las Escuelas Agrarias con 4 horas semanales y en 13 Escuelas Técnicas con 4 y 6 horas semanales. Esta nueva figura trabaja de forma transversal con otros docentes en el aula y en talleres con la comunidad educativa” (Abero, 2015, p. 189).

En educación secundaria se apuntó a transversalizar su abordaje en primeros, segundos y terceros años de ciclo básico y primeros años de bachillerato a través de la creación de la figura de referentes de ES. “Las/os docentes referentes son designados por el Consejo de Educación Secundaria a partir de la elección de horas docentes destinadas a tal fin y su designación, es de carácter departamental” (ANEP-CES, s.f.). Cuentan con “10 horas de 45 minutos semanales para trabajar en un centro educativo que de repente puede tener 500 estudiantes o más, porque hay muy poquitos centros que tienen (...) menos de 500 estudiantes, más que nada en el interior” (IC6). Como se verá más adelante, la baja carga horaria es percibida como una de las principales limitaciones del diseño de esta política. Entre las responsabilidades y tareas asignadas, se establece que coordinen acciones con los equipos de dirección de las instituciones y reuniones con familias y/o referentes adultos de los estudiantes, que participen en instancias

con el cuerpo docente para sensibilizar y ampliar la formación en la temática, y que realicen talleres específicos para estudiantes de primer y segundo ciclo (ANEP-CES, s.f.). Según informó un/a entrevistado/a,

mirando en el contexto de la región, creo que es un cargo original, que no hay. Argentina tiene algo parecido, pero no hay en la región, y que me parece que a la hora de implementarlo como política pública, y esto lo resalto, por una cuestión de costos, costos-beneficios, y todo, me parece que era una buena estrategia (IC1).

Uno de los rasgos distintivos de esta propuesta es que para concursar como docente referente es condición desempeñarse como docente de educación secundaria, además de tener formación acreditada en ES. Es decir, es necesario primero ser docente, haberse formado como docente de secundaria en algún área, y tener también formación específica en la temática. Se perfila en este sentido uno de los cambios más significativos respecto de iniciativas anteriores, en las que primó una falta de legitimidad de los docentes para abordar el tema (Darré, 2008). Aun así, es posible identificar algunas líneas de continuidad:

Y secundaria, a mí me parece que se inspiró o tomó lo que había sido la propuesta de los 90. Replicó esa propuesta de los 90. Que implicaba una diáda de personas con distinta formación. Que iban y se metían en los liceos y trabajaban con temáticas o eran como externos. Y yo digo que también era una política de los 90. Que había empezado en otro contexto. Que había sido muy valiosa en los 90 (...) Ahora, cuando vos ya tenés la voluntad de generar una política de educación sexual. Eso a mí me parece que era como medio voluntarista. Y que no había sido tan valioso. Porque además se veían los problemas (...) porque la institucionalidad implica también un cierto límite. Y que te venga gente de afuera. No es algo que sea fácilmente incorporable (IC4).

En formación docente¹² la ES se incorpora de forma transversal en algunas asignaturas del nuevo Sistema Nacional Integrado de Formación Docente y se crea un “seminario curricular obligatorio en el Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC) del plan 2008, para formación de Maestros, Profesores y Maestros Técnicos en todo el país” (Abero, 2015, p. 188). De esta forma queda establecido que la totalidad del estudiantado de formación docente a nivel nacional tendrá, al menos, un seminario de formación específico en la temática con una carga horaria de 30 horas. Este proceso estuvo acompañado, a la vez, de diversas propuestas de formación y sensibilización en la temática, y cursos de especialización para docentes de todo el país, algunos de las cuales se realizaron de forma coordinada y/o con el apoyo de otras instituciones u organizaciones (Arango y Corona, 2010). Un aspecto relevante sobre este punto es que en Uruguay no han existido propuestas de formación pública de grado ni de posgrado en ES, lo que ha sido señalado como una de las principales limitaciones de la política (ANEP-DIEE, 2017). De todos modos, como afirmaba un/a informante, con la creación de los

¹² Para ahondar en la formación docente en ES en el caso de Uruguay, ver Arango y Corona (2010).

seminarios de ES “se destacaba que Uruguay era creo que el único país de Latinoamérica que tenía instalada la formación en educación sexual en la formación de grado” (IC3).

Por último, a nivel departamental se crearon los Centros de Referencia y Documentación Departamentales, bajo la responsabilidad de docentes referentes; “*los encargados de los centros de referencia y documentación, era gente de formación docente que había concursado para dar los seminarios originalmente y era el núcleo de docentes que (...) tuviera el mejor puntaje en el departamento*” (IC1). Estos centros cumplen con una función de apoyo a la incorporación curricular de la ES, poniendo a disposición recursos bibliográficos con énfasis en el acceso virtual a materiales de estudio (Arango y Corona, 2010).

2.2 Configuraciones de sentido e hibridaciones discursivas en torno a la sexualidad y su educación

Como señala Jesica Baez (2023) en referencia a la situación actual en América Latina y el Caribe, la producción de leyes o políticas específicas relacionadas con la educación en sexualidad ha dado lugar a cambios en, al menos, tres sentidos: epistemológicos, pedagógicos y políticos. Al margen de las diferencias reconocibles entre cada uno de los países, se visualiza que “en términos epistemológicos implicó revisar los modelos educativos de la sexualidad imperantes que centralmente focalizan en aspectos biomédicos y de la prevención” (Báez, 2023, p. 2).

La opción por trascender enfoques de ES centrados en aspectos biomédicos y en la prevención de riesgos se prefigura como una condición *sine qua non* para la formulación de una política de ES en clave de derechos humanos, género y diversidad sexual (Báez, 2016; Benedet y López, 2015; Morgade, 2006; Wainerman y Chami, 2014). Aun con importantes variaciones y matices —que se sitúan siempre en relación con contextos sociohistóricos específicos—, suelen contraponerse un enfoque más tradicional de ES cuyas notas definitorias serían el biologicismo, el énfasis en la reproducción y la prevención de riesgos, frente a un modelo de ES enfocado desde una perspectiva de derechos humanos, género y diversidad sexual. La discusión de fondo tiene que ver con los modos de concebir la sexualidad, que se estructuran en torno a dos posicionamientos o paradigmas teórico-epistemológicos (Vance, 1989; Weeks, 1998). *A priori*, mientras que el enfoque biologicista y preventivo se presenta como subsidiario de una concepción esencialista de la sexualidad, las posiciones construcciónistas acerca del género y la sexualidad tendrían mayor afinidad con la perspectiva de género, diversidades y

derechos humanos en ES (Benedet y López, 2015; Morgade, 2006; Ramos, Forrisi y Gelpi, 2015).

La resonancia de estas discusiones en el caso de Uruguay es notoria y forma parte de la retórica discursiva con la que se fundamenta el PES. Como ha sido señalado por otros/as autores/as, el PES se sustentó en un enfoque de derechos humanos, habilitando asimismo la incorporación transversal de un enfoque de género (Báez, 2016; Benedet, 2015; Benedet y López, 2015; Cavazotti, 2021). No obstante, habría coexistido un enfoque salubrista de prevención de riesgos centrado en los problemas sociales que la ES podría aportar a resolver (Benedet y López, 2015). A la vez, tal como indican estos trabajos, se habría optado de forma estratégica por una concepción “restringida” de género a fin de evitar controversias, limitando así una revisión más profunda de la “matriz heterosexual”. De todas maneras, es menester señalar que “la incorporación de un enfoque de género aun siendo restrictivo, reflejaba una postura transgresora si se consideran los antecedentes de iniciativas previas, lejos de incluir esta perspectiva” (Benedet y López, 2015, p. 27).

Ahora bien, ¿cómo se expresan estas tensiones en los documentos? En función del análisis efectuado, emergen tres categorías que permiten ordenar los diversos modos en que se presenta y delimita la cuestión de la sexualidad en el marco del PES. Según la relevancia que se le asigna en los textos consultados, se la concibe en primer lugar como un *derecho*; en segundo lugar, desde una comprensión ampliada de la sexualidad, se la ubica en relación con la noción de *integralidad*; en tercer lugar, se trazan algunos lineamientos claros para abordar la sexualidad desde un *enfoque de género*. Cada una de estas nociones se articula discursivamente en los textos permitiendo visualizar algunos tonos dominantes, a la vez que se desplazan u omiten otros sentidos posibles. Más que “modelos” o “enfoques”, se busca poner de relieve las principales configuraciones de sentido en torno a la ES, así como las mediaciones, tensiones e hibridaciones discursivas presentes en los textos.

La siguiente definición propuesta en un documento curricular condensa en buena medida estas cuestiones, colocando a la ES junto con la *formación integral* de los estudiantes, los *derechos humanos*, la equidad de *género* y el respeto por las *diversidades*.

La educación sexual constituye uno de los ejes transversales destacados en la formación integral de estudiantes, entendiendo estos ejes prioritarios en la formación de ciudadanas/os preparados para la participación en una sociedad democrática y solidaria, ya que favorecen el desarrollo de su personalidad, la concreción de los Derechos Humanos, aseguran la igualdad de oportunidades, la equidad de género y el respeto por las diversidades (ANEP-CES, s.f., pp. 9-10).

Al recorrer los documentos, lo primero que salta a la vista es cómo el vocabulario de los derechos humanos permea todos los textos, apelando a una legitimidad que trasciende los márgenes de la política nacional y se alinea con el marco internacional de derechos (Boccardi, 2020; Pecheny y de la Dehesa, 2011). Según se afirma, “la sexualidad es abordada por el programa como un derecho humano, se la considera un componente fundamental en la construcción de la identidad y en el establecimiento de vínculos saludables” (ANEP-DIEE, 2017, p. 23). Más aun, en tanto derecho humano inalienable, se expresa que “el Estado a través del Sistema Educativo, debe garantizarlos, promoverlos y proteger a los más vulnerables. Una forma de cumplir con esa obligación, es hacer avanzar y profundizar la Educación Sexual” (ANEP-CES, 2012, p. 8). También de forma reiterada se ponen de relieve los compromisos internacionales asumidos por el país y su carácter vinculante, así como el marco legislativo en que se apoya la incorporación de la ES en la educación formal. En el siguiente fragmento se puede ver con claridad la relevancia que se le asigna a este marco en términos de legitimación de la política de ES:

La educación sexual se ha legitimado como espacio pedagógico de validez sustantiva en el proceso de formación en la niñez y adolescencia, respondiendo a los fines que establece la Constitución de la República en materia de educación y a los compromisos asumidos por el Estado en materia de derechos humanos, la Convención por los Derechos de la Niñez y la Convención contra toda forma de Violencia hacia la Mujer (CEDAW) (Cerruti, 2010, p. 231).

Tal como fue explicitado anteriormente, de la mano de la Ley General de Educación (Uruguay 2008a) se define a la ES como un componente del derecho a la educación, marco legal desde el cual se legitima su incorporación a todos los niveles de la educación formal. La centralidad otorgada a la educación en cuanto derecho humano que el Estado debe garantizar supone asimismo una continuidad con lineamientos más generales de política educativa durante el período progresista. Según lo expresado por el entonces presidente del CODICEN/ANEP Luis Yarzábal (2010, p. 19), uno de los principios orientadores de la administración que asumió en 2005 fue “la convicción de que la educación es un derecho fundamental del ser humano”. Otro punto de anclaje es el concepto de derechos sexuales y reproductivos, que ha cobrado fuerza en el plano internacional durante las últimas décadas (Canetti, 2011) y se tradujo en Uruguay en importantes avances legislativos. Dentro de este marco conceptual y jurídico los derechos son considerados universales, interdependientes, integrales e indivisibles, y sugieren la especificación de ciertas obligaciones a los Estados (López, 2011). Es interesante señalar que también las expresiones recogidas por parte de informantes calificados/as se hicieron eco de esta forma de concebir y fundamentar la ES, como queda evidenciado en el siguiente extracto de entrevista:

Porque es un derecho de niñas, niños y adolescentes, porque la sexualidad es una dimensión constitutiva de la vida y el desarrollo de las personas, que se aprende por los distintos espacios de referencia, de pertenencia, de socialización (...) porque Uruguay además tiene una legislación (...) Además de que ha asumido otros compromisos internacionales (IC3)

La segunda clave de lectura sugerida gira alrededor de la noción de *integralidad*. Aunque no se haya acuñado como en otros países la expresión Educación Sexual Integral (ESI) o Educación Integral de la Sexualidad (EIS), se remite en los documentos de forma sistemática a una visión integral de la sexualidad humana que abarca diversas dimensiones -biológicas, psicológicas, socioculturales, axiológicas- vinculadas al “proceso de constituirse persona” (Cerruti, 2009). Como puso de relieve Stella Cerruti, frente a la “necesidad de un cambio de paradigma” (ANEP-CODICEN, 2008, p. 57) en materia de ES se postula una concepción integral de la sexualidad que se pretende a distancia de enfoques biomédicos y preventivos, escenificados como “tradicionales”.

Trasciende la educación sexual tradicional y mayoritariamente centrada en “los aspectos biológicos, las conductas sexuales, el hacer sexo-genital y sus consecuencias para la salud en los ámbitos reproductivo e infecto contagioso (...) Incorpora una perspectiva más abarcativa, basándose en que la sexualidad constituye un aspecto legítimo e imprescindible para el desarrollo saludable de las personas y es un derecho humano inalienable, de importancia sustantiva para la construcción misma del “ser” y de los vínculos que establece (ANEP-CODICEN, 2008, pp. 57-58).

Desde esta clave interpretativa se define a la sexualidad como una “dimensión constitutiva de los seres humanos, integradora de la personalidad y en estrecha conexión con la vida afectiva, emocional y familiar de las personas” (ANEP-CES, 2007, p. 4). Se entiende que constituye un “todo con la vida misma” (ANEP-CODICEN, 2008, p. 54) y se expresa a través de múltiples formas: “reconocerse y asumirse como varón o mujer, orientación sexual, preferencias para establecer vínculos sexo-eróticos, rol de género (comportamiento de acuerdo a las normas de lo masculino y femenino establecido por el grupo y sociedad)” (Cerruti, 2010, p. 216). En consonancia con esta concepción compleja de la sexualidad humana su abordaje no se limita a las ciencias de la salud, sino que se reconocen los necesarios aportes de las ciencias sociales y de la educación (ANEP-CES, 2007). En este giro epistemológico, la apelación a la “integralidad” implica fundamentalmente pensar la sexualidad más allá de la biología. De todas maneras, es preciso advertir que la mera adhesión de estratos a la biología no garantiza *per se* una revisión crítica de cada una de estas dimensiones (Báez, 2021).

Junto con la visión integral de la sexualidad se puede leer en los documentos una postura más positiva ante la sexualidad, en oposición a una concepción negativa asociada al riesgo y la peligrosidad (Rubin, 1989; Vance, 1989). De este modo, la sexualidad en los documentos del PES es significada como una dimensión constitutiva de las personas a lo largo de toda la vida

y un derecho humano inalienable, elemento organizador de la personalidad, relacionada con la dimensión afectivo-vincular, así como también fuente de placer y de disfrute (Cerruti, 2009)¹³. Según se indica, la ES supone un aporte para “asumirse como ser sexual integral incorporando la importancia del placer, afecto y comunicación para los seres humanos y la creatividad, lo estético y lo lúdico en el vínculo con los otros en un ámbito de respeto, equidad y tolerancia” (ANEPE-CODICEN, 2008, p. 59). Este tropo discursivo ha sido señalado por Pablo López (2015, p. 98), quien advierte ante la “falsa impresión de que la única fuente de angustia vinculada a la sexualidad es la eventual vivencia de situaciones de privación de derechos”.

Con todo, también se identifican elementos que parecieran reinscribir la cuestión de la sexualidad en términos de prevención, riesgo y peligrosidad (flores, 2021). Se observa en este sentido una cierta hibridación, donde convergen expresiones que aluden a una concepción más positiva de la sexualidad junto con sentidos que subrayan los riesgos que la ES contribuiría a prevenir.

La incorporación de la sexualidad humana en el proceso educativo legitima una dimensión de la persona que ha permanecido marginada, condenada al silencio académico. Su omisión en ese espacio ha privado a las y los educandos, particularmente a aquellos de menores recursos, de acceder a elementos pedagógicos que pudieran aumentar la comprensión del momento de vida por el que transcurren y favorecer el proceso de la construcción de su identidad personal apoyando el proceso de maduración sexual. Sin duda, esta omisión ha repercutido y repercuten también en las causas de la morbi-mortalidad en la infancia y adolescencia, entre las que el embarazo y parto en la adolescencia, las enfermedades de transmisión sexual y el VIH/Sida, la accidentalidad, consumos y otras adicciones, bajo rendimiento escolar, intentos de autoeliminación y otras situaciones que repercuten seriamente en la calidad de vida de la joven generación están vinculados directa o indirectamente con las dificultades de información, diálogo y comunicación en la materia (Cerruti, 2010, p. 224).

La ecléctica serie de causas de morbi-mortalidad en la infancia y la adolescencia a la que se alude permite dirigir la atención hacia los sentidos que se construyen en torno al sujeto de la educación. Como han señalado algunos autores, las políticas pueden aportar performativamente a la construcción de nuevas/determinadas categorías de subjetividad (Shore, 2010). En este sentido, pareciera que tras la enunciación de un sujeto autónomo, responsable, que busca la autoestima y la autoafirmación, que conoce sus derechos y establece vínculos saludables con su propio cuerpo y con los demás, aparece un sujeto potencialmente vulnerable, sujeto-sin-agencia, expuesto a múltiples amenazas que producen ciertos márgenes abyectos (adolescentes embarazadas, con VIH/Sida, que consumen y/o tienen adicciones, que

¹³ Un apunte que puede resultar oportuno es que ya en el año 1993 y en calidad de consultora de la OMS, Stella Cerruti recomendó a los Estados en una publicación de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) “valorizar el placer sexual en la implementación políticas públicas tales como la educación sexual y la salud sexual” (Boccardi, 2020, p. 20).

se han intentado autoeliminar o incluso que tienen bajo rendimiento escolar). En esa tensión parecen estar operando dos modos de ver a las infancias y adolescencias, en tanto se conjugan sentidos que establecen a niñas y adolescentes como sujetos de derecho, junto con enunciados que evocan una visión de la adolescencia como problema (Krauskopf, 1998).

Pero también aparecen como subtexto ciertos cuerpos innominados, identidades omitidas, economías de deseo y gramáticas emocionales que no encuentran pleno reconocimiento en la producción discursiva del PES: cuerpos e identidades disidentes del sistema sexo-género (Martínez, 2021; Mattio, 2023; Ojeda, Scharagrodsky y Zemaitis, 2021; Torres, 2012). Cabe preguntarse, al respecto, si la ES aporta —o no— a desestabilizar la jerarquía pública de la heterosexualidad y la epistemología del armario (flores, 2021; Lopes Louro, 2000; Schenck, 2014; Sedgwick, 1998). Bajo el imperativo ético de “separar los valores personales de las informaciones y orientaciones a realizar en el plano de la educación y la atención sanitaria” (ANEPE-CODICEN, 2008, p. 65), ¿qué lugares/posibilidades de enunciación se habilitan para las disidencias sexo-genéricas? ¿qué mecanismos institucionales se disponen para desactivar la violencia heteronormativa?¹⁴.

La tercera clave de lectura refiere a lo que se ha denominado como enfoque de género en las políticas y programas de ES. Como indican Morgade et al. (2019, p. 31) en referencia al caso de Argentina, “la ESI proporcionó un lenguaje común que volvió inteligibles, para el campo educativo, los temas de género y sexualidades en clave de derechos humanos”. La cuestión del *género*, al margen de cómo se la formule y traduzca en los textos de política educativa y curriculares, sugiere ser uno de los elementos nucleares en la fundamentación del PES. Está presente en las disposiciones legislativas que enmarcan en un sentido normativo la incorporación de la ES en la educación formal y fue una de las demandas requeridas por parte de la cooperación internacional. En particular, a través de la Ley General de Educación se establece “proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute

¹⁴ Una extensa pero muy potente reflexión de val flores (2021, p. 47) resulta oportuna en este punto: “Un poco mi trabajo como educadora y mi pasión como maestra visiblemente lesbiana que busca articular una reflexión teórico-política para desheterosexualizar la pedagogía, sin asumir el lugar testimoniente y victimizador adjudicado a la otredad sexual, tiene que ver con interferir y desarmar esas políticas del saber que nos hieren, y visibilizar a la vez que propiciar políticas del cuerpo menos sujetas a las ficciones naturalizadas de la matriz colonial del género y la sexualidad, abriéndonos a la singularidad de los cuerpos travestis, trans, lesbianas chongas, mujeres heterosexuales penetradoras de varones, drag, tortilleras que no son mujeres, bisexuales que rechazan ser madres, varones que abortan, cuerpos intersex, genderqueer, no binarixs, discapacitadxs, migrantes, marrones, negrxs, y una multiplicidad de formas de vivir el cuerpo que desbordan las categorías de varón y mujer, y que habitan las maculinitades y feminidades sin atarse a la genitalidad, a la conyugalidad ni a la monogamia”.

responsable de la misma” (Uruguay, 2008). Por su parte, entre los objetivos propuestos por el PES se enuncia: “favorecer el desarrollo de roles sexuales en el marco de una dialéctica de valores basada en los derechos humanos, que propicie relaciones de respeto y equidad entre las personas, superando toda discriminación de género” (ANEP-CODICEN, 2008, p. 58).

Además de los objetivos planteados, en los documentos curriculares para los distintos niveles educativos pueden encontrarse claras alusiones al género como cuestión central para el abordaje de la ES. Así, entre las propuestas curriculares para enseñanza media y técnico-profesional se mencionan cuestiones tales como el concepto de género y su comprensión en tanto construcción socio-histórica-cultural, la reflexión sobre roles, mandatos, estereotipos y mitos de género, o la flexibilización radical de los estereotipos de masculinidad-feminidad, citando a referentes teóricas de los estudios de género como Joan Scott o Marta Lamas (ANEP-CES, s.f.). En el caso del PEIP (ANEP-CEIP, 2008), su elaboración coincidió con la formulación del PES, y se incluyeron contenidos relativos a la ES en las áreas del conocimiento social, de la naturaleza y corporal. En particular, en el área social algunos de los contenidos de enseñanza propuestos responden a una perspectiva de género que subraya su carácter construido y no natural. Aparecen así explicitados el sufragio femenino y la ampliación de los derechos civiles de la mujer en el área de Historia o el trabajo desde una perspectiva de género y el derecho a la “opción sexual” como contenidos relativos a Ciudadanía, entre otros varios ejemplos posibles (ANEP-CEIP, 2008). Destacan asimismo expresiones tales como la siguiente: “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” (ANEP-CEIP, 2008, p. 100). En esta misma línea, en el marco teórico-conceptual del PES se define el género como una “construcción social a partir de las características biológicas de los sexos, en la que se adscriben funciones, valores, actitudes, normas y comportamientos diferenciados a varones y mujeres y se pautan roles a desempeñar” (Elsa Gómez. Género, Salud y Desarrollo. OPS/OMS, citado en ANEP-CES, 2007, p. 24).

La “nueva concepción de género” a la que se alude pone de relieve, precisamente, su carácter social, histórico y, por ende, construido. De acuerdo con Graciela Morgade (2006, p. 43), el punto decisivo que caracteriza a la ES con enfoque de género es el abordaje de las condicionantes sociales y culturales de la construcción de la sexualidad. Para Donna Haraway, abordar el género desde una premisa construcciónista implicó “sacar a las mujeres de la categoría naturaleza y colocarse en la cultura como objetos sociales construidos y que se autoconstruyen dentro de la historia” (1995, p. 227). Lo que estas posiciones epistemológicas

y políticas cuestionan es el determinismo biológico, subrayando que “los significados eran atribuidos, no inherentes a los cuerpos, y que había una historia y una política de esas atribuciones de significados” (Scott, 2011, p. 95). En este sentido, parece claro que la construcción discursiva del PES está embebida de presupuestos construccionistas acerca del género y comparte su oposición al esencialismo y al determinismo biológico. La fundamentación de la ES desde la noción de integralidad y el basamento de las propuestas curriculares desde un enfoque o perspectiva de género configuran un marco desde donde tematizar las diferencias sexo-genéricas, sobre la base de relaciones de poder que establecen condiciones desiguales para mujeres y hombres. Como ya fue señalado, esto supone una novedad fundamental del PES respecto de iniciativas anteriores (López y Benedet, 2015).

Este enfoque podría verse enriquecido con aportes teóricos —y políticos— que habiliten el reconocimiento y la valoración de la diversidad sexual en un sentido amplio, a la vez que configuren un marco sólido desde el cual desestabilizar la heteronorma como matriz de inteligibilidad de la ES (Morgade, 2006; Lavigne, 2021; Ojeda, Scharagrodsky y Zemaitis, 2021). Sin embargo, lo que queda plasmado en los documentos no permite visualizar, *a priori*, tal articulación. Esta tensión puede verse con nitidez en los silencios y omisiones que guardan al respecto los documentos analizados, invisibilizando a las identidades y economías de deseo que no se ajustan a la (cis)heterosexualidad. Si bien no habría elementos para afirmar que se presupone la heteronorma en relación con las identidades y relaciones sexuales, tampoco se identifica un claro posicionamiento para abordar la diversidad sexo-genérica como una cuestión legítima de conocimiento e identidad (Tadeu da Silva, 1999; Wainerman y Chami, 2014). Por otra parte, aunque una lectura exhaustiva permite encontrar alusiones puntuales a los “diferentes tipos de orientación sexo-erótica, y/o sexo-afectiva” (ANEP-CES, s.f.) o a que la identidad sexual “ha sido causa de discriminación, inequidades y estigmatización de personas o grupos” (ANEP-CES, 2007, p. 24), su presencia en los documentos es más bien minoritaria, quedando por lo general limitadas al reconocimiento de “tres componentes de la identidad sexual” (ANEP-CES, 2012, p. 7)¹⁵.

¹⁵ Según se lee en los documentos, estos tres componentes serían “identidad de género, rol de género y orientación sexual” (Cerruti, 2009). Sobre estos conceptos se incluyen referencias a Robert Stoller y John Money, figuras clave del paradigma biomédico de la identidad de género (Haraway, 1995; Preciado, 2021). Estas referencias, y especialmente la de John Money, resultan polémicas considerando que fue uno de los máximos responsables de la creación e implementación de violentos protocolos de tratamiento a personas intersex, que incluyeron prácticas de mutilación genital y tratamientos hormonales no consentidos a menores de edad (Solana, 2024, p. 191).

Tampoco entre los objetivos trazados, ni en la fundamentación del PES, se alude específicamente a la “diversidad sexual” ni a la “violencia heteronormativa” que opera en los establecimientos educativos (Schenck, 2014), optando como regla general por la referencia al “respeto por las diversidades” (ANEP-CES, s.f.)¹⁶. Es preciso señalar que el “respeto” por la diversidad no problematiza los modos en que históricamente la homosexualidad ha sido interpretada y categorizada como una forma “anormal” de sexualidad (Batista de Oliveira Júnior y Maio, 2015; Tadeu de Silva, 1999, p. 133). El compromiso con la tolerancia dista del pleno reconocimiento social y tiende a (re)producir las formas naturalizadas de intolerancia y normalización sobre la base del binomio nosotros/ellos (Britzman, 2002; Pecheny, 2001).

Esta tónica, que se puede rastrear en los documentos iniciales del PES, será objeto de revisión en algunos textos elaborados posteriormente. De este modo, puede leerse en un documento de síntesis y actualización de la propuesta de trabajo del PES una alusión al “modelo hegemónico en nuestra cultura patriarcal, sustenta la concepción binaria y heterosexual” (ANEP-CES, 2012, p. 8), así como un reconocimiento de que “también se producen en las aulas, situaciones y/o episodios, no sólo de exclusión, sino también de violencia” (ANEP-CES, 2012, p. 8). Se deja entrever así cierto desplazamiento, en la medida en que se explicita la heteronorma como modelo hegemónico y se reconocen las situaciones de discriminación, exclusión y violencia que se producen dentro de las instituciones educativas. Es fundamental en este punto tener presente que múltiples investigaciones a nivel local han mostrado cómo las instituciones educativas continúan siendo hostiles ante la diversidad sexo-genérica y espacios poco seguros para aquellas identidades y sujetos que no se identifican con la heteronorma, situación que se agudiza especialmente en el caso de la población trans (Gelpi, 2019, 2021; Larrobla, Cagliaris y Pandolfi, 2023; Ovejas Negras y GLSEN, 2016; Rocha, 2014; Schenck, 2014). Como se indica en el censo nacional de personas trans* en Uruguay, “las instituciones no son neutras, están profundamente reguladas por la heteronorma” (MIDES, 2017, p. 28).

De las entrevistas con informantes surgen elementos que refuerzan lo planteado, a la vez que resaltan el carácter estratégico de algunas definiciones:

¹⁶ Según Boccardi (2023, p. 35), la apelación a las “diversidades” en plural respondería al predominio de “la formación discursiva de las ciencias humanas cuyo abordaje de la sexualidad se centra en las variaciones geográficas, sociales e históricas y las relaciones de poder contingentes que la normativizan”. Sea este el caso o no, es de notar la ausencia del sintagma “diversidad sexual” en la construcción del discurso político de la ES, situación que en gran medida se mantiene incambiada, como se verá más adelante. Como advierte Sempol (2016, p. 332), el concepto de “diversidad” puede tornarse un eufemismo si nombrar las identidades sexuales se vuelve un tabú.

El tema de diversidad sexual en ese programa brillaba por su ausencia, los enfoques eran derecho, bioética (...) Pero era como lo que era posible en ese momento porque también se sabía que, bueno, que como siempre este es un tema que levanta muchas resistencias y que más vale ir de a poco y medio sin hacer mucho ruido (IC3).

(...) el programa de 2005 en el marco de los derechos humanos, de una perspectiva integral, con perspectiva de género. Igual si vos miras el programa del 2005, no recoge muchas de las cuestiones de debate actual que trajeron las tradiciones feministas, que trajeron los estudios de género, los estudios culturales de género. Entonces, siempre fue un programa, ya te digo, con enfoque de derechos, tratando de no ser biologicista, enfocado principalmente a ciclo básico, primero, segundo y tercero (IC6).

En un intento de leer estas tensiones en clave teórica, una posible vía de análisis remite a las complicaciones entre sexo y género. Tal como han señalado otras investigaciones, la apelación estratégica a una concepción “restringida” o “clásica” de género opacó una revisión más profunda de la matriz heteronormativa (Benedet, 2015; Benedet y López, 2015). Según Haraway (1995, p. 226), las feministas de la segunda ola “criticaron pronto la lógica binaria de la pareja naturaleza/cultura (...) Pero aquellos esfuerzos dudaron en extender del todo su crítica a la distinción derivativa de sexo/género, la cual era demasiado valiosa para combatir los omnipresentes determinismos biológicos”. En vistas de ello, podría sugerirse que una rígida distinción entre el sexo —como expresión de una naturaleza “dada”— y el género —como marca de lo social e histórico en los cuerpos— no dispone de los elementos necesarios para una problematización del dimorfismo sexual que está en la base de la matriz heterosexual (Britzman, 2002; Butler, 2007, 2022a; Haraway, 1995; Sedgwick, 1998; Preciado, 2020, 2021; Wittig, 2006). O, para decirlo con Preciado (2020a, p. 97), del establecimiento “de una linealidad causal entre sexo anatómico (genitales femeninos o masculinos), género (apariencia, rol social, eso que después Judith Butler denominará performance femenina o masculina) y sexualidad (heterosexual o perversa)”. Como advierte De Lauretis (2000), la reducción de la categoría de “género” a “diferencia sexual” puede operar al servicio de la (re)producción de sesgos cis-heteronormativos, opacando, justamente, la complejidad histórica que implica habitar un género (Butler, 2024).

No obstante, asociar los enfoques construccionistas acerca del género y la sexualidad con un horizonte más progresista, y situar a las perspectivas biologicistas y esencialistas del lado de las posiciones conservadoras, puede derivar en un reduccionismo. Por un lado, para una parte del activismo LGBTIQ+ la apelación al “innatismo” de las identidades de género y sexuales ha constituido una estrategia de resistencia, de gran relevancia en tiempos de sistemáticos ataques a las “minorías sexuales” (Mattio, 2012; Solana, 2024). Por otro lado, ha sido ampliamente señalado que las complicaciones entre naturaleza y cultura no se pueden resolver en el plano individual u ontogenético, con lo cual el debate esencialismo/construccionismo

carecería de fundamento (Fox Keller, 2023; Ciccia, 2022; Wilson, 2021). En todo caso, de acuerdo con Solana (2024, p. 200), el punto sería revisar “de qué manera las teorías y narrativas que se apoyan ya sea en la idea de naturaleza, ya sea en la de construcción social (o en ambas), caracterizan el mundo, la política y la acción humana”. Resulta innegable que el género como categoría de análisis ha permitido, en mayor o menor medida, construir escenarios menos discriminatorios respecto de las mujeres y de las disidencias sexo-genéricas (Mattio, 2012). Quizás el principal desafío sea consolidar una ES no (hetero)normativa, que habilite experiencias educativas menos hostiles para quienes no se identifican con la heteronorma. Como han puesto de relieve las pedagogías *queer*, incorporar la sexualidad al currículum como una cuestión legítima de conocimiento y de identidad implica una profunda revisión de los procesos institucionales y discursivos, que definen “qué es correcto y qué lo incorrecto, qué es lo moral y qué es lo inmoral, lo normal y lo anormal” (Tadeu da Silva, 1999, p. 133).

Es preciso advertir, entre tanto, que la transversalización de un enfoque de género no se agota en la inclusión curricular de determinados objetos de enseñanza para algunas áreas de conocimiento específicas, ni tampoco en la intención declarativa de superar toda discriminación de género. Se sabe que en la actualidad persisten mecanismos de discriminación de género en los sistemas educativos y que, a diferencia del pasado, son quizás menos evidentes, aunque no por ello menos eficaces (Subirats, 2016). Sería necesario, como han postulado las pedagogías feministas, una “crítica epistemológica a los saberes de referencia de los contenidos escolares” (Morgade et al., 2019, p. 42), así como de las relaciones pedagógicas cotidianas en el marco de instituciones educativas que en muchos sentidos continúan reproduciendo una cultura androcéntrica. Lo mismo podría decirse respecto de la transversalización de un enfoque de diversidad sexual que habilite un profundo cuestionamiento de los sesgos cis-heteronormativos y homo-lesbo-transfóbicos que prevalecen en los procesos educativos dentro y fuera de las aulas (Gelpi y Montes de Oca, 2020; Lopes Louro, 2000; Pichardo, 2012). Con todo, no deja de ser relevante la forma en que estos sentidos y disputas se plasman en textos de política educativa y curriculares, así como los modos de nombrar y visibilizar algunas problemáticas, proporcionando (o no) horizontes más alentadores para educar y enseñar en sexualidad. Como afirma Inés Dussel (2006, p. 6), “la dimensión más específica del currículum en tanto texto escrito es fundamental para estar atentos a su carácter público”.

A modo de síntesis, la legitimación otorgada por los marcos legislativos y los derechos humanos, la concepción integral de la sexualidad que se trama más allá de la biología y la

incorporación de un enfoque de género, señalan los puntos nodales de lo que se presenta como un “necesario cambio de paradigma” (ANEP-CODICEN, 2008). Se va hilvanando así en la producción discursiva del PES una relación de antagonismo con lo que sería un modo tradicional de enfocar la ES, subsidiario de una concepción negativa y restringida de la sexualidad. Aun cuando la sustitución de un paradigma por otro no sea tal, y entre los diversos contextos circulen concepciones diferentes —y hasta incluso contrapuestas— sobre la sexualidad y su educación, la apelación a un antagonismo parece operar en los textos de la política como una forma de construir consenso y de enmascarar conflictos (Lopes, 2008, p. 74). El tono dominante en esta configuración se sitúa en los derechos y en la salud, articulación que en cierto sentido silencia otras dimensiones, como el reconocimiento de la diversidad sexual en un sentido amplio (Lavigne, 2021). Por otra parte, se identifican hibridaciones discursivas, no sólo respecto de la circulación transnacional de discursos, sino también de los modos de significar la sexualidad. Convergen así una dispersión de sentidos que remiten a diversos campos de saber (biomédicos, jurídicos, psicológicos, sexológicos, pedagógicos) y oscilan entre una visión más positiva de la sexualidad —articulada a la noción de salud integral y a los derechos humanos— y un entendimiento de la ES como una herramienta de prevención, que ubica a la sexualidad junto al riesgo y la peligrosidad. Tales hibridaciones, como señalaron Benedet y López (2015, p. 28), dan cuenta del “contexto político, de los procesos de transformación social e institucional y de los posicionamientos subjetivos de los actores directamente involucrados”.

2.3 De la sexualidad como objeto de educación y de enseñanza

En el anterior apartado se revisitaron las principales configuraciones de sentido en torno a la sexualidad y su educación. Como se intentó mostrar, la justificación y fundamentación del PES se sustentó en el discurso de los derechos humanos, invocando una necesidad de trascender perspectivas de ES centradas en aspectos biomédicos y en la prevención de riesgos. En base a una visión integral de la sexualidad se proponen orientaciones claras para su abordaje desde un enfoque “clásico” o “restringido” de género que, sin embargo, no dispone con claridad elementos para problematizar la matriz heterosexual. Por otra parte, se colocó una tensión acerca de qué implica “transversalizar” la ES, cuestión que aparece tematizada en los documentos:

El fantasma de creer que en esta temática todo se resuelve con la incorporación curricular y la existencia de talleres, seminarios o varias unidades temáticas en cada subsistema o en formación docente es “una sombra que acecha” y que amenaza con desnaturalizar la esencia que da sustento a esta construcción pedagógica, que intenta aportar nuevas miradas y resignificaciones en lo cotidiano

del aula y en el quehacer educativo que impregna todas las áreas y disciplinas (Cerruti, 2010, p. 234).

El foco en este apartado discurre hacia la construcción de sentidos pedagógicos en torno a la ES. Esta dimensión abarca asuntos que atañen tanto a un registro educativo como a especificidades propias de la enseñanza. La opción por educar en sexualidad, al margen de su justificación en un sentido normativo, concierne a la delimitación de la sexualidad como objeto de educación y de enseñanza. Esto supone uno de los principales desafíos que una política de ES debe enfrentar: cómo traducir a una política pública “el campo erótico, marcado por cierta fluidez en el deseo, las identidades, y las prácticas” (Pecheny y de la Dehesa, 2011). En la investigación llevada a cabo por Darré (2005, p. 161), una de las conclusiones que se subrayan tiene que ver precisamente con este punto: “cómo mantener en nuestras instituciones educativas un proyecto que no se asienta en una verdad absoluta (...) en medio de un discurso pedagógico que se define por las certezas”. A efectos de aportar claridad al análisis, se parte del supuesto de una distinción posible entre los significantes “educación” y “enseñanza”. Si ésta última está circumscripta a la dimensión epistémica del asunto, a la relación dialéctica que se establece entre el saber y los sujetos, lo educativo la trasciende en tanto liga con aspectos políticos y morales, así como con sus resortes axiológicos (Bordoli, 2011)¹⁷. A la vez, respecto de la dimensión educativa, se observa una tendencia a incorporar elementos que, más que a una lógica pedagógica *per se*, parecieran responder a una lógica de protección social (Flous, 2015; Martinis, 2013). El siguiente fragmento condensa en buena medida algunos de los principales elementos que se invocan en términos de la construcción de sentidos pedagógicos:

Dada su amplia penetración y el tiempo de permanencia de los educandos en el mismo, es la institución que tiene una extraordinaria potencialidad para promover la reflexión crítica de las actitudes y los valores en los que descansan las motivaciones y la toma de decisiones, así como para la adquisición de habilidades y competencias que propicien conductas saludables, de autocuidado y responsables para con uno mismo y los demás (ANEPE-CODICEN, 2008, p. 60).

A través de esta cita es posible anticipar una de las principales tensiones observadas en los documentos. La hipótesis, en este punto, es que se visualiza una cierta preeminencia del registro educativo por sobre la enseñanza. Dicho de otra manera, lo que se observa es una centralidad de sentidos y problemáticas atinentes a la dimensión educativa, de la mano a su vez de ciertos compromisos sociales involucrados, mientras que las cuestiones relativas a la enseñanza denotan una menor atención y su tratamiento por momentos le confiere un carácter instrumental. A la vez, sobre el eje de tensión saber/sujeto, se observa una centralidad en torno

¹⁷ La distinción que aquí se presenta tiene una finalidad analítica, siendo que en rigor no es posible diferenciar en un sentido fuerte ambas dimensiones, siempre imbricadas en la práctica educativa.

al sujeto de la educación, sus procesos de aprendizaje y las competencias a adquirir, más que a una propuesta curricular organizada en función de los contenidos a ser enseñados y los saberes disciplinarios asociados (Bordoli y Dogliotti, 2020). En relación con la distinción efectuada entre una lógica pedagógica y una lógica de protección social, bien podría decirse que la propia definición moderna de educación confirió a los procesos de escolarización un sentido político-social (Pineau, 2001). Como señalan Tyack y Cuban (2001) en virtud de su indagación histórica sobre las reformas educativas en Estados Unidos, habría predominado una visión de la educación como medio para perfeccionar a los jóvenes, haciendo difusos los límites entre la transmisión cultural y los dispositivos de gobierno de los sujetos. De todas maneras, es posible distinguir cuestiones que atañen a los procesos educativos *per se* respecto de otros elementos o fines que se encuadran en problemáticas y objetivos sociales más amplios, con los cuales indudablemente la sexualidad se encuentra enredada.

Diversas aristas parecen acompañar las hipótesis presentadas, comenzando por los objetivos educacionales propuestos por el PES, todos expresados en términos de objetivos de conducta —o bien competencias y/o habilidades—. Se enuncian así objetivos tales como “promover conductas de responsabilidad recíproca en la prevención de las enfermedades de transmisión sexual” (ANEP-CES, s.f.), “promover criterios equitativos y conductas de responsabilidad compartida en la pareja” (ANEP-CES, s.f.) o “lograr el desarrollo de un pensamiento crítico que posibilite incorporar la sexualidad humana como una dimensión de las personas, como elemento inherente al ser humano, más que la acumulación de contenidos e información *per se*” (ANEP-CODICEN, 2008, p. 58). Otro ejemplo de esto lo confiere la evaluación del PES (ANEP-DIEE, 2017), donde queda plasmada una valoración de la “eficacia” del programa en base a su incidencia en las actitudes y comportamientos de los estudiantes. Según se concluye en dicha evaluación, una mayor “exposición” a la ES contribuye positivamente a la “transmisión de conocimientos y de información, pero no es tan precisa su contribución cuando se trata de aspectos vinculados a cambios actitudinales o conductuales y al fomento del diálogo sobre el tema en los espacios familiares o educativos” (ANEP-DIEE, 2017, p. 72). Baste un último ejemplo sobre este punto, recuperando algunas palabras expresadas por el entonces presidente del CODICEN:

El sistema educativo formal constituye un espacio democrático privilegiado por su alcance y por la construcción de ciudadanía en un marco de respeto y participación. Es por esta razón que las actividades desarrolladas en el aula resultan insustituibles –en lo que refiere a la sexualidad– para la adquisición de conductas responsables, saludables y enmarcadas en valores éticos compartidos. Y, también, porque promueven la comunicación intergeneracional tantas veces demandada por padres e hijos (ANEP-CODICEN, 2008, p. 16).

Todo lo anterior sugiere que lo relativo a la enseñanza, “la acumulación de contenidos e información *per se*”, quedaría al servicio de objetivos educativos que la trascienden. Esto no supone ninguna sorpresa, y no acarrea en principio una connotación negativa. Como se mencionó anteriormente, una de las justificaciones de peso para la incorporación de la ES pasa por entender a la sexualidad como un derecho inalienable, y la consecuente exigencia de garantizar su efectiva apropiación y efectivización. Como plantea Celiberti, “los derechos que no se ejercen no se pueden enseñar” (ANEPE-CODICEN, 2008, p. 398). Tal impronta sugiere cierta afinidad con discusiones teóricas que han advertido sobre la falsa creencia —que está en la base del discurso iluminista— de que el conocimiento científico garantiza *per se* la optimización de la vida de las personas (Boccardi, 2020; Britzman, 2002). Esto se traduce en los textos curriculares en la idea de que la transmisión de conocimientos acerca de la sexualidad es condición necesaria, mas no suficiente, para que tenga lugar una verdadera educación integral de la sexualidad. Resuenan aquí como ecos las palabras de Paulina Luisi en torno a la distinción entre educación sexual e instrucción sexual (Espiga, 2015).

De fondo, subyace a estos discursos la idea de que la educación en sexualidad tiene algo que hacer frente a una serie de problemáticas muy complejas que vulneran derechos de niñas y adolescentes, como evidencia la asociación entre la (falta de) ES con “las causas de la morbi-mortalidad en la infancia y adolescencia” (Cerruti, 2010, p. 224). Esto se puede rastrear en documentos oficiales, en expresiones públicas de referentes del PES, aparece en las entrevistas realizadas a informantes calificados/as y a referentes de ES, en notas de prensa, en textos académicos y en informes técnicos. Tal como afirmaba un/a informante, “*sin duda que la educación sexual es un factor protector ante situaciones de violencia y abuso sexual en la infancia, que sabemos que en nuestro país está en la orden del día*” (IC3). Para añadir un ejemplo de actualidad, la recién asumida directora de Inmujeres, Mónica Xavier, reivindicó la importancia de la ES ante las escandalosas cifras de violencia sexual hacia niñas y adolescentes, “para que las niñas y niños entiendan que sobre su cuerpo deciden ellos y que nadie puede vulnerarlo” (La Diaria, 2025, 4 de marzo). Podría decirse, asimismo, que los estudios disponibles sobre la temática respaldan en cierta medida estos dichos. Como señalan Lohan y López (2023, p. 11): “las revisiones sistemáticas de alta calidad sugieren que la EIS en los centros educativos tiene un impacto positivo en dotar a los/as adolescentes de conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para tomar decisiones saludables”.

Expresiones como estas refuerzan la idea de que, junto con un enfoque de derechos humanos y de género, ha coexistido un enfoque salubrista centrado en la prevención de riesgos (Benedet

y López, 2015). Como advierte Darré (2012, p. 263) en relación con el problema de la violencia sexual ejercida contra niñas y niños, “no es el horizonte en el cual los programas de educación sexual quisieran trabajar, sin embargo mientras esté presente en la experiencia de niñas y niños, sabremos cuan lejos estamos del paradigma de los derechos que viene a fundamentarlo”¹⁸. Sin entrar en contradicción con estas lecturas, podría decirse desde otro punto de vista que se observa un cierto desplazamiento del registro educativo de las orientaciones presentes en los documentos hacia lógicas que se ubican más en un registro de la protección social. Si “aportar nuevas miradas y resignificaciones en lo cotidiano del aula y en el quehacer educativo” (Cerruti, 2010, p. 234) apunta con claridad a una revisión de los procesos educativos, cuestiones como la violencia sexual o las causas de morbilidad en la infancia y la adolescencia apuntan a problemas sociales que desbordan lo educativo y cuyo abordaje involucra necesariamente a otros procesos y ámbitos sociales. El siguiente extracto de un documento presenta con suma claridad estas tensiones:

El análisis de la situación de la salud en la adolescencia uruguaya exhibe, como una de sus características preocupantes, la vinculación entre la morbilidad y los problemas de salud en este grupo etario y las condiciones de vida y las conductas de riesgo. Un problema correlacionado, es que muchas de estas conductas están estrechamente vinculadas al ejercicio del rol de género, como lo exhibe la alta relación existente entre consumos en varones y accidentes. Si bien es evidente que la Educación Sexual de por sí no puede eliminar estas problemáticas, enfatizar en los estereotipos de género y su repercusión en salud, puede incentivar el autocuidado y hacer posible promover estilos de vida más saludables (ANEP-CES, 2007, p. 18).

Esta articulación entre salud y educación, en torno a la cual se organiza la construcción del discurso político de la ES, opera como un elemento clave que legitima su incorporación en la educación formal, constituyéndose como una articulación estratégica que elide posibles controversias. Cabe mencionar, asimismo, otras dos cuestiones que emergen de los documentos revisitados. La primera tiene que ver con la implicación y la dimensión ética que atraviesa a la ES. Cobra centralidad en los textos analizados el supuesto de que el ámbito de la sexualidad

¹⁸ Según el último informe de gestión del Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia (INAU, 2024) se registraron en 2024 un total de 8924 situaciones de violencia hacia niños, niñas y adolescentes, dando un promedio de poco más de 24 situaciones diarias. El mayor registro se da en niñas y adolescentes mujeres (55%) y en el tramo etario entre los 13 y los 17 años (38%). El maltrato emocional es el tipo de violencia más registrado (38%), seguido de negligencia (23%), violencias sexuales (22%) y maltrato físico (17%). Como se viene plasmando en informes anteriores, casi 8 de cada 10 víctimas de violencia sexual son niñas y adolescentes mujeres, y la mitad se ubica en el tramo etario entre 13 y 17 años. En estas situaciones además se da una alta cronicidad (71%) y recurrencia (86%), siendo los agresores en la mayoría de los casos familiares directos o personas que integran el núcleo de convivencia (3 de cada 4 situaciones). Alarma sobre la base de estos datos que sólo en un tercio de las situaciones registradas los niños, niñas y adolescentes han logrado visualizar la violencia y el daño, situación que se agudiza más entre niños y adolescentes varones, donde la naturalización es aún mayor (1 de cada 4). Como coloca el fragmento de entrevista citado, la violencia y el abuso sexual en Uruguay tienen cara de niño, niña y adolescente, y se evidencian notorias dificultades a la hora de visualizar y desnaturalizar las situaciones de violencia.

está especialmente expuesto a la reproducción de sentidos naturalizados, así como a la imposición de creencias y valores personales. De ahí la insistencia en que, quien eduque en sexualidad, debe en primer lugar revisar sus propias convicciones a fin de poder despegar “los valores personales de las informaciones y orientaciones a realizar en el plano de la educación y la atención sanitaria” (Rossi, 2007, p. 65). Esto sugiere, por un lado, una peculiaridad de la ES, en tanto la “concientización acerca de las propias ideas y representaciones” (ANEP-CODICEN, 2008, p. 65) no pareciera ser un requisito para la enseñanza de otras áreas de conocimiento. Pero, por otro lado, podría decirse que aspectos tales como la vocación o la neutralidad valorativa han sido elementos constitutivos de la tradición normalista (Rodríguez, 2012), subrayando así cierta confluencia marcada por la ubicación de la ES en la trama más general del discurso pedagógico (Darré, 2005). En segundo lugar y relacionado con esto, la bibliografía académica relativa a la temática sugiere que “se obtienen mejores resultados cuando la formación/capacitación en ESI recurre a estrategias reflexivas y vivenciales” (Báez, 2023, p. 9). La “vivencia” se presenta, de este modo, como una alternativa necesaria en respuesta a un saber que se resiste a ser asido. Según la expresión de un/a entrevistado/a, “*falta una cuestión más vivencial. Falta una cuestión de pasar por el cuerpo. Falta una cuestión de cuestionarme, ¿qué me pasa a mí con mi sexualidad, con mi cuerpo, con lo que yo siento?*” (IC7).

Esta especificidad de la ES también se refleja en las orientaciones metodológicas para el trabajo con estudiantes, ya que, como puede leerse en más de un documento, “los niños y adolescentes no son terreno a desglosar y sembrar de nuevo. La construcción de subjetividades es un proceso complejo y nosotros aportamos desde el espacio educativo donde estamos interviniendo” (ANEP-CODICEN, 2008, p. 429). De acuerdo con Braidotti (2018), el proceso de desidentificación respecto de los mandatos y formas predeterminadas de masculinidad y feminidad supone una pérdida, una desestabilización que favorece “la búsqueda política de modos alternativos de habitar el género y encarnar la sexualidad” (p. 173). Este modo de entender la “construcción de subjetividades” justificaría “la metodología de taller que, más que un componente del programa es un aspecto de la programación didáctica de la enseñanza” (ANEP-CES, s.f.). En este sentido, se busca brindar instancias para una apertura sensible, aunque “superadora del conflicto emocional primario al tratamiento de la temática; entre ellos el conocimiento del cuerpo, su geografía desde lo afectivo, los prejuicios, las creencias, revalorizándolo como medio material para la expresión de los sentimientos y posibilitador de los vínculos” (ANEP-CES, s.f.). Se subraya la relevancia de “rescatar la presencia del cuerpo”

(ANEPE-CES, 2007), siendo esencial el “impacto movilizador reestructurador”, sin por ello desatender el “desamparo” que supone desestabilizar verdades previas. Se explicita que no es un “ámbito de sinceramiento” —lo que sería más propio de los talleres de autoayuda—, sino que debe habilitar una reflexión en calidad de “espectadores críticos del hecho” (ANEPE-CES, s.f.). Se plantea, por lo tanto, una educación en sexualidad que movilice, que “pase por el cuerpo”, permitiendo asimismo tomar distancia de la vía directa de los sentimientos, en tanto conduce a un cara-a-cara vacío en el cual sus interlocutores no serían más que sujetos transparentes (Abramowski y Sorondo, 2022; Britzman, 2002).

En resumidas cuentas, lo que se observa en los documentos curriculares y de política educativa que constituyen la producción discursiva del PES es un atención focalizada en lo que aquí se definió como una dimensión educativa. Se destacan, en esta línea, la fundamentación de la opción por educar en sexualidad, los objetivos educacionales propuestos para su abordaje en los distintos niveles educativos, la necesidad de trascender modelos biomédicos y moralizantes, así como también de superar la mera transmisión de información y generar intervenciones educativas que apunten a la apropiación de derechos por parte de niñas y adolescentes, en vistas a la adquisición de conductas y prácticas sexuales seguras, placenteras y responsables. Subyace a estas orientaciones la firme convicción de que la ES supone una contribución fundamental frente a complejas problemáticas sociales que atraviesan a las infancias y adolescencias, dejando entrever cierto solapamiento entre una lógica pedagógica y sentidos que atañen más bien a una lógica de protección social.

En contrapartida, podría decirse que quedan en el tintero una serie de interrogantes relativas a la dimensión epistémica de la ES: qué saberes moviliza y en qué campo/s de saber se ubica/n son preguntas para las cuales los textos no parecen aportar una respuesta clara. A la vez, más que habilitar una revisión general del currículum, primaron las estrategias de inclusión complementarias de contenidos de ES (Connell, 2006). Sin desestimar el impacto que tales incursiones y puntos de fuga pueden generar en un currículum tramoado históricamente sobre la base de sesgos androcéntricos y cis-heteronormativos, puede verse limitado su potencial transformador/transgresor en la medida en que no se profundiza en la revisión crítica del currículum y en el establecimiento de puntos de contacto con los saberes disciplinares de referencia (Baez, 2023; Romero, 2021, 2023; González del Cerro, 2020). Ligado a esto, cobra relevancia que no haya una propuesta unificada de formación en el área dentro de la educación pública, por lo cual la formación de los docentes en la temática se da en muchos casos en circuitos correspondientes al ámbito privado, a nivel nacional o en el extranjero. A su vez,

como se verá en el siguiente capítulo, las objeciones en torno a la elaboración y difusión de dos materiales didácticos se suman a esta complejidad, aportando a silenciar ciertas temáticas que amplían el horizonte de la ES más allá de los tópicos del riesgo y la prevención.

Capítulo 3. Entre la consolidación y la evaporación. Las vicisitudes de la trayectoria de la política de educación sexual

De un tiempo a esta parte, la ES aparece como uno de los escenarios en que la sexualidad está siendo más visiblemente disputada (Boccardi, 2023; Darré, 2005; Viscardi et al, 2021). Allí se ponen en juego cuestiones que atañen no sólo a las disputas por la significación del currículum, sino también al control de la sexualidad en vistas a mantener (o transformar) un determinado orden social (Rostagnol, 2016, p. 118). Como advierten Habiaga et al. (2022, p. 81) en ocasión del giro conservador en la política uruguaya, la ES deviene “paradigmática para pensar las dinámicas conservadoras, las resistencias y las demandas populares, teniendo hoy la noción de la laicidad como telón de fondo”.

Este capítulo, que cierra la primera parte de la tesis, se enfoca en los principales grupos opositores y en los debates más resonantes que marcaron la trayectoria del PES, en un contexto de progresivo debilitamiento de la política de educación sexual. Los principales focos de debate en torno al PES se concentraron en la elaboración y publicación de dos materiales didácticos, en el marco de una reacción conservadora que puso en cuestión el derecho a la educación en sexualidad. Como se verá a continuación, este movimiento de oposición nuclea a diversos grupos y actores, al tiempo que se inscribe en una trama más amplia de avance de grupos antigénero/antiderechos en la región. En un segundo momento, se abordan las vicisitudes de la política de educación sexual, en un escenario signado por el cese del programa y el giro conservador en la política nacional. El análisis, a lo largo del capítulo, pivotea entre el contexto de influencia y el de producción del texto, atendiendo tanto a las disputas en torno a la ES y los vaivenes del escenario político, como a las discusiones en torno a su inclusión curricular.

3.1 Grupos opositores, focos del debate e “ideología de género”

Como señalaba un/a entrevistado/a, sugiere ser más sencillo determinar quiénes han sido los principales detractores de la ES, antes que señalar a sus principales defensores; “Cuando uno dice, quién ha puesto a lo largo de la historia mayores objeciones a la democratización del saber en términos de sexualidad, de sexo, ha sido la Iglesia Católica” (ANEP-CODICEN, 2008, p. 228). No obstante, es preciso advertir que, en este terreno, las oposiciones entre progresismo y conservadurismo, así como entre izquierda y derecha, presentan ciertas limitaciones. Diversos estudios han mostrado que partidos y movimientos de izquierda no siempre han integrado demandas de colectivos feministas y de la diversidad sexual en sus agendas políticas y de lucha, rechazando incluso su participación y manifestándose en contra de algunas de sus

reivindicaciones (Abracinskas et al., 2019; Milanesio, 2021; Sempol, 2016). Aun así, y de forma quizás más acentuada en el último tiempo, el activismo religioso, en alianza con otros grupos conservadores, ha encabezado la oposición a la ES (Canale, 2023; Habiaga et al., 2022; Ravecca et al., 2022; Rostagnol, 2009; Sánchez, 2023; Viscardi et al., 2021). Tal como puede verse en otras latitudes, la ofensiva conservadora se ha articulado estratégicamente en torno a la denuncia de la supuesta “ideología de género”, arremetiendo no sólo contra la ES, sino también contra el avance de los derechos de las mujeres y disidencias sexuales, pregonando un orden sexual basado en la reproducción, la monogamia y el matrimonio heterosexual (Cornejo-Valle y Pichardo, 2017; Pérez y Moragas, 2021). Como afirma Butler (2024), el «género» funciona aquí como una fantasía psicosocial que busca restablecer la autoridad patriarcal.

Al intentar reconstruir el contexto de influencia en que se formula el PES, se señaló que los grupos religiosos y los representantes de colegios privados habían quedado al margen de este proceso, lo que no implica que su influencia se haya visto amortizada por completo. Al decir de un/a informante, esos primeros años de formulación y puesta en funcionamiento del PES se caracterizaron por la “*casi nula oposición (...) del programa (...) en ese momento eran grupos opositores a la educación sexual, que no se animaban porque veían un gobierno que no les iba a dar bolilla o bueno, o no estaban del todo organizados*” (IC1). Este escenario, sin embargo, va a tener un giro hacia el tercer período de gobierno progresista. En el contexto de una condensación de la política antigénero en Uruguay (Abracinskas et al., 2019) emerge con fuerza un cuestionamiento a los avances logrados en materia de ES, movimiento opositor que congregó a grupos y actores religiosos junto con otras voces del espectro político y social. Además de la denuncia a la “ideología de género”, los debates que tuvieron por objeto a la ES se articularon con debates vinculados a la laicidad, la neutralidad del Estado y la libertad de enseñanza (Viscardi et al., 2021; Sánchez, 2023).

La avanzada conservadora alzó sus consignas en contra de la ES en diversos medios y a través de múltiples vías y plataformas, siendo central la actividad de organizaciones como “A mis hijos no los tocan” o la “Red de Padres Responsables”. Estos grupos no responden solamente a una coyuntura local, sino que forman parte de una reacción conservadora que ha tenido expresiones en varios países y que mantiene fuertes lazos con la Iglesia Católica u otras organizaciones religiosas. Entre los ejemplos más notorios se encuentra el movimiento “Escola sem Partido” en Brasil y la organización “Con mis hijos no te metas”, surgida en Perú en 2016 (Baez, 2020). Entre otras acciones que han emprendido estos grupos en Uruguay es de destacar la presentación de iniciativas parlamentarias y judiciales para regular la inclusión de la ES en

la educación formal, una faceta judicial que articula con la vertiente más institucional de la Iglesia (Habiaga et al., 2022).

Los debates más pregnantes en torno al PES se centraron en la producción y distribución de dos materiales didácticos por parte de la ANEP: una guía para docentes elaborada en el año 2014 por el Colectivo Ovejas Negras (MIDES, 2014), con el apoyo y revisión por parte de Inmujeres, del PES y de la Red de Género de la ANEP; y una guía de ES para el nivel de primaria, elaborada por la Asociación Gurises Unidos (ANEPE-CEIP, 2017), en coordinación con la Comisión de Educación Sexual del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y con el apoyo de UNFPA. Tal como señala Sempol (2017, p. 331) respecto de la primera guía mencionada, los principales focos del debate fueron:

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.

Al igual que había sucedido anteriormente con la edición del libro “¡Escucha, aprende, vive!”, frente a los cuestionamientos recibidos y la presión ejercida por la Iglesia Católica la guía será desestimada como material de consulta, a pesar de contar con el respaldo de especialistas, inspecciones y docentes (Sánchez, 2023, p. 132). No deja de ser llamativo que, luego de varios años de vigencia del PES y en un país reconocido por sus avances legislativos en cuanto a derechos civiles de gays, lesbianas y personas trans* (Barrientos, 2016), se prohíba el uso de un material didáctico por cuestionamientos relativos a la visibilidad de docentes LGBTIQ+ o el reconocimiento de estudiantes trans* (Rostagnol, 2016). Nuevamente, las discusiones suscitadas y los argumentos esgrimidos parecieran haber quedado anquilosados en el tiempo, y ponen en evidencia las dificultades para incluir un enfoque de diversidad sexual. En relación con tales sucesos, según lo expresado por un/a entrevistado/a, “*lo que pasó fue que no hubo un vocero claro, yo te decía que era más que nada de un tema de medios, ahí fue que nadie se quiso poner los pantalones largos con relación a este tema y defenderlo*” (IC1). Añadía también, en línea con lo ya señalado, que “*uno de los mayores críticos de cuando estaba la guía (...) fue una persona de izquierda*” (IC1). Se tocan en este punto dos cuestiones. Por un lado, no hay indicios en Uruguay de una fuerte apropiación social y política del derecho a la educación en sexualidad (Darré, 2005; Habiaga et al., 2022). Por otra parte, en relación con los derechos de personas LGBTIQ+, “mientras sectores importantes de la izquierda los consideran

secundarios, la extrema derecha ha comprendido que estos temas afectan a la sociedad toda y que, además, son globales y locales al mismo tiempo" (Ravecca et al., 2022, p. 12).

Posteriormente, con la reedición de una guía didáctica elaborada por la Asociación Gurises Unidos para educación inicial y primaria (ANEP-CEIP, 2017), volvió a avivarse el debate. Según informan Abracinskas et al. (2019, p. 42), la Conferencia Episcopal de Uruguay encabezó una nueva embestida contra el sistema educativo al denunciar el material dirigido a docentes, y aunque el reclamo no haya sido atendido como tal por las autoridades de la educación, dicho material finalmente nunca llegó a divulgarse. En el mismo momento, la Iglesia Católica presentó "Aprender a Amar", una propuesta de ES dirigida a padres y educadores¹⁹. Esta iniciativa supuso un giro en cuanto al posicionamiento de la Iglesia en el debate por la ES, asumiendo una actitud propositiva en vistas a constituir una alternativa a las propuestas existentes en la materia. Un detalle no menor es que, a la presentación oficial de esta propuesta, asistieron los consejeros de Primaria, la directora nacional de Educación, un senador del Partido Independiente y el hijo del presidente de la República (Habiaga et al., 2022, p. 100).

A raíz de la difusión de la guía emerge 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" (Habiaga et al., 2022, p. 102). Dicha organización presentó ese mismo año un recurso ante la ANEP, solicitando que se exigiera el consentimiento previo de las familias para abordar temáticas vinculadas a la ES. Ante el rechazo de dicho recurso, en 2019 legisladores de los partidos Nacional, Colorado y de la Gente presentaron un proyecto de ley con el cometido de regular el abordaje de la ES en los centros educativos, cuyo contenido fue elaborado por la Red de Padres Responsables. En 2020, el proyecto fue desarchivado a pedido del diputado nacionalista Rodrigo Goñi y remitido a la Dirección de Derechos Humanos y a los consejos descentrados de la ANEP. Cabe recuperar los dichos del entonces diputado por el Frente Amplio e integrante de la Comisión de Educación y Cultura, Sebastián Sabini, recogidos en una nota publicada por La Diaria (2020, 7 de octubre):

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. No es viable que se aplique ese criterio para el sistema educativo, porque violenta la autonomía técnica del ejercicio docente".

¹⁹ Ver más información en el sitio web de la Iglesia Católica de Montevideo: <https://icm.org.uy/iglesia-presento-curso-online-educacion-sexual/>.

Lo que parece quedar claro en este suave recorrido es que las controversias e impugnaciones señaladas fueron erosionando el funcionamiento del PES y pusieron en cuestión los avances logrados en materia de ES. A su vez, este escenario se verá reconfigurado con la llegada al gobierno nacional por parte de la coalición de partidos de derecha que asume en marzo de 2020. Como expresan Viscardi et al. (2021, p. 111), “este giro conservador que se fue consolidando en los últimos tres años tiene ahora la posibilidad de contar con un gobierno que ponga en práctica sus creencias, significando un retroceso en la implementación del Programa de Educación Sexual”. Cabe agregar que las expresiones públicas de algunos actores del espectro social, político y religioso no son inocuas, y forman parte de una estrategia conservadora que arremete contra los derechos de las mujeres y las disidencias sexuales, arguyendo un combate contra la supuesta “ideología de género”²⁰. Las permanencias y retrocesos en la política de ES durante el gobierno conservador serán abordadas en el siguiente apartado.

3.2 Marchas y contramarchas en las políticas de educación sexual

Uno de los obstáculos con los que se han enfrentado de forma sistemática las iniciativas de ES en Uruguay reside en la dificultad de trascender períodos de gobierno y sostenerse en el tiempo (Darré, 2012). Con el giro a la derecha en la política nacional, el proyecto educativo conservador tendrá un nuevo impulso, contando desde entonces con una oportunidad concreta de instituirse como política oficial (Martinis, 2022, p. 12). Según plantean Viscardi et al. (2021, p. 109), el escenario de disputas en torno a la ES se verá reconfigurado, destacando que varias de las organizaciones referidas anteriormente mantienen vínculos con el gobierno entrante.

Entre los nuevos lineamientos en materia de política educativa es de notar la restricción de la participación docente, la concentración de las decisiones en el CODICEN, una mayor injerencia del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en detrimento de la autonomía de la ANEP y una fuerte incidencia de organismos internacionales, entre otros cambios que fueron debilitando el carácter público de la educación (Bordoli, 2024; Conde et al., 2023; Martinis, 2022). En este marco más amplio se desarrolló una reforma educativa en todos los niveles de la ANEP, autodenominada “Transformación Educativa Integral”, la cual suscitó diversas controversias en torno a la incorporación de la ES en los nuevos diseños curriculares. Cabe recordar que la confluencia entre grupos antigénero/antiderechos, sectores religiosos, partidos políticos de derecha, denuncias a la llamada “ideología de género” y diversas formas de

²⁰ Tan sólo a modo de ejemplo, la entonces diputada Graciela Bianchi expresaba públicamente, respecto de la guía didáctica elaborada por la Asociación Gurises Unidos, que “se quiere imponer a los niños una ideología de género, donde los heterosexuales pasamos a ser una minoría discriminada” (Montevideo Portal, 2017, 29 de julio).

oposición a la ES constituye un fenómeno regional/global, aunque con particularidades según cada contexto local (Baez, 2020; Batista de Oliveira Júnior y Maio, 2015; Ruiz, 2025). Estas disputas pueden operar en diferentes escalas, expresándose a través de las formas de gobierno y las propuestas legislativas, los mecanismos de privatización de la educación pública, los debates que tienen lugar en el espacio público y en los medios de comunicación, o de las expresiones de hostilidad hacia los docentes (Habiaga et al., 2022; Sánchez, 2023).

En 2017 el PES es incorporado al Área de Género y Sexualidad de la Dirección de Derechos Humanos²¹ y se mantuvo en funcionamiento hasta el año 2019, momento en el cual se queda sin coordinación central y comienza a evidenciarse un proceso de erosión de su estructura institucional. Esto implicó un retroceso significativo en la política de ES, en la medida en que deja de haber un programa central que articule todos los subsistemas y coordine líneas de acción. Con todo, cabe mencionar que la ES sigue siendo una de las líneas de trabajo de la Dirección de Derechos Humanos de la ANEP. Según las voces de las/os informantes calificadas/os:

Sé que no funciona el programa. No hay un coordinador del programa. No hay (...) centro de referencia y documentación. Eso no está funcionando. No están funcionando los cursos online (...) toda una estrategia de formación online que eran cursos de 120 horas. Eso no está funcionando en estos momentos (...) nadie dice saquemos la educación sexual, ¿no? Nadie lo dice. Pero de hecho, el no hacer también hace que esto pase (IC1).

Uruguay no va a tener un programa, no va a tener más un programa. Eso es lo primero, es una decisión tomada. Va a tener un documento de orientaciones, no va a tener un programa (...) hubo decisiones de mantener las cosas como estaban o retrocederlas (IC3).

Tal como sugiere el primero de los fragmentos citados, el cese del PES se produjo de forma silenciosa, sin una intención explícita de eliminar la ES, lo que a su vez pone de manifiesto su débil institucionalización. Según se informó, el rol de Coordinador/a no formaba parte de la estructura de la ANEP, sino que dependía cada año de su renovación. Con el cambio de autoridades, el cargo no fue renovado, lo que implicó la pérdida de la coordinación central y, en los hechos, la desaparición del programa. Este proceso fue descrito de manera elocuente por un/a entrevistado/a en términos de una “evaporación” de la política de educación sexual:

un proceso que, como el vapor, no se ve, no genera ruido, pero se va erosionando y se va erosionando, y hace que nadie salga escandalizado con lo que está pasando (...) el programa de educación sexual bajó en recursos, se quedó acéfalo, después nunca más hubo una dirección, ya dejaron de reunirse, todo el programa de formación, la plataforma virtual (IC2).

²¹ Información tomada del sitio web oficial de ANEP. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/codicen/ddhh/genero-sexualidad>

La metáfora de una evaporación enfatiza el tono silencioso y progresivo del proceso de debilitamiento de la política pública, que sin generar mucho revuelo “se va erosionando, se va erosionando”. Es menester señalar que este proceso no se inicia con el cambio de gobierno, sino que ciertas condiciones y limitaciones institucionales preexistentes facilitaron el desmantelamiento del PES. El siguiente fragmento enuncia con claridad este punto.

Yo creo que ahí uno de los grandes temas que faltó, el programa tuvo presupuesto al inicio porque los organismos de Naciones Unidas solventaron, después también tuvo, pero yo creo que uno de los grandes temas fue la institucionalización del programa, o sea que el programa tuviera una línea en el presupuesto nacional. Yo creo que eso es una de las cosas que no logramos, porque teníamos armada una estructura, pero estaba a modo de las modistas como hilvanados, no estaba amarrado (...) pero se pensaba que eso era tenerlo y ya bastaba, y había que consolidarlo un poco más, el tema de la formación de la educación sexual en los distintos subsistemas (IC1).

Por otro lado, se evidencia en este período una contradicción o ambigüedad que atraviesa los discursos “oficiales” sobre la ES: mientras que en las expresiones públicas por parte de las autoridades se destaca su importancia y se insiste en la apuesta por transversalizar su abordaje, a través de una serie de acciones —y de omisiones— se pone de manifiesto la decisión de mantener las cosas como estaban o ir marcha atrás. Un ejemplo concreto de esta contradicción puede encontrarse en una entrevista realizada a la entonces directora de Planificación Educativa de la ANEP, Adriana Aristimuño²². En dicha instancia Aristimuño expresaba que la ES era uno de los temas más demandados por parte del estudiantado²³, para afirmar a continuación que se iba a dejar abierto a la participación juvenil (es decir, que iba a ser opcional y no obligatorio) y que la temática estaba contemplada en las competencias intrapersonales (en respuesta a que no habría espacios curriculares específicos ni se incluirían bloques temáticos dentro de los nuevos programas). Cabe agregar que, según puede leerse en los documentos curriculares del período, “el criterio primordial será el del interés y necesidades del estudiante” (ANEP-CODICEN, 2022a, p. 24).

Así como se aprecian algunos retrocesos, también durante la nueva gestión se mantuvieron algunos recursos y estrategias que estaban institucionalizadas. A su vez, la formación de los docentes y las capacidades colectivas acumuladas a lo largo de estos años son elementos decisivos para comprender la trayectoria de las políticas de ES, más allá de los vaivenes del escenario político. Como señalaba un/a informante calificado/a, “*todo este tiempo se ha generado una masa crítica de docentes que no es lo mismo que el principio del 2000, gente*

²² Emisión del 6 de marzo de 2023 del programa de radio No Toquen Nada, de la emisora de radio Del Sol, recuperado de: <https://delsol.uy/notoquennada/entrevistas/aristimuño-la-reforma-educativa-llego-para-quedarse>.

²³ A través de una encuesta en línea y de un ciclo de talleres con estudiantes de la DGES y la DGETP, se afirma en un documento que “Destacaron la importancia de contar con educación sexual desde una perspectiva de diversidad” (ANEP-CODICEN, 2023, p. 27).

que ya viene trabajando el tema, entonces bueno, esos son los que están aguantando el mostrador” (IC3). En lo que respecta a la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), se dio continuidad a la figura de referentes de ES, logrando incluso aumentar la cobertura, que en 2024 alcanzó al 95% de liceos del país —frente al 66% y 64% registrados en 2018 y 2019 respectivamente²⁴—. También tuvieron continuidad durante este período los cargos que conforman la Comisión de Educación Sexual de la DGES, ocupados por dos personas con amplia trayectoria en la temática, que tienen a su cargo la coordinación de docentes referentes a nivel nacional. En el caso de Educación Técnico-Profesional se mantuvo finalmente la ES como una asignatura específica, cuya denominación pasó a ser “Taller de Salud y Sexualidad”²⁵. Por otra parte, uno de los avances a destacar en este período es la habilitación a que los estudiantes modifiquen su nombre en la plataforma CREA sin necesidad de haber realizado previamente el trámite legal de cambio de nombre y sexo registral, previsto por ley en Uruguay (Uruguay, 2018).

Junto con la disolución del PES, la eliminación de los seminarios de sexualidad de la formación del profesorado para educación media fue de los retrocesos más resonantes y que tuvo mayor visibilidad en la prensa²⁶. También las/os entrevistadas/os indicaron “*que este gobierno disolvió el programa de formación en servicio*” (IC4), entre otras acciones que fueron debilitando la oferta de formación en la temática dentro de la ANEP. Este punto cobra particular relevancia si se considera la última evaluación del PES, donde se concluye que “es necesario desarrollar acciones tendientes a ampliar la oferta de formación (...) delinear una estrategia donde la formación en educación sexual ocupe un mayor espacio en la currícula y mantenga una mayor articulación con la práctica docente” (ANEP-DIEE, 2017, p. 110). Lejos de dar respuesta a lo recomendado, las modificaciones propuestas parecen ir en el sentido contrario.

A la par de los cambios introducidos en formación docente, se impulsó una revisión de los programas curriculares de todos los niveles educativos, proceso que, según las autoridades,

²⁴ Noticia de ANEP. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/el-95-de-los-liceos-contaran-con-referentes-de-educacion-sexual#:~:text=La%20Direcci%C3%B3n%20General%20de%20Educaci%C3%B3n,corresponde%20a%20299%20centros%20educativos.>

²⁵ En un primer momento, se propuso que la ES en el caso de Educación Técnico-Profesional pasara a ser un taller curricular optativo, en vez de una asignatura específica. Esto generó rechazo por parte de docentes, al punto que posteriormente el CODICEN resuelve modificar la propuesta inicial y que la temática sea abordada en una asignatura obligatoria como sucedía anteriormente. Para más información, ver nota de La Diaria (2022, 9 de diciembre).

²⁶ Véase por ejemplo las notas publicadas por La Diaria (2023, 25 de julio; 2024, 21 de febrero; 2024, 6 de marzo).

constituyó una “Transformación Curricular Integral”²⁷. Mediante la elaboración de un nuevo Marco Curricular Nacional (ANEP-CODICEN, 2022a) —junto con otros documentos, como las “Progresiones de Aprendizaje” (ANEP-CODICEN, 2022b)—, se buscó aportar “coherencia” y una “visión integral” al diseño de nuevos planes y programas, evocando una racionalidad técnica como fundamento de la planificación educativa (Bordoli, 2007; Díaz Barriga, 1994; Sacristán, 2002). Si bien excede a los objetivos de la investigación un análisis global y exhaustivo de los cambios a nivel curricular²⁸, interesa ubicar algunas reflexiones acerca del lugar asignado a la ES. Como señalaba un/a entrevistado/a, “*tuvimos una transformación educativa, desarrollaron todos los programas, hubiera sido una oportunidad brillante para poder hacerlo con perspectiva de género*” (IC6). Huelga decir que el escenario no fue tal, a pesar de que la evidencia disponible a nivel internacional subraya la importancia de revisar críticamente los planes y programas de estudio desde un enfoque transformador de género (Baez, 2023; Lohan y López, 2023).

Según se señala en algunos documentos (ANEP, 2023), y en vistas de lo expresado por Aristimuño, la ES estaría ubicada en el nuevo diseño curricular dentro del espacio de desarrollo personal y conciencia corporal, y su abordaje tendría como punto de anclaje la competencia intrapersonal²⁹. Empero, una lectura exhaustiva del Marco Curricular Nacional (ANEP-CODICEN, 2022a) muestra que la ES no está contemplada ni en el espacio de desarrollo personal y conciencia corporal, ni en la competencia intrapersonal, salvo que la misma se suponga equivalente a la educación en habilidades socioemocionales (ANEP, 2024a) o en directo vínculo con la Educación Física y/o Artística, únicas “áreas” mencionadas. A la vez, se aprecia un vaciamiento de contenidos de ES y un borramiento de las referencias al género y la sexualidad en los planes y programas educativos de todos los niveles, así como cierta tendencia

²⁷ Según afirman Dogliotti, Espiga y Páez (2024), la confusión entre “Transformación Educativa Integral” y “Transformación Curricular Integral” se apoya en la ficción de que las modificaciones curriculares son la clave para mejorar la educación, mientras que los cambios propuestos “van acompañados de una visión sobre los docentes que infantiliza la tarea, limita la autonomía docente y debilita el carácter público, alejándose de las transformaciones hacia un sistema de formación docente de carácter universitario” (p. 76).

²⁸ Para acceder a los documentos de la “Transformación Educativa Integral” ver: <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/>. Por otra parte, puede encontrarse un análisis crítico en Bordoli (2024); Bordoli y Martinis (2022); Martinis (2022).

²⁹ La competencia intrapersonal es una de las diez competencias generales definidas por el Marco Curricular Nacional (ANEP-CODICEN, 2022a), las cuales se dividen en dos dominios: a) Pensamiento y comunicación - que abarca las competencias en comunicación, pensamiento creativo, pensamiento crítico, pensamiento científico, pensamiento computacional y metacognitiva-; b) Relacionamiento y acción -que abarca las competencias intrapersonal, en iniciativa y orientación a la acción, relación con los otros y ciudadanía local, global y digital-.

a circunscribir la enseñanza de la ES en el dominio de la biología y de la salud³⁰. Cabe detenerse en estos dos desplazamientos, en el entendido de que condensan ciertas disputas de sentido en torno a la sexualidad y su traducción al campo educativo.

¿Hacia una emocionalización y biologización de la educación sexual?

Forma parte del espíritu de Public Feelings no decirle a la gente lo que deben sentir o juzgar lo que sienten, sino más bien encontrar mejores modos de describir la complejidad de lo que sienten (Cvetkovich, 2024, p. 140).

Los sentimientos siempre han estado equivocados. Y aquí me tienen, viviendo como una reina en el error (Camila Sosa Villada, 2025).

La articulación discursiva entre ES y educación emocional (EE) adquiere un estatuto central y explícito en los documentos de la transformación educativa³¹, como dejan en claro varios documentos: “la dimensión afectiva y las habilidades socioemocionales son ejes claves en el abordaje de la educación en sexualidad” (ANEP, 2024b, p. 14). A su vez, dicha articulación se inscribe en una trama discursiva que jerarquiza determinados sentidos en torno a la educación socioemocional (Andriolo y Conde, 2023; Dogliotti y Estela, 2025). ¿Qué hay de nuevo en estos cruces? *A priori*, la intrincada relación entre los registros de lo emocional-afectivo y lo sexual sugiere ser constitutivo de los dispositivos escolares modernos. Como han señalado varios autores, la producción de regímenes de género operada en y a través de las instituciones educativas modernas incluyó como componente fundamental las “reglas del sentir”, jerarquizando determinadas gramáticas emocionales e ideales corporales en el marco del contrato cisheterosexual (Connell, 2001; Mattio, 2023; Ojeda, Scharagrodsky y Zemaitis, 2021). Por otra parte, podría afirmarse que la dimensión afectivo-vincular es uno de los soportes de la educación en sexualidad vista desde una perspectiva integral (Baez, 2021; Zemaitis, 2019). Sin embargo, aun si se asume que los afectos y las emociones son elementos constitutivos de lo educativo en general, y de la ES en particular, la aparente simpleza de esta afirmación “se desdibuja de inmediato cuando esos afectos y esas emociones que suceden mientras ocurre la educación se inscriben en coordenadas precisas” (Abramowski, 2023, pp. 71).

³⁰ Este “vaciamiento” de contenidos de ES fue advertido por la Asamblea Técnico Docente (ATD) de Secundaria respecto de los programas preliminares de la reforma curricular, según se informó en La Diaria (2022, 1 de diciembre). Un análisis sobre estos desplazamientos fue presentado previamente en Maidana y Torres (2024).

³¹ Los cruces y solapamientos entre la ES y la EE en el caso de Argentina fueron analizados y problematizados en el excelente artículo de Abramowski y Sorondo (2022). Para ver un análisis sobre el avance del discurso de la EE y de las habilidades socio-emocionales en las políticas educativas de Uruguay, ver Andriolo y Conde (2023); Dogliotti, Espiga y Páez (2024); Dogliotti et al. (2024); Dogliotti y Estela (2025).

31-32). ¿Cuáles serían esas coordenadas en las cuales se inscribe la EE? ¿Cómo esto permea a la ES y qué continuidades o rupturas se observan en relación con el PES?

Para comprender de mejor manera el desplazamiento sugerido y las coordenadas en las cuales se inscribe lo afectivo-emocional cabe establecer un contraste entre lo enunciado en los textos del PES y las nuevas orientaciones curriculares. A primera vista, la producción discursiva del PES no parece ser ajena a lo que algunas autoras han denominado “capitalismo emocional” (Illouz, 2021) o “ethos emocional contemporáneo” (Abramowski y Sorondo, 2022). Es de notar la reiteración de términos tales como “autoestima”, “autoconcepto”, “cuidado del propio cuerpo”, “autoafirmación” o “resiliencia”, este último caracterizado por Cerruti (2009) como “un conjunto de procesos subjetivos, personales y sociales que hacen posible superar situaciones y circunstancias adversas, generando mecanismos de fortalecimiento para revertirlas exitosamente”. Estas expresiones, en torno a las cuales se tejen sentidos sobre la ES, hunden sus raíces en una ontología identitaria, “un sujeto consciente, autónomo e idéntico que se construye, se enuncia, se conoce y se cuida a sí mismo” (Torres, 2012, p. 67). Además, la intención explícita de “rescatar la presencia del cuerpo” (ANEP-CODICEN, 2008, p. 54), así como la centralidad otorgada a las estrategias reflexivas y vivenciales, dan cuenta de una búsqueda por afectar a los sujetos implicados en la relación pedagógica más allá de lo “meramente cognitivo”. Todo ello parece sugerir más continuidades que rupturas en cuanto a la articulación discursiva entre ES y EE. No obstante, al mirar el archivo en su conjunto, el desplazamiento señalado adquiere otra envergadura.

Como ya se dijo, uno de los lineamientos transversales de la transformación educativa es la inclusión formal y explícita de la EE y de las habilidades socioemocionales (HSE) en la política educativa nacional: “El abordaje de las habilidades socioemocionales se constituye en una línea que atraviesa las intenciones de una política educativa que mira hacia el futuro” (ANEP, 2024a, p. 9). A pesar de esta aparente novedad, es importante señalar que durante el ciclo progresista se generaron ciertas condiciones que propiciaron la incorporación de las HSE, como las mediciones implementadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) y algunas experiencias de educación socioemocional impulsadas por diversas organizaciones e instituciones. En todo caso, con el cambio de gobierno se profundizó esta orientación, cobrando mayor protagonismo el discurso de la EE y de las HSE, en sintonía con la influencia de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Andriolo y Conde, 2023; Dogliotti, et al., 2024; Dogliotti y Estela, 2025).

Varias investigaciones han vinculado la emergencia de estos discursos con la expansión de la psicología positiva y al avance de la racionalidad neoliberal en el campo educativo, promoviendo una “pedagogía” psicologizada, reduccionista y centrada en la responsabilidad individual, que carga además con sustantivas limitaciones teóricas y metodológicas (Abramowski y Sorondo, 2022; Cabanas e Illouz, 2023; Sorondo, 2020). La “gestión de las emociones” y la “autorregulación” emergen como constructos centrales que articulan los sentidos hegemónicos en torno a la educación socioemocional, entramado que permea la construcción discursiva en torno a la ES.

En la adolescencia, la regulación emocional, el reconocimiento de las propias emociones y su adecuada gestión, el reconocimiento de las emociones en los demás y su manejo en las relaciones, adquieren características propias y diferentes a otras etapas de la vida, y son ejes importantes para incorporar en la educación integral en sexualidad (ANEP, 2024b, p. 16).

Lo que queda plasmado en los documentos de la transformación educativa sugiere cierto solapamiento entre la ES y la EE, tornándose difusos los contornos y las especificidades de cada una. Un claro ejemplo de esto puede verse en las competencias que orientan la educación en sexualidad, entre las cuales se menciona la adquisición de habilidades comunicativas, la resolución de conflictos, el desarrollo personal, el autoconocimiento y el autocontrol (ANEP, 2023). Si la ES tiene lugar en esta trama, parece ser desde una concepción que se equipara —y limita— al conocimiento del propio cuerpo y el autocontrol de las emociones, cuyo trasfondo evoca una concepción esencialista de la sexualidad, las emociones y el cuerpo. Esas emociones que se deben identificar, contener y gestionar parecen responder a una interioridad, una esencia propia (Ahmed, 2015; Lutz, 1986), mientras que las situaciones de violencia y vulnerabilidad se enfrentarían apelando a la autorregulación, la conciencia de sí, el bienestar personal y una dosis de optimismo: “ante entornos cada vez más complejos, cobra importancia la identificación y la comprensión de las emociones personales (...) Esto permite conservar el optimismo ante condiciones desfavorables” (ANEP-CODICEN, 2022a, p. 49).

Si la apelación al “optimismo” como forma adecuada de “gestionar” las emociones no se sustenta en un punto de vista realista acerca de las condiciones materiales de existencia, las estructuras de desigualdad y la violencia institucional, puede derivar en lo que Lauren Berlant (2020) denomina “optimismo cruel”. Con este concepto, la autora busca dar cuenta de cómo ciertas relaciones de apego a objetos de deseo —que se invisten de promesas de una “buena vida”— pueden contribuir, paradójicamente, al padecimiento de la misma prosperidad que dichos apegos prometen. Una de las formas concretas y más extendidas que puede adoptar el optimismo cruel es la creencia de que la superación personal depende exclusivamente de la

voluntad y el esfuerzo individuales, “de imaginarse como un agente solitario que puede y debe vivir la buena vida que le ha prometido la cultura capitalista” (Berlant, 2020, p. 305). Como advierten Cabanas e Illouz (2023, p. 184), “hace falta más esperanza, pero no la del optimismo tiránico, conformista y casi religiosos que se ofrece”.

En suma, si bien el registro afectivo-emocional forma parte del discurso de la educación integral de la sexualidad y estaba presente de forma explícita en la producción discursiva del PES, la nueva trama discursiva en la que confluyen la ES y la EE da lugar a ciertos desplazamientos de sentido que invitan a una reflexión crítica. Mientras que la ES, desde una perspectiva de género, habilita a recuperar las experiencias individuales y las emociones “propias” en el marco de una historia colectiva, el discurso de la EE antepone el registro del sentir individual, desatendiendo el valor de lo colectivo y de las formas de reciprocidad (Abramowski y Sorondo, 2022; Andriolo y Conde, 2023). El “régimen de autoridad de la primera persona” (Tenenbaum, 2025) que caracteriza a estas narrativas puede, a su vez, contribuir a la expansión de la racionalidad neoliberal en el campo educativo (Sorondo, 2020). Si, como sostiene Illouz (2021, p. 14), “el mercado capitalista y la cultura de consumo compelen a los actores a convertir su interioridad en el único plano de existencia que se siente real”, quizás lo más prudente sea construir una mirada crítica sobre estos discursos, antes que trasladarlos sin más al campo pedagógico (Abramowski, 2023). Retomando la cita que abre este apartado, la apuesta debiera ser complejizar los sentimientos, más que prescribir cuáles son los sentimientos adecuados o cómo deben sentirse las personas.

El otro desplazamiento al cual se hizo referencia se inscribe en un escenario más amplio de disputas acerca del carácter biológico/social de la sexualidad, lo que por otra parte reafirma la idea de que las contradicciones y tensiones propias de lo social se expresan también a nivel curricular (Dussel, 2006). Si en el marco de la producción discursiva del PES se podía ver una clara intencionalidad de incorporar una mirada compleja de la sexualidad, así como un posicionamiento explícito a favor de un enfoque de género que subraya su configuración socio-histórica antes que su determinación biológica, en los nuevos lineamientos de política educativa parece cobrar fuerza cierta propensión a reinscribir la ES en el ámbito de la salud y de la biología. Al tiempo que se borran de los planes y programas educativos las referencias al género y a la sexualidad más allá de sus anclajes biológicos, los espacios curriculares relativos a su abordaje pasan a incluirse ahora bajo la denominación “Salud y sexualidad”. Que el término “salud” figure en primer lugar no sugiere ser un movimiento casual, así como tampoco la insistencia en abordar lo sexual desde la biología, como se reitera en varias oportunidades: “es

fundamental que los docentes coordinen y articulen la dimensión biológica con los docentes de biología trabajando de forma interdisciplinar” (ANEPE, 2023, p. 9). Las afirmaciones realizadas por parte del entonces presidente del Consejo de Formación en Educación y recogidas por un medio de comunicación parecen reafirmar esta hipótesis, al plantear que las modificaciones introducidas traen una mirada “más amplia e integradora” de la sexualidad que toma distancia de “perspectivas de género pronunciadas o radicales”³².

En ambos casos, los desplazamientos sugeridos dejan entrever ciertas disputas de sentido en torno a la sexualidad, que se conjugan con un debilitamiento de las perspectivas de género y diversidad sexual. Esta tensión no sólo se expresa en el plano curricular, sino que atraviesa también otros ámbitos institucionales. Tal vez el ejemplo más claro en este sentido sea la circular emitida por la ANEP, en la que se prohíbe el uso del lenguaje inclusivo en todas las comunicaciones formales, exhortando a emplear el “masculino genérico” bajo la justificación de un supuesto “correcto uso del idioma español”³³. Los cuestionamientos al uso del lenguaje inclusivo o no sexista pueden situarse, a su vez, en un movimiento más amplio de reacción conservadora que se articula en torno a la denuncia de la “ideología de género” (Habiaga, et al., 2022; Ruiz, 2025). De este modo, puede afirmarse que lo que está en juego en estos desplazamientos y disputas no es únicamente el lugar asignado a la dimensión biológica de la sexualidad, el uso del lenguaje inclusivo o la inclusión de las HSE, sino —y sobre todo— la propia legitimidad de un enfoque de género y diversidad sexual en la trama educativa.

En el año 2024 se elabora y pone a disposición un documento con orientaciones didácticas para el abordaje de la ES (ANEPE, 2024b), el cual fue realizado con el apoyo de UNFPA. Ese mismo año se lanzó una propuesta de formación por parte de la ANEP dirigida principalmente a referentes de ES de la DGES y a docentes de sexualidad de la DGETP, con el objetivo de “actualizar la formación de docentes y otros técnicos de Educación Media de ANEP sobre competencias en educación sexual integral y estrategias de abordaje, con base en las Orientaciones para el abordaje de la educación de la sexualidad de la ANEP”³⁴. Cabe destacar, en primer lugar, que un documento con orientaciones no constituye un programa, ni asegura

³² Recuperado de La Diaria (2024, 21 de febrero).

³³ Ver <https://dges.edu.uy/sites/default/files/normative/723CIRCULAR.PDF>.

³⁴ Recuperado de:

<https://www.utu.edu.uy/sites/www.utu.edu.uy/files/noticias/archivos/2024/11/Programa%20curso%20Orinetaciones%20Ed.%20Sex.%20Media%20FINAL.pdf>

per se la incorporación de la temática en el proceso educativo. Tal como advierte un/a entrevistado/a:

Yo creo que el lugar que tiene es bastante marginal (...) Decir que hay orientaciones, es que oriento, si tenés ganas, si te parece, te sugiero, ¿no? (...) Puede ser muy potente, pero no deja de ser un documento de orientaciones donde no va a haber objetivos de aprendizaje, donde no va a haber competencias, donde no va a haber esas herramientas (IC3).

En cuanto al documento en sí, a diferencia de lo señalado anteriormente, se visualiza cierta continuidad respecto de la producción discursiva del PES, a la vez que se aprecia un intento de avanzar en la definición de contenidos y estrategias de enseñanza (ANEPE, 2024b). Un aspecto novedoso es la referencia explícita a la “Educación Integral de la Sexualidad” (EIS), una expresión que no estaba presente como tal en anteriores documentos y se alinea con la terminología propuesta por UNESCO (2018). Por otro lado, una lógica que parece mantenerse —sino acentuarse— es la “cautela” respecto de la tematización de la diversidad sexual. En este sentido, no hay ninguna mención a la “diversidad sexual” en todo el documento, mientras que se alude en una sola oportunidad a la orientación sexual y la identidad de género en relación con situaciones de abuso sexual, discriminación y violencia. La referencia al “respeto por las diversidades” elide toda alusión explícita a la diversidad sexo-genérica y actualiza “oficialmente” una retórica de la tolerancia, antes que un discurso de derechos (Schenck, 2014). Nuevamente, la “dificultad” que se observa ante la enunciación de la diversidad sexual parece imponer determinados límites acerca de lo posible/decible en el ámbito educativo. ¿A qué se deben estos silencios? ¿Por qué razones los intentos de producir materiales que apoyen el abordaje de la diversidad sexo-genérica han generado tales controversias? ¿Qué hegemonías se verían amenazadas con la transversalización de un enfoque de diversidad sexual?

Síntesis parcial

El objetivo propuesto para esta primera parte de la tesis fue analizar la trayectoria de las políticas de educación sexual en el Uruguay contemporáneo (2005-2024), abarcando tanto la formulación del Programa de Educación Sexual (PES) como la posterior reconfiguración de estas políticas una vez que dicho programa fue desactivado. En base al referencial analítico propuesto por Stephen Ball, el análisis se focalizó en el contexto de influencia y de producción de texto, valiéndose para ello de fuentes documentales de diversa índole, entrevistas a informantes calificados/as, y otros insumos tales como artículos periodísticos o entrevistas realizadas en medios de comunicación. Cabe destacar que, a pesar de las vicisitudes que afectaron al proceso de formulación del PES, su alcance y continuidad en el tiempo marcaron

un punto de inflexión respecto de iniciativas anteriores. A su vez, aunque el programa dejó de funcionar como tal, la ES continúa siendo una línea de trabajo dentro de la Dirección de Derechos Humanos de la ANEP, y las normativas vigentes establecen un marco legal para incorporar la temática de modo transversal a la educación formal.

En el primer capítulo se delinearon las condiciones históricas, políticas e institucionales que dieron lugar a la formulación del PES, identificando a los principales actores involucrados en este proceso, las voces que fueron excluidas, y la influencia de organismos internacionales. Se destacó que la voluntad política del primer gobierno del Frente Amplio, el apoyo técnico-financiero por parte de organismos internacionales y la articulación entre los sectores de la salud y la educación, configuró un escenario de oportunidad para la institucionalización de la ES en el sistema educativo uruguayo. También se señalaron algunas ausencias significativas, así como la falta de una clara apropiación social y política de la educación en sexualidad en clave de derecho.

El segundo capítulo se centró especialmente en las estrategias que se desplegaron para incorporar la temática en los centros educativos, y en las configuraciones de sentido sobre la sexualidad y su educación presentes en los documentos oficiales y textos curriculares. La producción discursiva del PES se articuló en torno a una serie de nociones clave, entre las que se destacan los derechos humanos, la integralidad y la perspectiva de género, hilvanando una concepción compleja de la sexualidad que se pretende a distancia de enfoques más tradicionales, centrados exclusivamente en la biología y la prevención de riesgos. No obstante, se observaron ciertas hibridaciones de sentido, como efecto de alianzas estratégicas, de la circulación transnacional de discursos y de determinados silencios y omisiones, que evidencian la coexistencia de una concepción integral y más positiva de la sexualidad junto con un enfoque salubrista centrado en el riesgo y la peligrosidad.

Finalmente, el tercer capítulo analiza los principales debates y oposiciones que atravesaron la trayectoria del PES, en un contexto de debilitamiento progresivo de la política de ES, marcado a su vez por el cambio de gobierno y el consecuente giro conservador a nivel nacional. Junto con las controversias en torno a la elaboración y difusión de dos guías didácticas —que derivaron en su desestimación como material de consulta—, la desarticulación del PES como política centralizada y la discontinuidad de algunas de sus líneas estratégicas pusieron en cuestión los avances logrados, evidenciando la fragilidad de su institucionalización. Con todo, Uruguay cuenta con marcos normativos para la incorporación de la temática en todos los

niveles de la educación formal, y algunos lineamientos de política educativa han tenido continuidad, como la figura de referentes de ES en secundaria y la asignatura taller de sexualidad en educación técnico-profesional. A su vez, se destacó que, a lo largo de estos años, se ha formado a una gran cantidad de docentes en temáticas relativas a la sexualidad y se ha generado un importante acumulado de capacidades colectivas.

La segunda parte de este trabajo se enfoca en la traducción de la política al contexto de la práctica, atendiendo especialmente a los modos en que es significada por las/os referentes de ES, los saberes y prácticas que se ponen en juego en dicho proceso, y las condiciones de posibilidad que encuentran para sostener, disputar o resignificar la ES en los centros educativos. El material empírico con el que se trabaja está constituido principalmente por entrevistas a docentes referentes del Departamento de Montevideo y área metropolitana. Recuperar las percepciones y experiencias de docentes encargados/as de transversalizar la temática en los centros de educación media supone un aporte fundamental para la comprensión de las potencialidades y limitaciones de las políticas de ES, en tanto éstas son traducidas y recreadas en los contextos de la práctica, y no meramente “implementadas”.

SEGUNDA PARTE: LAS POLÍTICAS DE
EDUCACIÓN SEXUAL Y SUS TRADUCCIONES.
UN ANÁLISIS DESDE LAS VOCES Y
EXPERIENCIAS DE DOCENTES REFERENTES

Capítulo 4: *Más allá de la biología. Sentidos y saberes disponibles en ocasión de la educación en sexualidad*

Uno de los puntos de partida del marco analítico propuesto por S. Ball (1992, 2002) es que las políticas nunca son simplemente “implementadas”, sino que están siempre sujetas a disputas y (re)interpretaciones. Estudiar la “puesta en acto” de un programa o política educativa requiere atender el modo en que el texto de la política es interpretado, traducido y recreado en el contexto de la práctica (Correa, 2020; Mainardes, 2006; Miranda, 2011). Este enfoque teórico-metodológico busca “conciliar el nivel macroestructural de análisis de los sistemas y las políticas educativas, con el micronivel de la investigación, especialmente aquel que toma en cuenta la experiencia y la percepción de la gente” (Ball, 2002, p. 19). Sobre la base de esta mirada compleja de la política el autor propondrá dos conceptualizaciones diferentes y a la vez implicadas entre sí, que denominará política como texto y política como discurso (Ball, 2002, p. 20).

Por un lado, las políticas pueden ser entendidas como “intervenciones textuales en la práctica” (Ball, 2002). Se asume que estas crean determinadas circunstancias y problemas que deben ser resueltos en la práctica, pero no determinan el curso de las acciones. Existen agencias y restricciones en relación con las políticas, todo lo cual “involucra una acción social creativa, no una reacción robótica” (Ball, 2002, p. 24). Contempla una “vida subterránea de las políticas”, que excede las intenciones de sus formuladores y hecha por tierra la comprensión lineal -de arriba hacia abajo- de los procesos de formulación (Ball, 2002). Esto no quiere decir que la política en sí no sea importante, sino que la influencia y los efectos que tendrá en cada escenario en concreto, el margen de maniobra que los sujetos puedan hallar o la inercia a que las cosas se mantengan tal como estaban, no son cuestiones que se puedan anticipar cabalmente. Por otro lado, sugiere que las políticas como discurso habilitan ciertas posibilidades, pero también establecen limitaciones, al tiempo que legitiman algunas “voces” y silencian o desautorizan otras. De este modo, plantea con Foucault (2015) que las políticas en su conjunto pueden operar como “regímenes de verdad” (Ball, 2002; Mainardes, 2006). Si bien hay disputas en torno a los significados de las políticas, “podemos pensar apenas dentro das possibilidades do discurso, e apenas pensar dentro da maneira em que problemas são produzidos pelo discurso” (Ball, citado en Mainardes y Marcondes, 2009, p. 313)³⁵.

³⁵ [sólo podemos pensar dentro de las posibilidades del discurso, y sólo pensar dentro de la manera en que los problemas son producidos por el discurso].

Uno de los propósitos que atraviesan a esta investigación remite a la interrogante por las principales configuraciones y disputas de sentido en torno a la educación en sexualidad, y cómo esto se expresa en cada uno de los contextos de la política (Ball, 1992). Con la noción de “sentido” se intenta recuperar las dos conceptualizaciones de la política propuesta por Ball (2002), considerando cómo las formas particulares y situadas en que se producen significados acerca de la ES devienen posibles en el marco de determinadas tramas discursivas. Desde aproximaciones antropológicas al estudio de las políticas públicas se han propuesto valiosos aportes para estudiar lo que las políticas significan, así como sus implicancias performativas (Shore, 2010). A su vez, diversos estudios en el campo de la ES se han valido de estos enfoques³⁶, poniendo de relieve la “coexistencia de diversas prácticas y sentidos asignados a la ESI por los actores sociales involucrados” (Lavigne, 2021, p. 148). Entre los desafíos que se encuentran, algunos/as autores/as hacen referencia al desfasaje entre el registro de las representaciones y de las prácticas, la no correspondencia entre lo que se dice y lo que se hace (Guber, 2005; Shore, 2010). Con todo, más que cuestionar si lo que las personas dicen es cierto o no lo es, como señala Guber, “conviene averiguar qué significa y cuáles son las implicaciones posibles de lo que se dice (e inferir lo que se calla)” (2005, pp. 160-161).

Sobre la base de estas consideraciones, y en virtud de las limitaciones propias de la investigación, la segunda parte de la tesis se enfoca en analizar algunos elementos vinculados al contexto de la práctica, en el escenario de la trayectoria de la(s) política(s) de educación sexual³⁷. Se vincula así con el segundo objetivo general propuesto: *Indagar en las traducciones de la política de educación sexual al contexto de la práctica, a partir de las voces y experiencias de docentes referentes de educación sexual, con atención a los sentidos, estrategias y posiciones docentes que se configuran en su puesta en acto*. Para ello, el análisis se apoya fundamentalmente en entrevistas realizadas a docentes referentes de ES, que trabajan en centros de educación media del Departamento de Montevideo y/o del área metropolitana.

La organización de la segunda parte, al igual que sucede con la primera, mantiene un vínculo directo con los objetivos específicos de la investigación. Este cuarto capítulo se focaliza en los

³⁶ Ver por ejemplo Chervin (2022), González del Cerro (2020), Molina (2013, 2015), Lavigne (2019, 2021), Romero (2021, 2023).

³⁷ Se refiere aquí a la(s) política(s) de ES por dos razones. En primer lugar, como ya se mencionó, el PES dejó de funcionar como tal en 2019, a pesar de lo cual algunas de las líneas de acción y de los recursos que estaban institucionalizados continuaron funcionando. Este es precisamente el caso de la figura de referentes de educación sexual en secundaria. En segundo lugar, la posibilidad del plural -las políticas- se justifica por la dispersión de líneas de acción sin una estructura institucional que centralice su coordinación, con lo cual queda abierta una interrogante sobre si es ajustado hablar de *la* política de ES en Uruguay, *las* políticas de ES, o incluso de lineamientos de política educativa que no constituyen en sí una política o un programa.

sentidos disponibles acerca de la sexualidad y su educación que emergen de las voces de las/os entrevistadas/os, y los saberes que se enseñan en torno a esta temática, así como las omisiones y resistencias que se expresan. El capítulo cinco aborda las estrategias docentes que se despliegan en ocasión de la ES, las formas que asume su transversalización y los desafíos que se plantean en función de su articulación con el formato escolar. El sexto capítulo de la tesis se centra en la construcción de posiciones docentes y en los sentidos que las/os referentes le otorgan a la tarea de educar en sexualidad. Por último, se incluye un breve apartado que tematiza el efecto de la(s) política(s) de ES en clave de igualdad y justicia social.

4.1 Sentidos y tensiones en torno a la educación sexual *integral*

En el segundo capítulo, el análisis se centró en las principales configuraciones de sentido en torno a la sexualidad y su educación. A partir de una revisión exhaustiva de documentos oficiales y textos curriculares, se identificó la centralidad otorgada a tres nociones clave: derechos humanos, integralidad y enfoque de género, posiblemente en ese orden de relevancia asignada. Se invoca explícitamente un giro epistemológico, una ruptura respecto de perspectivas más tradicionales centradas exclusivamente en aspectos biomédicos y preventivos. No obstante, persiste una articulación entre sexualidad, riesgo y peligrosidad. El tono dominante de esta trama discursiva se ubica en los derechos y la salud, relegando a un segundo plano otras dimensiones como la diversidad sexual. Todo esto según queda expresado en textos de política educativa y documentos curriculares que, como se señaló, no son claros ni cerrados, y contienen múltiples mediaciones, hibridaciones y tensiones (Ball, 2002; Dussel, 2006). En el tercer capítulo, por su parte, se abordaron algunos desplazamientos y disputas de sentido en torno a la ES, destacándose una cierta tendencia a su emocionalización y biologización en el marco de los nuevos planes y programas curriculares.

Lo que surge de las entrevistas con referentes de ES presenta continuidades con lo planteado anteriormente, pero también permite visualizar algunos desplazamientos y matices. Si en la producción discursiva del PES la perspectiva de los derechos humanos y las obligaciones asumidas por el Estado en materia de ES ocupaban un lugar prioritario en términos de fundamentación y justificación, en las entrevistas adquiere centralidad la noción de “integralidad”. Su enunciación, a la vez, aparece articulada a diversos aspectos, que se anudan con sentidos sutilmente diferentes. Una de las formas recurrentes en que se alude a la concepción integral de la sexualidad enfatiza las múltiples dimensiones que la atraviesan, evocando un punto de vista complejo que se pretende a distancia de enfoques reduccionistas,

centrados exclusivamente en lo biológicos y reproductivo. Se menciona, por ejemplo, “*las cuatro dimensiones de la sexualidad (...) La dimensión afectiva emocional, la erótica placentera, la de género, orientación y la identidad sexual. Y la que tiene que ver con las cuestiones más reproductivas y biológicas*” (RS4). La noción de “integralidad del ser” aparece como telón de fondo de estos enunciados, comúnmente representada con la expresión “biopsico-social”, cuyas resonancias atraviesan diversos campos discursivos (Althusser, 2014)³⁸.

En palabras de una entrevistada:

En realidad me parece que es importantísimo entender el individuo como un ser integral, no tiene ni una cabeza por un lado ni un corazón por otro, ni una genitalidad por otro, sino que somos seres integrales y abordar, o sea, trabajar en educación sexual implica abordar todas esas áreas (RS6).

Ligado a esta concepción ampliada de la sexualidad, aunque con cierta especificidad, se puso de manifiesto una posición contraria al “biologicismo”, cuestión interesante si se considera que la mayoría de referentes a quienes se entrevistó son docentes de biología. Allí el sentido específico de la visión integral, compleja o ampliada de la sexualidad pasaría por descentrarla del par biología-medicina, posición en algunos casos acompañada de cierta reticencia al abordaje de “lo biológico”, tal como se pudo observar en varias entrevistas: “*también lo que he intentado hacer es como alejarla del carácter biologicista, que muchas veces incluso me pasa, me preguntan, ¿sos profesora de biología? No, no soy profesora de biología*” (RS1). Se sugiere así un *más allá de la biología* que no sólo habilita a incorporar otras dimensiones de la sexualidad, sino que invita a problematizar el lugar desde donde se aborda lo biológico y lo reproductivo.

Lo que menos me interesa trabajar es justamente todo lo biológico. Todas esas partes es como la que más me embola y la que más me aburre, porque además es como medio complejo, porque obviamente tenés que dar el discurso del cuidado y todo eso, y es como... vos querés venir y hablar del placer y de todo eso con cuidado, y estás con adolescentes que, es como complejo el equilibrio, ¿viste? Como bueno, hay que cuidarse sí, pero queremos romper con esto de cuidarse, cuidarse, cuidarse, y que quede en eso. Y que tengas miedo a agarrarte algo y por eso vas a usar un preservativo, y cómo cambiar esa concepción de la sexualidad en general, y obviamente de las infecciones y de todo lo referido a esto, ¿no? (RS9).

En este fragmento de discurso, la crítica al biologicismo se asocia con un cuestionamiento a las retóricas del riesgo y la prevención, y a una búsqueda por producir otras narrativas en torno a la sexualidad (flores, 2021). Lo que aquí se expresa es posiblemente una de las tensiones principales que atraviesan el campo discursivo de la ES: disputar la hegemonía de las

³⁸ Althusser (2014) propone una lectura crítica de esta idea de “integralidad del ser” y la concepción de sujeto psicológico en la que se sostiene, que se ubicaría en las antípodas del descentramiento del “yo” efectuado por el psicoanálisis. Para una revisión exhaustiva de la noción de “sujeto uno” y su posición privilegiada en el pensamiento occidental, puede verse J. L. Nancy (2014). Aquí la intención no es objetar la noción de “integralidad”, ampliamente extendida en el discurso pedagógico, sino señalar posibles genealogías que permitan ahondar en sus compromisos ontológicos y epistemológicos, así como en sus posibles fisuras.

perspectivas biomédicas y moralistas, sin perder de vista que la educación integral de la sexualidad es también un factor protector ante múltiples violencias que afectan a las niñeces y las adolescencias. Por otro lado, se identificó una tercera forma en que se refiere a una visión integral de la sexualidad, que en vez de enfatizar la ruptura con el biologicismo se centra en que la sexualidad atraviesa todos los ámbitos de la vida; “*cuando abrimos ese paraguas de que la sexualidad es todo, de que la vivís antes de nacer hasta tu último día, y empezamos como a identificar cuánto nos atraviesa en todo*” (RS4). Podría sugerirse aquí un paralelismo con la formulación freudiana según la cual la sexualidad no tendría que ver sólo con la reproducción o el placer genital, sino con “el Eros que todo lo abraza y todo lo conserva” (Freud, 1992, p. 231). Según plantea Sedgwick (1998, p. 43), retomando una línea de pensamiento que va de Freud a Foucault, lo verdaderamente sexual de la sexualidad humana se halla en su exceso respecto de “las escuetas coreografías de procreación”. A su vez, del supuesto de que la sexualidad “lo abarca todo” se desprende que “toda educación es sexual” (Morgade, 2011), como queda plasmado en el siguiente fragmento de entrevista:

Uno no solo educa en sexualidad cuando planifica un taller o cuando está hablando de un tema que las personas piensan que eso es educación sexual. Uno educa con la vida. Uno educa cuando le das la palabra a un o una estudiante, cuando lo llamas por el nombre de uso, cuando le respetas el pronombre. Es una forma de vida (RS7).

Hay varias cuestiones interesantes en cómo se plantea la idea de educar en sexualidad en la cita anterior, utilizando expresiones como “uno educa con la vida” o “es una forma de vida”. Por un lado, ciertamente se está tomando posición acerca de que la sexualidad atraviesa los procesos educativos en todas sus dimensiones, por lo tanto, no se agota en el dictado de un taller o en las actividades que “las personas piensan que eso es educación sexual”. Por otro lado, al decir que es una forma de vida podría estarse indicando cierto posicionamiento ético-político, que cobra sentido al enunciarse a continuación de acciones como dar la palabra a los estudiantes, llamarles por el nombre de uso o respetar el pronombre. En estas líneas, más que una crítica epistemológica de los saberes de referencia escolar, la educación en sexualidad habilitaría un cuestionamiento más amplio de los procesos institucionales y discursivos, algo que ya aparecía de algún modo elucidado en la producción discursiva del PES. Pero también puede dar lugar a otra lectura: por acción u omisión, explícitamente o a través de mecanismos más sutiles e implícitos, siempre se estaría educando en sexualidad, y ello supone tanto una potencia como un desafío. En algún punto, curricularizar la ES implica delimitarla “en tanto objeto pensado por lógicas educacionales institucionalizadas y *relativamente* centralizadas (...) cuyo objetivo es la incorporación de prácticas, saberes y discursos” (Galak, 2017, pp. 192-193). Si lo que prima es la idea de que la sexualidad atraviesa en su totalidad a los procesos de

escolarización al punto de que toda educación es sexual, se puede tornar difuso su abordaje o dar lugar a una invisibilización de la temática. De acuerdo con Patricia Píriz, quien asumió recientemente como referente de educación sexual en la ANEP, “es ley que sea transversal, pero entre la transversalidad y la invisibilidad hay una tensión que termina muchas veces yendo a la invisibilidad” (La Diaria, 2025, 28 de junio).

También surge de las entrevistas una localización de la ES en el marco de los derechos humanos, cuestión que coincide con las principales configuraciones de sentido identificadas en los textos del PES. Se enfatiza que “*en primer lugar es un derecho humano, la educación en sí misma. Y la educación sexual adecuada y oportuna forma parte de esos derechos que tienen las personas*” (RS8). Se coloca la cuestión del derecho a la educación y a la ES, de los derechos sexuales y reproductivos, pero también y de forma interesante “*la cuestión del derecho al placer, del derecho a disfrutar de la sexualidad plena*” (RS4). Para algunas/os, es desde este marco que se legitiman y habilitan las intervenciones en materia de ES, constituyendo una prerrogativa del Estado. No obstante, sobre este punto se aprecian algunos desacuerdos, como puede verse a continuación.

Bueno, no hay discusión porque esto es un derecho humano y está por arriba de tu padre, de tu madre, de quien sea. Entonces listo, te lo tengo que decir. Después elegís vos. En tu casa vas a tener otra información. Y bueno, lo importante es que tengas miradas y que vos puedas pensar y elegir. Como eso, ¿no? Pero está. Está esa discusión por arriba (RS9).

¿Cuál es el límite en realidad de permitir que el estudiante no esté en la clase? Porque el proceso del taller es parte de la currícula, entonces ese estudiante debería estar en un espacio de taller. Ahora, ¿hasta cuándo vos también permitís esa incomodidad de esa otra persona que la está pasando mal? Porque en realidad sus creencias están totalmente ajenas a los que vos estás laburando y es como chocar contra una pared, no hay forma de habilitar el diálogo desde ningún lugar, ni desde lo respetuoso (RS10).

Se observa en estos fragmentos una tensión presente, de una u otra manera, en casi todas las entrevistas, que remite a su vez a una discusión más amplia en torno al concepto de laicidad (Habiaga et al., 2022). Si la educación en sexualidad es un derecho, si forma parte de planes y programas, ¿cómo interpretar y actuar ante la negativa de los adolescentes, y/o sus familias, de participar de las actividades de ES? ¿cómo posicionarse en un sentido ético-político ante la “incomodidad de esa otra persona que la está pasando mal”? ¿qué lugar tiene y cómo se maneja el diseño en estos espacios? ¿cualquier opinión o posicionamiento en materia de sexualidad es válida? Estas preguntas, entre otras, emergen de las conversaciones con docentes referentes y dan cuenta de un tema complejo, que puede tener múltiples aristas, además de dar lugar a diferentes posiciones y cuestionamientos.

Si bien, como se abordó anteriormente, las disputas en torno a la noción de laicidad se vinculan con la actuación de grupos opositores a la ES, las interrogantes planteadas exceden este marco de discusión, poniendo en juego otras cuestiones como la autonomía de los estudiantes o el vínculo con las familias, asuntos que serán retomados posteriormente. Una primera consideración al respecto, que se irá complementando y tensionando con el transcurrir de los capítulos, es que las resistencias frente a la ES no provienen únicamente de actores políticos, religiosos o grupos organizados, sino que tienen sus resonancias en el cotidiano escolar y se encarnan en múltiples actores y actrices del campo educativo.

Por otro lado, se registraron una serie de consideraciones acerca de la ES entendida como una “herramienta” que empodera –“*empodera y facilita esto de ejercer derechos*” (RS2)-, previene ante situaciones de vulneración de derechos – “*entender si fueron abusados, que es un mecanismo para habilitarles la palabra*” (RS10)- y aporta a mitigar la violencia y la discriminación –“*porque de esa manera vamos a poder comprender mejor a las personas que nos rodean, entenderlas mejor, respetarlas, y de esa manera evitar tanta discriminación, tanto bullying y tanto sufrimiento*” (RS8). También se recogieron expresiones que colocan a la ES como una herramienta para “*incentivar a que el otro transforme un poco su vida*” (RS6), o para hacer menos inhóspito el tránsito educativo: “*vos no vas a cambiar la realidad de nadie, simplemente sí podés hacer que el tránsito por la institución educativa sea más amigable con esa persona, sobre todo con la disidencia*” (RS10). En estas narrativas, la educación en sexualidad es visualizada como una herramienta o instrumento al servicio de otros objetivos.

Por último, sugiere ser interesante ver cómo, sin aparente necesidad de explicación, la distinción entre lo biológico y lo social opera como un supuesto estructurante del campo discursivo de la ES, atravesando tanto las entrevistas realizadas como los textos analizados. Según afirma una entrevistada, “*trabajamos desde la perspectiva de derechos humanos y no con un enfoque tan biológico, sino con un enfoque desde lo social, desde el género*” (RS8). Esta distinción —en la cual reverbera el dualismo entre naturaleza y cultura—, acompañada de un cuestionamiento al determinismo biológico, ha sido de gran relevancia para el feminismo (Haraway, 1995; Rubin, 1989; Wilson, 2021), para el estudio de la sexualidad en clave histórico-social (Foucault, 1998; Vance, 1989; Herzog, 2009; Weeks, 1998), e incluso en un sentido más amplio para el proyecto de las humanidades (Braidotti, 2015; Foucault, 2017; Martín, 2023). Para varios/as autores/as, tal empresa asumió algunos compromisos “anti-naturalistas” (Martín, 2023) y “anti-biologicistas” (Wilson, 2021) en la búsqueda por develar la contingencia y arbitrariedad de construcciones sociales —profundamente desiguales— que

se presentan, en cambio, como un orden natural incuestionable “que legitima la sujeción de unos cuerpos a otros” (Preciado, 2021, p. 46).

Sin desconocer la relevancia de estos análisis, algunas líneas de investigación -no tan- recientes han problematizado desde diversas perspectivas y disciplinas el dualismo naturaleza/cultura y sus derivados, asumiendo las complicaciones y ensamblajes entre lo social y lo biológico. En este sentido, se han dirigido múltiples críticas a la concepción de la naturaleza/biología como sinónimo de fijeza, inmutabilidad o pasividad, radicalmente separado del dominio de lo distintivamente humano -la cultura y el lenguaje- que ostenta el privilegio de la libertad, la agencia y la transformación (Barad, 2023a; Martín, 2023). Tal como plantea Wilson, “la biología no es sinónimo de determinismo y lo social no es sinónimo de transformación” (2021, p. 53). Esto no supone, claro está, un “retorno” hacia nuevos esencialismos y determinismos, sino más bien pensar la biología y la naturaleza como espacios de confrontación política (Hester, 2019, p. 30), un lugar donde reconstruir la cultura pública (Haraway, 1999, p. 122). Como plantea Evelyn Fox Keller (2023, p. 125), “en la medida en que lo que nos interesa es saber qué nos hace lo que somos, es inútil tratar de separar la naturaleza de la cultura e intentar ver cómo interactúan. Sus efectos causales en el desarrollo simplemente no son separables”. Si se asume entonces, de un modo consistente, que la discusión entre esencia y construcción social en materia de sexualidad no tiene asidero y lleva a un callejón sin salida, quizás sea hora de formular otras preguntas y marcos interpretativos que orienten la búsqueda de horizontes de mayor justicia social y erótica (Braidotti, 2018; Mattio, 2012; Solana, 2024).

A modo de síntesis parcial, lo que se desprende de las entrevistas con referentes de ES sugiere un nivel importante de adhesión a los propósitos y marcos conceptuales que enmarcaron la formulación del PES, aunque se pueden entrever también ciertos matices. El tono dominante pareciera ubicarse con más énfasis en una concepción integral de la sexualidad que se pretende a distancia del biologismo. La expresión educación sexual integral (ESI) o educación integral en sexualidad (EIS) cobra relevancia en el discurso de las/os entrevistadas/os, señalando tal vez ciertos desplazamientos en la trayectoria de la política de ES y los sentidos que se articulan en torno a ésta. Por otra parte, se identificaron ciertos nudos de tensión respecto de los cuales se configuran diferentes posicionamientos: hubo quienes subrayaron el carácter positivo de la sexualidad como una dimensión que atravesía todos los aspectos de la vida, mientras que otras/os hicieron hincapié en los problemas sociales frente a los cuales la ES tendría algo que hacer; expresiones más próximas a la idea de que la ES sería un fin en sí mismo frente a otras expresiones que afirman su carácter de instrumento para alcanzar otros objetivos; a su vez,

mientras que algunas elaboraciones apuntaban a delimitar qué es la ES y qué aspectos o dimensiones abarca, otras se orientaban más bien hacia la idea de que la sexualidad “lo abarca todo”. Si bien estas tensiones no marcan necesariamente posiciones antagónicas, sugieren puntos de vista y supuestos en torno a la ES algo diferentes. Finalmente, se esbozó una reflexión acerca del modo en que el dualismo naturaleza/cultura y la crítica al biologicismo funcionan como fundamento de los discursos en torno a la ES, y qué otras perspectivas podrían aportar a salir de dicho enredo.

4.2 Enseñar en educación sexual: saberes, silencios y resistencias

¿De qué se habla en ES? ¿qué saberes circulan en ocasión de ésta y quienes participan de su definición? ¿cuáles temáticas tienen mayor predominancia y cuáles, en cambio, se omiten o generan resistencia? Estas preguntas devienen sustanciales para comprender los sentidos que se anudan a la ES en el contexto de la práctica. Como ya se indicó, si bien se establecen algunos lineamientos generales, los documentos no son claros ni mucho menos cerrados a la hora de delimitar qué enseñar en ocasión de la ES. Podría decirse con Ball (1992) que se trata de una clase de textos en los cuales se deja un considerable margen para la interpretación y la construcción de significados³⁹.

Hay un lineamiento curricular, pero no es que un programa que tenés, por ejemplo, de biología, que no se hizo. Es un programa que tiene los temas sugeridos. Porque eso lo maneja uno en el sentido de que según la situación que uno pueda visualizar en el centro educativo, o las situaciones que puedes visualizar en cada uno de los grupos, vos vas a ir adaptando qué temas te parecen que son los más convenientes para trabajar en cada grupo (RS3).

Un aspecto reiterado y que se puede observar en este relato es la centralidad que cobran los intereses e inquietudes de los estudiantes, así como las situaciones que puedan emerger en el grupo o centro educativo, antes que la lógica de seguir un programa preestablecido. Se resalta en múltiples oportunidades la idea de “flexibilidad”, término que pareciera reflejar cómo las/os entrevistadas/os perciben el diseño de la política en lo relativo a la organización de la enseñanza y la planificación de los talleres con adolescentes: “*que sea flexible a la hora de atender a las inquietudes, los objetivos y los intereses de cada grupo*” (RS11). El supuesto de que sería necesario, o cuanto menos esperable, “partir del interés de los estudiantes”, puede dar lugar a múltiples interpretaciones y no es la intención aquí profundizar en sus posibles cuestionamientos. La importancia de reconocer las demandas estudiantiles en ES goza de

³⁹ En base a una elaboración de Roland Barthes, distingue entre dos clases de textos, a los cuales denomina “*writerly*” y “*readerly*” (Ball, 1992). Si éstos últimos suponen un lector pasivo dejando un mínimo margen para la interpretación creativa, los primeros están escritos de un modo que habilitan un papel más activo en la interpretación y construcción de significados.

amplia aceptación, toda vez que se pretende que las propuestas sean significativas para ellos (Baez, 2023). Por otra parte, se ha escrito mucho acerca de la falsa dicotomía entre enseñanza y aprendizaje, discusiones de larga data que se actualizan, e incluso refuerzan actualmente, con el discurso de las competencias (Behares, 2008; Díaz Barriga, 2006; Masschelein y Simons, 2014)⁴⁰.

En cualquier caso, es preciso destacar que las/os entrevistados/as adhieren, en general, a esa “apertura y flexibilidad” que la propuesta pedagógica habilita, aunque el hecho de no estar integrada con claridad a la propuesta curricular plantea una serie de complicaciones y desafíos. Asimismo, se mencionaron situaciones en las que la iniciativa o demanda proviene de algún grupo o estudiante en particular, dejando entrever cierta apropiación y politización de la sexualidad por parte de los adolescentes que habitan los centros educativos; “*Muchas veces proponen ellos los temas, viene el gremio estudiantil y me dicen que queremos trabajar tal cosa. Y bueno, yo les armo el taller en base a lo que ellos quieren*” (RS7). Dado que estas discusiones serán retomadas posteriormente en ocasión de los desafíos que plantea el formato escolar, de momento basta con señalar algunas mediaciones y negociaciones que intervienen en la definición de qué enseñar en ES, como se muestra en los siguientes relatos.

Generalmente yo no trabajo temas que yo quiero trabajar. Generalmente trabajo a requerimiento ¿no? O de que hice una encuesta rápida y les pedí que me dijeran que... O a partir de un buzón de interrogantes que siempre dejo en las adscripciones. O a partir de una emergente que hay en el liceo (RS6).

Hago la especie de buzonera donde pueden a nivel anónimo preguntar dudas, hacer comentarios. Entonces yo recojo todo eso y después sí lo analizo y digo, bueno, ¿cuáles son las preguntas o las temáticas que se repiten más? Lo hago con el equipo de adscriptos, ¿cuáles son los emergentes más importantes para abordar en el grupo? Si hay una mamá embarazada, si hay una estudiante embarazada, si hay una estudiante que ya es mamá y está transitando por la maternidad. Si hay algún estudiante que está haciendo su transición de identidad de género para que el grupo acompañe (RS11).

Con respecto a los temas que se abordan y los saberes que circulan en ocasión de la ES, en las entrevistas con referentes se hizo referencia a “grandes ejes temáticos” que orientan las prácticas de enseñanza, a saber, “*género, salud sexual y reproductiva, diversidad, derechos*” (RS2). Sin embargo, es de notar la preeminencia de ciertas temáticas, tales como métodos anticonceptivos, infecciones de transmisión sexual, conocimiento (anatomo-fisiológico) del cuerpo y embarazo. Ya sea porque surgen como demanda del estudiantado, o porque son temáticas que las/os referentes entienden básicas de ser trabajadas, estos tópicos abarcan una

⁴⁰ La idea que se plasma en el Marco Curricular Nacional (ANEP-CODICEN, 2022a, p. 24) del “el interés del estudiante como meta curricular” sugiere una mirada de lo educativo, cuanto menos, limitada, no sólo por el uso del masculino genérico, sino porque sería esperable que la educación pueda ampliar y enriquecer dicho “interés”, antes que darlo por supuesto.

buena parte de los contenidos referidos a la ES y canalizan en gran medida los intereses por parte de estudiantes. Tal como se reitera una y otra vez, “*métodos anticonceptivos e infecciones de transmisión sexual, fue como el tema que tuvo mayor cantidad de preguntas*” (RS10).

A esto habría que agregar algunos otros temas recurrentes y asociados, como son las relaciones sexuales y afectivas enfocadas desde la prevención de la violencia, la interrupción voluntaria del embarazo, el consentimiento, el abuso/acoso sexual o la pornografía, que se asocia en todos los casos con la naturalización de prácticas sexuales violentas: “*hablamos porque las prácticas sexuales en la pornografía se parecen mucho más a los vejámenes de una violación que a un encuentro amoroso desde la ternura y desde el reconocimiento del territorio del cuerpo del otro*” (RS4). También se expusieron algunas diferencias en función de los distintos momentos de la adolescencia y de las trayectorias educativas: mientras que en los primeros años de enseñanza media tendrían más cabida temas como el conocimiento del propio cuerpo, los cambios puberales y el embarazo, en los grados superiores se visualiza un mayor interés por las relaciones sexuales y afectivas, el cuidado y la violencia. Algunos ejemplos al respecto:

Métodos te digo que es un tema que sale incansablemente (...) Me aburre un poco más si me piden esto, no. Si tengo que ir, por ejemplo, con lo más chicos, que tengo que trabajar bastante corporalidad, cuerpo, me aburre un poco, trato de encontrar la mejor onda posible (RS6).

El tema de la relación sexual, el tema de la primera vez, a veces te saltan, te preguntan, miedos que tienen, dudas, el tema de los métodos anticonceptivos también, ¿qué métodos hay? ¿cómo usarlo? ¿cuál será el mejor? Todas esas preguntas saltan, el tema de las infecciones de transmisión sexual también (RS3).

Mientras más grande, obviamente va todo más relacionado a lo vincular y a la educación sexual vieja, digamos ¿Cómo me cuido? (...) Con respecto a los cuidados a la hora de las relaciones sexuales, la menstruación, cómo más relacionado a eso. Y cuando son más chicos, todavía tienen como más dudas. Increíblemente a mí me llama la atención en cuanto a la reproducción, viste, como a lo que sucede en sí, como todo lo que es un embarazo, cómo sucede, cómo quedas embarazada (RS9).

Es oportuno señalar que lo relatado por las/os referentes coincide con la encuesta a estudiantes de tercer año de educación media realizada en el marco de la evaluación del PES⁴¹. Según este informe, los temas que denotaron más interés por parte de los adolescentes fueron enfermedades de transmisión sexual, salud sexual y reproductiva, violencia doméstica y violencia sexual (ANEPE-DIEE, 2017). Además, las mujeres expresaron en general un mayor interés por estos asuntos, mientras que la dimensión erótica quedó relegada casi exclusivamente a la esfera masculina. Esto acercaría más a las mujeres a una visión de la sexualidad como

⁴¹ Según se indica en el informe, la encuesta a estudiantes sería representativa de los centros urbanos de educación secundaria y técnico-profesional de todo el país (con oferta educativa diurna). La muestra abarcó a 2414 estudiantes y se obtuvieron finalmente 2013 respuestas, sobre una matrícula total estimada de 28848 estudiantes de tercer año de educación media (7%).

problema y como amenaza, reflejando así “una visión sobre la temática disociada de las relaciones de género socialmente construidas que están en la base del problema” (ANEP-DIEE, 2017, p. 77). Otros estudios han arribado a similares conclusiones, resaltando en todos los casos la importancia de transversalizar un enfoque de género en los procesos educativos (Beramendi y Guidobono, 2021; Darré, 2010)⁴².

Lo hasta aquí presentado parece sugerir que el tono predominante en materia de ES —es decir, de qué temas se habla con más insistencia y cuáles son los asuntos que despiertan mayor interés entre los adolescentes—, se sitúa en torno a la dimensión biomédica, la prevención de riesgos y la violencia. Para ilustrar este punto:

Le llamamos así, vínculos afectivos libres de violencia, laburamos mucho todo eso que es prevención, prevención de abuso, de explotación y trata también laburamos un montón como agentes preventivos y de detección, de que a veces no tienen ni idea y tienen un caso de explotación ahí muy cerca o una compañera (RS6).

Primero y básicamente por lo que es la prevención, muchos estudiantes se quedan con eso de la información de que bueno es mi primera vez, no hay riesgo de embarazo, me ha pasado de conocer estudiantes que tenían 5 o 6 test de embarazo siendo muy jóvenes, 13 o 14 años, pero como salió negativo entonces a la próxima vuelvo, porque total como la primera salió negativa, la segunda también, no corro peligro (RS11).

Prevención de infecciones de transmisión sexual, eso lo trabajamos con los gurises de bachillerato. Y ahí no tanto como yo les dije, yo no me voy a centrar en cada una de las infecciones, sino en la prevención, en los riesgos que conlleva tener una vida sexual activa, cómo podemos prevenir ciertas infecciones o cómo podemos prevenir un embarazo (RS1).

La literatura académica disponible permite asociar estas narrativas con un “enfoque de prevención ampliado”, que añade al tradicional modelo biologicista centrado en la prevención del embarazo adolescente y de infecciones de transmisión sexual una preocupación en clave de violencia —violencia sexual, violencia de género, violencia en el noviazgo, etc.—, puerta de entrada asimismo al reconocimiento y abordaje de los estereotipos culturales de género y las relaciones de poder (Baez, 2016; Morgade, 2006; Wainerman y Chami, 2014). Una de las tensiones adyacentes a este enfoque se ubica en torno a si refuerza (o no) las visiones canónicas de la sexualidad como una amenaza y si sitúa a las “víctimas” en un lugar de empoderamiento o de victimización (Baez, 2016; Morgade, 2011). Podría sugerirse asimismo que, mientras la concepción integral de la sexualidad cobra centralidad en el plano discursivo, en articulación con un rechazo al biologicismo y a la carga negativa asociada con la noción de riesgo, lo que

⁴² La siguiente cita tomada de Darré (2010, pp. 32-33) describe con claridad este punto: “los tópicos que aparecen en los relatos coinciden con una conservadora división social por sexo: ritos de iniciación en varones (proyectados, imaginados, promovidos), violencia y explotación sexual en niñas (conocidas y próximas), temor en las niñas (efecto previsible desde la posición de víctima), impunidad de los agresores (estatus masculino), relaciones de alianza, fraternidad y competencia entre varones (construcción identitaria y de estatus), insuficiencia de genealogías femeninas (comunicación de experiencias vitales entre mujeres de una misma familia o entre pares)”.

finalmente circula en ocasión de la ES parece responder a un enfoque biomédico y preventivo, resignificado quizás en una trama que pone en el centro la cuestión de la violencia.

No obstante, esta afirmación admite algunos matices, comenzando por el hecho de que también se mencionan —aunque en menor medida— otras temáticas que amplían los márgenes de la ES. Antes de avanzar en esta dirección, cabe ensayar otra lectura respecto de la reiteración de determinados asuntos, más allá del discurso salubrista centrado en el riesgo y la prevención. En particular, interesa ahondar en las inquietudes que expresan las adolescentes y en lo que éstas pueden estar diciendo acerca de la sexualidad en la cultura contemporánea. El siguiente fragmento de entrevista resulta ilustrativo al respecto, ya que plantea cuáles serían las temáticas que más interesan a las adolescentes en la actualidad, surgidas —detalle no menor— de consultas anónimas:

es donde surgen temas como el abuso sexual, el acoso sexual, la violencia de género, la violencia en el noviazgo, la pornografía, que son los vínculos afectivos saludables y los vínculos tóxicos, el bullying en las redes sociales. Yo creo que esas son las temáticas principales que al día de hoy los y las estudiantes están interesadas (RS5).

Si se asume que, además de los métodos anticonceptivos y el embarazo, las cuestiones relativas a vínculos sexuales y afectivos, la violencia en las relaciones y en las redes sociales, y la pornografía, son los temas que despiertan mayor interés en el estudiantado, sugiere ser interesante recuperar el concepto de “ética del consentimiento” propuesto por la socióloga Eva Illouz (2021). Según plantea, una de las notas fundamentales del proceso de liberación sexual que se fue consolidando hacia la segunda mitad del siglo XX fue la redefinición de la moralidad sexual. Mientras que los discursos éticos y morales que establecen regulaciones en torno a la sexualidad se vieron profundamente transformados y su centro pasó a ubicarse en el deseo y la voluntad del sujeto, el debate público sobre la sexualidad se vio desplazado hacia cuestiones como “la igualdad, el consenso, la violación, el aborto, la pornografía, el acoso sexual y el embarazo adolescente” (Illouz, 2021, p. 91). Para la autora, preguntarse hoy en día por estas cuestiones implica, en efecto, una pregunta por el consentimiento. Con luces y sombras, estaríamos ante uno de los signos inequívocos de nuestro tiempo en materia de sexualidad, escenario que convoca a una reflexión atenta y situada sobre las configuraciones —y desigualdades— de género, los régimen emocionales y la producción de nuevas jerarquías sociales.

Si la idea de un enfoque de prevención ampliado tiene la virtud de señalar la persistencia del riesgo y la prevención como articuladores del discurso de la sexualidad, la idea de una ética procedural basada en el consentimiento permite conceptualizar desde otro registro las

ambivalencias del proyecto de liberación sexual, así como problematizar las aporías e incertidumbres de los “contratos” sexuales y emocionales en el tiempo presente y sus efectos en el plano (inter)subjetivo (Illouz, 2021).

Por otro lado, retomando el hilo de esos otros temas que emergieron de las entrevistas, cabe señalar la diversidad sexual y corporal, la diversidad en las relaciones, la familia como institución, el amor romántico, la maternidad, las redes sociales, el bullying, la discriminación, el acoso escolar y la salud menstrual. Algunos de estos temas podrían asociarse con una agenda de prevención ampliada, mientras que otros claramente se distancian de este enfoque, contribuyendo a expandir los márgenes de la ES. En algunos relatos también se menciona la posibilidad de articular con otros saberes de referencia escolar; *“justo un tema puntual de filosofía que es en torno a la felicidad, al concepto y al ser feliz, y yo lo voy a asociar por el lado de la maternidad y esa exigencia que tenemos las mujeres, incluso hoy siglo XXI”* (RS1). A la vez, se explicitan ciertos asuntos sobre los que no se habla: temas silenciados u omitidos, como la masturbación y el placer, u otros que se perciben como más difíciles de trabajar, como puede ser la explotación sexual, la “ideología de género” o la diversidad sexo-genérica.

No aparecen nunca, por ejemplo, explotación sexual no aparece nunca. Es uno de los temas más difíciles de abordar. Uno puede ir y dar como una clase más informativa, de repente, o partir de algún recurso y ellos lo reciben, pero me parece que no lo viven tan cercano. Y pasa. Y cuando se sospecha de algún caso también es como muy difícil de poder llegar. Me parece que es una de las cosas más difíciles. Hay cosas que no traen nunca. Bueno, sobre el placer sexual. Capaz que los varones están un poquito más como que se habilitan desde lo que traen de la pornografía y lo traen como más desde alguna actividad que te llaman y preguntan, pero no adelante de todo el mundo (...) el placer sexual es como que no existe. No se habla de eso (RS2).

Ah, y de lo que no se habla, de lo que casi no se pregunta nada, incluso también en los talleres, es de la masturbación (...) Esto no surge, no surgen por ejemplo cuestiones conceptuales, a ver qué es el género, qué es rol de género, qué es identidad de género. Uno lo lleva y lo dice, pero no ve un interés real. Lo que sigue interesando es método anticonceptivo, método anticonceptivo, embarazo adolescente. Algo de infección de transmisión sexual también (...) Pero método anticonceptivo es como si todo el interés de los gurises, bueno de las gurisas más, porque salta esto además que las chiquilinas son las que están más inquietas para conocer métodos anticonceptivos. Que obviamente muchas ya conocen, pero es como el gran tema que sigue estando (RS1).

Que poco se hable de placer sexual o de masturbación, o bien que su emergencia se limite a las consultas que realizan los estudiantes —en particular los varones—, puede parecer a primera vista un sedimento de antiguos tabúes en torno a la sexualidad. Sin embargo, hay buenas razones para ensayar otras explicaciones y, fundamentalmente, formular otras preguntas. Si, como afirmaba Barrán, “esta es una sociedad hedonista” (ANEP-CODICEN, 2008, p. 146), en la que la sexualidad se encuentra enredada con prácticas tecnológicas y consumistas (Illouz, 2021, pp. 144-145), resulta conveniente reflexionar en torno a la omisión de estos temas en los espacios de ES, y qué podría estar hablando a través de ello. Una de las vías a las cuales prestar

atención, aunque no la única, es la relativa a los entornos digitales y su impacto en la socialización sexual, especialmente en lo relativo al “placer sexual” (Gelpi, Pascoli y Egorov, 2019; López, 2021). Se observó en las entrevistas una preocupación generalizada acerca del acceso —pseudo irrestricto— a información relativa a la sexualidad que les adolescentes tendrían a través del uso de tecnologías digitales, y la relevancia de contar con personas de referencia a nivel educativo para “*traerlo a la realidad y desterrar mitos*” (RS8). En referencia a este punto, contaba un/a referente:

ahí salió de todo, desde fecundación hasta sexo anal, y ahí se me prendieron las alertas, porque en realidad dije, bueno, evidentemente fuera de la curiosidad, acá hay un consumo de pornografía, porque las preguntas estaban orientadas desde la situación, no desde el goce, sino desde, ¿es doloroso? o ¿por qué los varones insisten? (RS10).

Otro punto sobre el que cabe detenerse es lo referido a la diversidad sexual y cómo las/os referentes refieren a su abordaje en las instituciones educativas. Por un lado, habría una tendencia general a considerar la diversidad sexual como una dimensión transversal, más que como un objeto o tema específico. En este sentido, se recogieron expresiones según las cuales se intentaría “*transversalizar en todo*” (RS6), que “*siempre surge como la oportunidad de hablar y de incluir la diversidad sexual*” (RS1), a pesar de lo cual no surgieron ejemplos concretos ni de cómo transversalizar la temática ni de un abordaje interdisciplinar. Por otro lado, se mencionaron algunas aristas específicas asociadas al tratamiento de la diversidad sexogenérica, entre las que se destacan “*la diferencia entre identidad de género, orientación sexual, sexo biológico*” (RS6), “*las distintas formas de ser varón, de ser mujer*” (RS1) o “*la intersexualidad que la gran mayoría no conoce*” (RS11). Hubo también una mención recurrente al “tema de los baños”, como un asunto que deviene problemático para la vida institucional, generalmente asociado a la presencia de estudiantes trans. Como han mostrado varios estudios a nivel nacional, los baños -junto con otros espacios como los pasillos, los recreos o las clases de educación física- son percibidos como lugares poco seguros para la población LGBTIQ+ que asiste a los centros educativos (Ovejas Negras y GLSEN, 2016; Rocha, 2014).

A su vez, en algunos relatos la cuestión de la diversidad sexual se asocia a la aparición de ciertos “casos”, en general de estudiantes que transicionaron o están en proceso de transición de género. Según Zemaitis (2019), cuando una orientación de deseo no heteronormativa se torna “un caso” dentro de la institución educativa, se corre el riesgo de patologizar las identidades y de reproducir la obstinación por establecer una clasificación escolar de los cuerpos. Los fragmentos que siguen dan cuenta de esta tensión.

Entonces ha tocado hablar puntualmente en algunos grupos, en uno puntual fue a pedido del estudiante trans. Y (...) se acercó y le dijo a la adscripta, bueno, yo quiero que vayan a hablar porque quiero que me llamen (...) Por supuesto que hablamos primero con él, hablamos con la familia de él, con la mamá, el papá no llegó a venir, para apoyar porque también en la familia están un poco reticentes y ahí nos acercamos a la clase y ya aprovechamos para abordar diversidad sexual, para abordar los diferentes conceptos, identidad sexual, identidad de género, las diferentes identidades de género (RS1).

Peor fue cuando la directora fue a la clase a dar cierto apoyo, en ese momento el estudiante no estaba, fue como que a dar un apoyo (...) Entonces entró a la clase, bueno, empezó a hablar del compañero que estaba en una transición de género, que había que respetar, que claramente no todas las personas podían comprender esa situación, pero lo importante era que fuera un proceso, que nos podíamos equivocar si porque somos personas, ya lo había hablado con él y dice, porque hay muchos casos de chiquilinas que se identifican como varones, ¿no? me dice así, y agrega, porque la gran mayoría de las personas que transitan son chiquilinas que se sienten varones, y yo la escuché y decía, no hay necesidad de hacer ese tipo de comentario, ¿qué mensaje le está dando a los chiquilines? (RS11).

Puede verse con claridad como la aparición de ciertos “casos” pareciera anticipar y enmarcar el diálogo en torno a la diversidad sexual, ya sea en el aula o con las familias, con el riesgo que esto conlleva de victimizar y patologizar a las identidades disidentes. También se aprecia la obstinación por clasificar a los cuerpos y a los sujetos, como se puede ver en la intervención de la directora. Es oportuno recordar la conocida frase de Judith Butler (2011, pp. 69-70), según la cual “las categorías nos dicen más sobre la necesidad de categorizar los cuerpos que sobre los cuerpos mismos”. Una aclaración importante sobre este punto: las intervenciones positivas por parte del mundo adulto son muy importantes, proporcionando redes de apoyo y de alianza fundamentales para construir ámbitos más seguros y menos hostiles para la población LGBTIQ+ (Gelpi, 2019; Ovejas Negras y GLSEN, 2016; Pichardo, 2012). El asunto aquí es que, cuando el abordaje de la diversidad sexual se limita a conversar en torno a “un caso” dentro de la clase o del liceo, es posible que se refuerce aún más la exposición y la naturalización de la heteronorma, antes que garantizar el derecho a la autoadscripción identitaria (Platero, 2018; Zemaitis, 2019).

En contrapartida, otros relatos permiten correr el foco hacia cómo la presencia de la diversidad sexo-genérica en las instituciones educativas habilita a “*resquebrajar el silencio*” (RS4), a dar lugar a otros temas y cuestionamientos “*que van más allá de lo típico, de lo esperable, digamos, o de lo que la gente espera de la educación sexual*” (RS9). Así se enunciaba esto en las entrevistas:

La sexualidad está más presente en las instituciones educativas y es como más explícita. Sea porque veo una banderita colgando de la mochila o porque es un estudiante que se te planta y te dice el de matemática le digo que soy ella y me sigue tratando de él. Entonces yo creo que se hace presente, está ahí y no la ve a la sexualidad quien no la quiere ver. Entonces me parece que eso posibilita más áreas de trabajo (RS2).

Estoy en un liceo que hay un montón de población trans (...) Entonces, obviamente, el debate, las discusiones y las inquietudes van desde otro lugar. Yo qué sé, estaban discutiendo un baño neutro, metieron baño neutro, y la discusión adentro de la clase era, bueno, por qué sí, por qué no (RS9).

En estas expresiones, más que abordar la diversidad sexual a partir de “un caso” dentro de la institución, se colocan ciertas transformaciones más profundas que tienen como protagonistas a las disidencias sexo-genéricas. A diferencia de lo observado en los documentos curriculares del PES y en las orientaciones actuales en ES (ANEP, 2024b), la diversidad sexual tuvo una marcada presencia en las entrevistas a referentes, donde aparece como una cuestión relevante, ligada a la vida cotidiana de los centros educativos y como parte del horizonte ampliado de la ES. Cabe recordar que el escenario actual es algo diferente en relación con el contexto en que se formulaba el PES, contando en Uruguay con un marco legislativo más robusto para garantizar derechos de la población LGBTIQ+. Sin embargo, aunque se reconoce que hay “*un camino que ya está hecho en gran parte*” (RS7), la diversidad sexual también es visualizada como una temática que moviliza fuertes resistencias, que puede ser difícil de tratar en el aula o incluso dar lugar a ciertas acciones disruptivas, como la ruptura de carteleras sobre diversidad sexual o la reiterada desaparición de los carteles del “baño universal”.

Creo que el tabú más complicado es el tema de diversidad, yo creo que si le decís a una persona que está en contra de sexualidad que vas a trabajar prevención de violencia de género, capaz que te dicen que no, pero si le decís que vas a trabajar diversidad, capaz que te ponen el grito en el cielo (RS3).

Sobre todo en contextos vulnerables, que además es lo que me gusta trabajar a mí, las iglesias están muy presentes. Cuando vos venís a hablar de diversidad, enseguida sale un discurso que vos ya sabes que viene por ese lado (...) tuve problemas con estudiantes porque habíamos hecho una cartelera de diversidad y no les gustaba la cartelera de diversidad (...) Entonces hay como mucha resistencia desde la formación cristiana, increíblemente (RS9).

Las maneras en que las/os referentes se expresan acerca de la diversidad sexo-genérica en los centros educativos muestran ciertas ambivalencias. Por un lado, algunos relatos sugieren que se expresa de un modo insoslayable en la vida institucional, al punto que, tal como planteó una docente, “*por momentos siento que los agobia*” (RS6). Por otro lado, se percibe como un tema difícil de trabajar, frente al cual se identifican múltiples resistencias, tanto por parte del estudiantado como del mundo adulto. Sus percepciones oscilan entre el reconocimiento de una mayor apertura hacia a la temática y la persistencia —e incluso el reforzamiento— de actitudes machistas y homofóbicas.

Cabe mencionar que un reporte de Aristas publicado recientemente arroja algunos datos interesantes sobre este punto. Según se informa, el abordaje de la diversidad sexual en los centros educativos se relaciona con actitudes más positivas hacia la igualdad de género y la diversidad. Sin embargo, en 2018 apenas un 46,8 % respondió que la temática era abordada

con frecuencia, porcentaje que descendió al 42 % en 2022. Además, los varones, y sobre todo los de mayor edad, presentan en general una menor apertura y reportan haber conversado menos al respecto (INEEd, 2025). En consideración de lo analizado en la primera parte de esta tesis, parece claro que la diversidad sexual es una temática que moviliza dentro y fuera del escenario escolar, generando múltiples resistencias, pero también habilitando agenciamientos, especialmente entre los estudiantes. El siguiente relato captura muy bien estas ambivalencias:

Por un lado, te digo que sí ha habido cambios en cuanto a poder aceptar mucho más, no sé, que un varón se venga con una pollera y que ya no sea un escandalete, o estos cambios en cuanto a la identidad de género (...) Sin embargo nos seguimos encontrando con gurises de 15 años, 16 años, con fuertes pensamientos homofóbicos o machistas, donde siguen diciendo, no, los varones tienen que ser varones, eso es así, tiene que ser así, porque somos los machos (...) y se siguen viendo cosas como las gurisas sumisas (RS1).

Un último asunto a considerar refiere a la dimensión “afectivo-emocional”, y cómo las voces de las/os referentes dan cuenta de ello. Como se explicitó en el tercer capítulo, con la transformación educativa se habría consolidado “oficialmente” un discurso centrado en la EE y en las HSE, permeando asimismo la producción de sentidos en torno a la ES. Una hibridación discursiva que podría socavar su potencia transformadora/transgresora, sirviendo como una puerta de entrada al discurso neoliberal en el campo educativo. No obstante, en las entrevistas realizadas no se hallaron indicios de ello, mientras que las alusiones a la dimensión afectiva de la sexualidad no parecen estar teñidas del vocabulario de la gestión emocional, ni de la autoafirmación del yo. Lo que resulta interesante en este punto es ver cómo la traducción e interpretación de las políticas en el contexto de la práctica puede seguir diferentes trayectorias y no ajustarse a las intenciones de sus formuladores. De esta forma, el solapamiento entre la EE y la ES que se advirtió en los nuevos planes y programas educativos no parece tener un correlato en el contexto de la práctica, al menos desde las voces de las/os docentes entrevistadas/os.

A modo de síntesis, de las entrevistas realizadas se infiere una predominancia de temáticas que podrían asociarse, *a priori*, con un enfoque de prevención ampliado (Baez, 2016). Sin embargo, esta insistencia podría leerse en otra clave, atendiendo a la centralidad que ha adquirido la ética del consentimiento en el marco de profundas transformaciones en las formas contemporáneas de vivir la sexualidad, la intimidad y las relaciones sexo-afectivas (Illouz, 2021). A su vez, emergen otras temáticas que amplían el horizonte de la ES, entre las que se destaca la diversidad sexual. Algunas consideraciones al respecto advierten sobre el riesgo de que las identidades disidentes se tornen “casos”, reproduciendo ciertas lógicas clasificadorias y normalizadoras propias de la institución escolar (Foucault, 2018; Zemaitis, 2019). Por último,

a diferencia de los desplazamientos señalados en las políticas de ES y la formalización del discurso de la EE, las/os entrevistadas/os no parecen haber incorporado el vocabulario del bienestar personal y de la gestión emocional, abonando a la idea de que la puesta en acto de la política es un proceso complejo, atravesado por múltiples mediaciones y disputas.

Capítulo 5: Estrategias docentes, transversalidad y desórdenes en el formato escolar

En el capítulo anterior el análisis se centró en los significados atribuidos a la ES desde las voces y experiencias de docentes referentes, punto de partida para la indagación sobre los procesos de traducción y recontextualización de la política como efecto de su puesta en acto (Ball, 1992, 2002). Se hizo hincapié, en primer lugar, en los sentidos que se expresan en torno a la ES, para analizar luego las temáticas y los saberes que circulan en ocasión de ésta. Por esta vía, se observaron matices y diferencias entre lo que se plasma en los textos de política educativa, los sentidos que las/os referentes atribuyen a la ES y las temáticas que finalmente se abordan. Entre los principales nudos que emergieron del análisis, se destacan: la tensión entre la predominancia de una agenda de prevención ampliada y la apertura hacia la inclusión de otros asuntos relativos a la sexualidad; la centralidad de la diversidad sexo-genérica en las narrativas de las/os entrevistados/as frente a su escueta enunciación en los textos de la política; y el hecho de no haber hallado indicios claros del discurso de la EE y de las HSE, que vienen ganando terreno en las políticas educativas contemporáneas.

Lo que se propone en este capítulo es avanzar en la identificación y caracterización de las estrategias y los dispositivos que se despliegan en el contexto de las prácticas de ES, las modalidades que asume la transversalización de la temática y los desafíos que plantea su articulación con el formato escolar para la enseñanza media. Se comienza así por delimitar las principales estrategias docentes en lo que atañe al trabajo con estudiantes —el dispositivo de taller y la atención a situaciones emergentes—, para profundizar luego en el concepto de transversalidad y sus anclajes en el plano curricular e institucional. El análisis se detiene en la dimensión material —y no sólo discursiva— del taller como dispositivo de educación en sexualidad, atendiendo a la centralidad que cobra en estos espacios la presencia del cuerpo y la interacción con determinados artefactos. Finalmente, el capítulo cierra con una reflexión acerca del modo en que la ES tensiona y es a la vez tensionada por el formato escolar, todo ello con el propósito de explorar las condiciones de posibilidad, los desafíos y las restricciones que se plantean en la puesta en acto de la política.

5.1 Estrategias docentes y dispositivos de trabajo en educación sexual

Al delimitar las estrategias institucionales diseñadas para la incorporación de la ES en los distintos niveles de la educación formal se enfatizó en la creación de la figura de docentes referentes en educación media. Se trata de docentes con formación específica en el área, que cuentan con diez horas -de 45 minutos- para transversalizar la temática en el centro educativo.

Entre las tareas asignadas al cargo se incluyen la realización de talleres con estudiantes, la sensibilización y formación del cuerpo docente, la coordinación con equipos de dirección y el diálogo con familias. Uno de los aspectos que ha sido señalado como distintivo del rol es que propone una modalidad “híbrida” entre docencia directa e indirecta. Mientras que algunas de estas tareas —como los talleres con estudiantes— se inscriben claramente en el registro de la docencia directa, otras responsabilidades asociadas al cargo responden a un formato de docencia indirecta, en tanto suponen un abordaje más individualizado con estudiantes, así como también acciones de coordinación institucional y de trabajo con familias o adultos referentes.

Porque nosotros estamos como a mitad de camino, entre docencia directa e indirecta. Docencia directa, directa claramente cuando vos vas a un grupo y trabajas con todos los gurises, y estás ahí abordando un tema, una temática, que pueden ser dos, tres talleres, lo que fuese. Pero, por otro lado, hay un aspecto de nuestro rol que tiene que ver con trabajar con todos los compañeros del equipo. Entonces ahí es una docencia que es más indirecta, o de repente atender a un estudiante que está pasando por una situación difícil, que quiere que le llamen de una determinada manera un estudiante trans o una estudiante trans, entonces lo atendés, y a veces también conversas junto con el psicólogo, si hay un psicólogo. Este año nosotros tenemos psicólogo, y citas a un parent para hablar sobre esa situación específicamente. Entonces el rol es medio híbrido (RS1).

El fragmento citado establece con claridad algunos ámbitos de actuación de los referentes de ES, entre los cuales interesa retener, por el momento, aquellos vinculados específicamente al trabajo con estudiantes: el dispositivo de taller y la atención a situaciones emergentes. Al tiempo que estas estrategias devienen centrales, la limitada cantidad de horas disponibles tensiona la posibilidad de atender los requerimientos de ambas. Como expresaba una entrevistada, “muchas veces terminamos más atendiendo a esas cuestiones que tienen que ver con las situaciones de violencia que están sufriendo los chiquilines” (RS7). En lo que sigue, se profundizará en el análisis de cada una de estas estrategias: en primer lugar, se abordará el taller como dispositivo pedagógico, para luego examinar el trabajo más individualizado con estudiantes, que adopta la denominación de “atención a situaciones emergentes” o “consejería”.

5.1.1 El taller como dispositivo de trabajo grupal con estudiantes

En consonancia con lo dispuesto en los documentos curriculares, la metodología de taller destaca como dispositivo de trabajo grupal con estudiantes. Según Cano (2012, p. 36), “el taller es un dispositivo de trabajo en y con grupos; un artefacto que dispone una serie de prácticas para lograr un efecto”. Aun cuando surgieron ciertos reparos sobre si se puede hablar o no de una metodología de taller, lo cierto es que las/os referentes consultadas/os aluden a este término para caracterizar el tipo de prácticas —grupales— de educación en sexualidad que realizan con estudiantes. Tres elementos sugieren ser relevantes para caracterizar estos talleres: la participación, la incorporación de recursos materiales y/o digitales, y la “presencia del cuerpo”.

Estos tres puntos, y en particular la presencia del cuerpo, se colocan como elementos que permiten diferenciar lo que sucede en los talleres de ES respecto de otras asignaturas curriculares. Reaparece aquí una idea sobre la que se ha vuelto la mirada en múltiples ocasiones: transmitir información válida es condición necesaria, pero no suficiente, cuando se trata de afectar las actitudes y comportamientos en materia de sexualidad, así como de garantizar la apropiación de derechos (Boccardi, 2020; Britzman, 2002). Dar lugar a nuevas ideas en el plano de la sexualidad implica tener que lidiar con la angustia y desestabilización que puede suponer el abandono de antiguas “verdades” (Braidotti, 2018; Butler, 2024). En este sentido, la presencia del cuerpo, el carácter “vivencial” de las propuestas y el contacto con ciertos objetos apuntan a generar las condiciones para que en dichos espacios “pasen otras cosas”. Algunos fragmentos pueden ilustrar este punto:

Entonces siempre en los talleres también se trata de llevarles material, en los gurises chicos, por ejemplo, que estábamos dando cambios puberales, llevar un tampón, un adherente, cosas así que los gurises, ah nunca ví a ver, y eso cómo se pone, incluso en las niñas también, las puberes adolescentes, porque hay gurises de 11, 12 años, y no duele para ponerse eso y no sé qué, y ahí empiezan todas las preguntas. Y en el trato está bueno porque es como que ellos al ver tienen esa posibilidad, capaz que en la casa nunca se animan a pedirle a la madre un adherente, sobre todo los varones (RS1).

El taller tiene como gran objetivo hacer, ¿no? Vivenciarlo, ponerle el cuerpo, ponerle las manos. Después, no sé, también puedes generar un debate y entonces ahí capaz que la idea es más ver desde la confrontación de ideas, ¿no? (...) generar esto, preguntas, dudas, reflexiones, mirar hacia adentro, construcciones nuevas de cosas que traemos, cuestionamientos (RS6).

Yo para un espacio de tallar necesito que vos estés ahí, o sea tu cuerpo tiene que estar ahí en ese momento, ya sea que lo que estabas viviendo te agrade o no te agrade tanto, pero la idea es que vos estés con el cuerpo comprometido ahí porque el cuerpo tiene que estar en ese proceso, sino no hay forma (RS10).

En estos relatos se enuncia, con suma riqueza, la composición material/discursiva del taller como dispositivo (Lemke, 2024). Como plantea Cano (2012), en los talleres cobran centralidad las relaciones entre los discursos y las prácticas, entre lo verbal y lo no verbal, lo que invita a una reflexión sobre los elementos materiales —y no sólo discursivos— que allí se disponen. En primer lugar, aparece como central la idea de “ponerle el cuerpo”, formulación que reviste cierta ambigüedad. En algunos casos esto quiere decir, en concreto, “*que movilice algo, incluso que movilice físicamente hablando, ¿no?*” (RS1). En otros, la presencia del cuerpo, el “cuerpo comprometido ahí”, aparece como una condición necesaria para alcanzar cierto grado de afectación, que pueda desbordar el plano intelectual. En ambos casos, subyace la idea de que el cuerpo ha estado mayormente ausente en los procesos de escolarización, y que la ES vendría a “rescatar la presencia del cuerpo” (ANEP-CES, 2007). Si bien esta cuestión de la presencia/ausencia del cuerpo en el espacio escolar permite visibilizar algunas características de los talleres de ES, se impone una precisión: que el cuerpo haya sido en parte “olvidado” por

los dispositivos escolares modernos no significa que esté exento de disposiciones y regulaciones, es decir, de los efectos del poder, cuyo epicentro es precisamente el cuerpo (Scharagrodsky, 2007b). En todo caso, sería interesante poder ahondar en las formas específicas que asume el “compromiso” del cuerpo en estos espacios, cuestión que excede las posibilidades de la presente investigación.

En segundo lugar, emerge en reiteradas oportunidades la cuestión de los artefactos y tecnologías que apoyan el trabajo con estudiantes. Como señala Dussel, los artefactos “no son simples productos sino vectores de relaciones sociales” (Dussel, 2019, p. 37). Tampones, adherentes, un modelo de pene anatómico, preservativos, canciones, películas, un kit con métodos anticonceptivos, papelógrafos, carteleras o recursos digitales circulan en los talleres de ES, apoyando la idea de un hacer que se pone en juego en estos espacios y que habilita la interacción con objetos que pueden o no ser conocidos. Por su parte, la densidad de estos objetos no radica sólo en las posibilidades que habilitan y los efectos que generan, sino también en las resistencias que movilizan. En varios relatos se menciona que ciertos objetos resultan controvertidos para otros docentes o para las direcciones, o bien se narran acciones disruptivas que se dirigen específicamente a determinados materiales, como el ya mencionado caso de los carteles del baño unisex o la ruptura de carteleras con contenido sobre diversidad sexual. Resulta interesante pensar con Preciado (2020) y Hester (2019) que los artefactos tecnológicos pueden operar como herramientas políticas, espacios de agenciamiento crítico y de resistencia. A continuación, se cita un extenso fragmento de entrevista que pone en escena la magnitud que pueden alcanzar determinados objetos, visualizados como controvertidos o inconvenientes de incluir en la trama educativa.

Me acerco a dirección, porque yo cuento en el liceo con tres modelitos de pene, pero como de espuma plast, que son una desgracia, la verdad que no me parece que están buenos, están como muy, demasiado artificial. Entonces, o sea, mal representado el pene, no sé cómo explicarlo. Entonces me acerqué a dirección (...) Y me dijo la subdirectora, no, no, dicen sex shop, no, no vamos a comprar porque se desvirtúa, dice, se desvirtúa (...) Hace años sí tuve algún inconveniente que no me dejaban poner, yo que sé, la silueta de la mujer con sus genitales dibujado, ¿no? Con los gurises. Me hicieron ponerle una pollerita para que no se mostrara los genitales (...) Ahora estas cosas no, pero sí algún inconveniente como esto de comprar algo en un sex shop (RS1).

Si bien excede a las posibilidades e intenciones de este trabajo un análisis denso de la cultura material (Dussel, 2019) de la educación en sexualidad, lo que podría constituir en sí mismo otra investigación, no es posible caracterizar los talleres sin considerar esta dimensión, cuya relevancia se plasma en las entrevistas. Así como la elaboración y difusión de determinados materiales didácticos alcanzó para movilizar a grupos opositores e instalar controversias en torno a la ES, lo que relatan las/os referentes da cuenta de la densidad de algunos artefactos,

que se constituyen en focos de disputa. No resulta un detalle menor que algunos materiales referidos a la diversidad sexual sean objeto de cuestionamientos o reacciones adversas, actualizando en la micropolítica escolar una escena que ya se había observado en los contextos de influencia y de producción de textos.

Por otro lado, se manifestó cierta tensión alrededor del vocabulario permitido en los talleres, así como de los modos correctos o incorrectos de hablar de sexualidad. Mientras que para algunas/os entrevistadas/os lo más importante pasa por propiciar la participación, aun cuando les estudiantes se expresen sin utilizar los términos “más apropiados”, para otras/os insistir en “expresarse correctamente” aporta profesionalismo y favorece el encuadre, evitando la “chabacanería”. Los dos extractos siguientes reflejan muy bien ambos puntos de vista.

(...) jugamos un montón y nos divertimos un montón, hay alguna consigna que no podemos romper y que es la de que cada uno intente, siempre que sepa, llamar a cualquier parte del cuerpo por su nombre correcto. Porque eso me da un marco en el que es un tema que lo tenemos que abordar con una profesionalidad de una dimensión muy importante (...) es notorio el cambio entre talleres que yo he visto que avalan esto y no lo avalan. Me parece que pasa por otro lado (RS6).

Pero en los talleres de sexualidad hasta eso es más lindo, porque yo estoy totalmente descontracturada que sé que no lo voy a interpretar como, ay, qué atrevido, qué maleducado. No, lo gurises es la palabra que conocen y la dicen y me encanta que sea así (RS1).

Estas narrativas permiten visualizar cómo los modos de nombrar el sexo pueden configurar formas de apropiación, pero también desexualizar o deserotizar a la educación en sexualidad, rodeándola de un aura de profesionalismo (De Lauretis, 2015). A su vez, la segunda cita pone en escena algo que será retomado más adelante: la idea, generalizada entre las/os entrevistadas/os, de que los talleres de ES se configuran como “espacios otros” (Foucault, 1997) dentro de la organización escolar, espacios donde suceden otras cosas, donde “hasta eso es más lindo”.

5.1.2 La atención a situaciones emergentes o consejería

La otra estrategia que cobra centralidad en el trabajo con estudiantes puede denominarse, en virtud de lo recogido en las entrevistas, de atención a situaciones emergentes o consejería. Supone un formato de interacción e intervención individualizado que no requiere de la planificación y organización de un taller; sin embargo, demanda un tiempo y una atención considerable por parte de las/os referentes: “*tenemos un tiempo también muy importante que tenemos que destinar al caso a caso. Te agarran en el pasillo y te dicen, che, ¿qué hago? ¿me pongo el implante subdérmico o no?*” (RS4). Es oportuno señalar que esta estrategia o ámbito de trabajo destinada al “caso a caso” no aparecía delineada con claridad en los documentos iniciales del PES, tomando forma recién en textos recientes. Esto permite aventurar la hipótesis

de que se configura en virtud de traducciones y apropiaciones por parte de estudiantes y docentes.

Un posible antecedente en este sentido puede hallarse en la investigación coordinada por Darré (2010) en el marco del PES. Allí se expresa, dada la centralidad que la violencia tuvo en los relatos de los niños que participaron del estudio, que “estas comunicaciones desestiman la creencia sobre la invisibilidad de los fenómenos de violencia y permiten inferir que de existir un espacio de intercambio y de escucha destinado a la educación sexual, estas comunicaciones serían más fluidas” (Darré, 2010, p. 96). Posteriormente, en la evaluación del PES, se señala como una potencialidad que “la comunidad pueda contar con personas en las que confiar y a las que recurrir para resolver situaciones complejas (por ejemplo, situaciones de violencia doméstica o vinculadas al embarazo en la adolescencia, entre otras)” (ANEP-DIEE, 2017, p. 34). Sin embargo, la primera referencia explícita a este ámbito de actuación de los referentes de ES se encontró en un documento reciente, en el cual se indica que “además de una atención planificada, se busca dar respuesta a situaciones específicas de las comunidades educativas” (ANEP-CES, 2023).

Las “situaciones”⁴³ que habilitan y/o demandan esta estrategia docente más individualizada pueden ser muy variadas, y denotar diverso grado de complejidad. La anterior cita de un documento de la Comisión de Educación Sexual (ANEP-CES, 2023) aporta una delimitación temporal: mientras que algunas situaciones permiten una atención planificada, otras en cambio emergen, es decir, irrumpen de forma imprevista. Por su parte, el análisis de las entrevistas permitió identificar otro criterio, centrado en el grado de complejidad que revisten las diversas situaciones. Por un lado, se visualiza un trabajo más individualizado en función de consultas particulares de estudiantes o de acompañamiento ante situaciones puntuales, una estrategia que varios/as denominan “consejería”. Por otro, se alude a situaciones complejas que pueden o no requerir de la activación de protocolos, y cuyo tratamiento demanda el soporte de un equipo multidisciplinario. Dentro de la primera categoría aparecen múltiples inquietudes relativas a la sexualidad y/o a las prácticas sexuales por parte de adolescentes, así como también demandas específicas de acompañamiento ante situaciones vinculadas a la identidad de género o la

⁴³ El término “situación” se toma de forma literal de las fuentes, tanto documentales como de los registros de las entrevistas. Sin embargo, no es en absoluto evidente qué se quiere significar con ello ni qué sentido(s) cobra en diferentes contextos. Una reflexión interesante puede encontrarse en Berlant (2020, p. 356), aunque no se profundice en ello; según la autora, una situación sería “un género de vida en el que sabemos que estamos, pero que, al mismo tiempo, debemos tratar de entender, una circunstancia inserta en la vida que está fuera de nuestro control (...) es una perturbación, un género sensorial de suspensión animada, no de animación suspendida”.

orientación sexual, en las cuales se busca un apoyo dentro del centro educativo y, muchas veces, una mediación con las familias. Así lo expresaron algunas/os entrevistadas/os:

La otra área de trabajo es la consejería con estudiantes, familias, muchas veces cuando solicitan. Las consejerías que más se hacen, o que yo más he hecho en mi historia de referente a la sexualidad, tiene que ver con identidad de género, particularmente estudiantes trans o no binarias, o de género fluido que en realidad están en esa etapa de salir del closet, cómo hablarlo con las familias, la mediación muchas veces con la familia en la medida de esto de respetar la autonomía progresiva de él o la estudiante, de cómo acompañar los procesos, explicar algunas cosas a las familias que a veces están muertas de miedo y a veces es porque no aceptan, a veces porque no saben. En diversidad, en salud sexual y reproductiva también, la consejería en anticoncepción, en la consulta médica, en IVE, bueno, situaciones de violencia de género también un montón (RS2).

Ya uno tiene identificado más o menos los gurises que están en esta transición, los gurises que ya vemos que adoptan una estética muy diferente, y nosotros decimos, bueno, vamos a hablar con él o con ella, nos ha pasado también que directamente se acercan a la adscripta, por ejemplo, y le dicen, ah, me gustaría hablar con mi grupo o con mis profesoras, y entonces ahí la adscripta me llama y yo voy y hablo con ellos (...) yo siempre pregunto cómo está la situación en la casa, y si quieren que nosotros llamemos, y sí, casi siempre te dicen que sí, lo que más nos ha pasado es eso, es que te piden ayuda para que convenzamos a los padres que quieren ser llamados así o así, o que ya no se sienten mujeres o varones, esa es la parte que siempre ellos, por suerte, se acercan y nos dicen (RS1).

Estas situaciones son percibidas como más “sencillas” o “esperables”, frente a otras situaciones que presentan mayor complejidad y que para su abordaje se asume necesario contar con equipos multidisciplinarios, escenario que no siempre es posible o se ajusta a la realidad del centro educativo; “*Pero me han tocado trabajar en otros liceos cuando de repente me ha tocado estar más sola. Y ahí es cuando también el rol se desdibuja*” (RS2). Se mencionan situaciones vinculadas a la violencia intrafamiliar, el abuso sexual o la violencia de género, que atraviesan el ámbito de actuación “cotidiano” de las/os referentes y demandan estrategias de trabajo interdisciplinario:

Bueno, cuando son situaciones así más complicadas. No lo hago solo. Ahí yo trabajo con la psicóloga. Y bueno, se da enterada a la dirección y ahí se resuelve. Si se hace denuncia o no. Y qué tipo de seguimiento se hace. Si se cita a la familia o no. Pero eso yo solo no, trato de que siempre esté la psicóloga (RS3).

Terminando el ciclo de talleres sobre noviazgos libres de violencia, es impresionante, porque aquello es abrir la caja de Pandora, ¿sabés? Entonces, no solamente tenemos un tiempo destinado a los talleres, sino después al ver las situaciones particulares de cada estudiante que viene y te dice, hey, pero entonces yo fui abusada, fui abusado. Ah, bueno, pero ¿qué hago con esto? ¿Me acompaña a hacer la denuncia? (RS4).

Las situaciones relatadas denotan gran complejidad, pudiendo exceder la competencia o experticia de las/os referentes, procesos que pueden estar acompañados también de incertidumbre y dolor. Contar con apoyo institucional y, especialmente, con equipos multidisciplinarios, se torna decisivo para poder aportar respuestas oportunas desde la institución educativa y en algunos casos, con el apoyo de otras instituciones. Sin embargo, no

siempre se cuenta con tal respaldo y muchas veces el desenlace no se ajusta a lo esperado o deseable.

De lo más complejo que hemos tenido, por lo menos que yo me acuerde, es cuando hay casos de abuso sexual. Eso sí que es pesado, y pesado por todas las implicancias que tiene, ¿no? Que aunque trabajemos en conjunto siempre se genera mucha tristeza (...) nos ha pasado con estudiantes, chicas, entonces por más que uno sepa que tenés que activar el protocolo, que secundaria te dice que hay que denunciar porque uno ya tiene conocimiento de la situación vulnerable y de abuso, es complejo porque no todo termina bien como uno espera, a veces las madres no están de nuestro lado, entonces terminan apoyando al abusador, y no siempre encontramos adultos referentes que puedan sostener todo esto (...) pero no es fácil porque tampoco tenemos como una red de contención que va a decir bueno, activas un protocolo y tenés un agente de policía como especializado en el tema, entonces pues los policías igual terminan vulnerando más los derechos que lo que uno esperaba, y terminan revictimizando al adolescente y vos querías como salvarla de todo eso y te encontrás con que no (RS1).

Se pone de manifiesto en estos relatos la complejidad que supone abordar estas situaciones, que emergen con asiduidad y evidencian las implicancias afectivas del rol. En este sentido, se recogieron expresiones que aluden a que “tenés como que ir armándote cierto chaleco antibalas” (RS11) o “poner el cuerpo en serio” (RS2). Nuevamente aparece la cuestión del compromiso del cuerpo, pero ahora desde la óptica de la afectividad que atraviesa el campo de actuación de los referentes. “Poner el cuerpo en serio” enuncia la implicación y exposición que ellos/as perciben, ante situaciones sumamente complejas que viven los estudiantes y para las cuales no siempre se cuenta con las condiciones y herramientas necesarias para dar una respuesta satisfactoria. Cobra relevancia en este sentido el actuar asertivamente, lo que conlleva poder manejar la sensibilidad para “ser útil”, y también “sobrevivir”.

Bueno, nunca perdemos los sentimientos y las emociones que tenemos, que nos despiertan cada caso de esos, pero tenemos que sobrevivir y estar fuertes porque si no, no los podemos ayudar. En mi caso lo he tomado así, lo he aprendido así. Al principio me costaba bastante, pero me daba cuenta que si no, yo no, no era útil. Y bueno, de a poco aprendí, no digo endurecerme porque no es la palabra correcta, porque si te endureces tampoco es conveniente, pero sí a decir bueno, lo escuché, lo contuve y lo tengo que orientar y ayudar, pero no sola (...) hay que aprender a diferenciar cuándo la sensibilidad aflora para contener y cuándo esa sensibilidad tiene que bajar para actuar (RS8).

Como ya se señaló, esta dimensión del rol —que se caracteriza por una estrategia de acompañamiento más individualizado y atención a situaciones emergentes— puede adquirir un carácter cotidiano, al punto de abarcar buena parte de las horas destinadas. Como señalaba un/a informante calificado/a, “si lo que hace es apagar incendios todo el tiempo” (IC3), otras aristas del rol pueden verse desdibujadas. Por otra parte, diversos estudios realizados en el ámbito de educación formal han destacado el lugar que ocupan las violencias en las experiencias de niñas y adolescentes, pero también la disposición para hablar de estas situaciones cuando se habilitan los dispositivos adecuados (Beramendi y Guidobono, 2023; Darré, 2010). En este sentido, contar con una persona formada en la temática, que pueda escuchar y acompañar a las

adolescentes en cuestiones relativas a la sexualidad, sugiere ser una potencialidad que quizás un formato más tradicional de asignatura curricular no permita. No obstante, es preciso advertir que la existencia de esta figura no garantiza que los estudiantes la reconozcan como una referencia a la hora de consultar o relatar situaciones personales. Como advierte el estudio de Darré (2010, p. 87):

Para el caso del subsistema de enseñanza técnica, donde existe un espacio curricular específico, las menciones a los referentes de dicho espacio fueron muy significativas. Por último, es en la enseñanza secundaria donde aparecen con menor frecuencia las referencias a docentes o adscriptas, como personas susceptibles de ser consultadas.

5.2 Transversalizar la educación sexual: modalidades y sentidos en disputa

Además de los talleres con estudiantes y la atención a situaciones emergentes, el trabajo que realizan los referentes de ES da lugar a otras estrategias que podrían ubicarse bajo la noción de “transversalidad”. Tal como se lee en los documentos del PES, quien se desempeña como referente de ES “trabaja en forma transversal, con docentes de las diferentes asignaturas en cada centro liceal, además de hacerlo con madres, padres o representantes de adolescentes y en talleres específicos con estudiantes” (ANEP-CES, 2012, p. 10). En un documento reciente se reafirman estos ámbitos de trabajo, a lo que se añade “establecer vínculos con Instituciones del entorno de la Comunidad Educativa coordinando acciones intra e interinstitucionales” (ANEP-CES, 2023). En cierta medida, la creación de esta nueva figura en educación secundaria parece ir de la mano con la apuesta por trascender el espacio de aula, en vistas a permear y resignificar el cotidiano escolar (Cerruti, 2010). Aunque también, en un sentido más acotado, la transversalidad parece designar una estrategia de incorporación de la temática que prescinde de un espacio curricular específico. Como señalaba un/a informante, se trabaja “*de manera transversal, no hay un espacio curricular, es decir, no hay un horario para esos talleres o actividades de educación sexual, sino que el referente tiene que coordinar con docentes de otras asignaturas para trabajar de manera transversal*” (IC6).

Una primera constatación es que la noción de “transversalidad” se emplea en diversos contextos, adoptando a su vez múltiples significados. En los diálogos con docentes referentes se hace patente esta multiplicidad de sentidos que circulan en torno a qué significa y qué implicancias en la práctica tiene transversalizar la ES. En algunos casos, la transversalidad se asocia al trabajo interdisciplinario, al diálogo entre disciplinas y asignaturas, o bien a un modo particular de transversalización dentro de cada asignatura. También aparece la idea de ciertas temáticas o enfoques que serían transversales, como el género y la diversidad sexual. En otros casos, la transversalización es referida en función de incluir también al “mundo adulto” y

apuntar a instalar la temática a nivel institucional, trascendiendo el espacio de aula. Para analizar esta variedad de dimensiones que se asocian con la noción de “transversalidad” sugiere ser interesante recurrir a la distinción elaborada por González del Cerro (2020) y Romero (2021, 2023) entre transversalización curricular e institucional, en ocasión de la educación sexual integral.

La “transversalización curricular” alude a la incorporación de la ES en la enseñanza de las disciplinas o asignaturas curriculares (Romero, 2021). Según las voces de las/os referentes, “*la idea es justamente que sea algo transversal, que atraviesa todas las disciplinas, todas las asignaturas o las unidades curriculares como se le dice ahora*” (RS1). Al no disponer de un espacio curricular específico para los talleres o actividades de ES, cobra relevancia la estrategia de trabajo interdisciplinar, que implica asimismo un trabajo en conjunto con otros docentes. Si bien la construcción interdisciplinar aparece como una potencialidad para el abordaje de la ES, también da lugar a ciertas complejidades, dado que no todas las disciplinas o asignaturas habilitarían *a priori* tal diálogo.

Entonces vos coordinabas con algunos docentes, yo he coordinado con docentes de lo que se te ocurra, desde música, que trabajaron la música tropical, y armamos una letra nueva para poner a las mujeres en otro lugar, y no tan de objeto sexual en cuestión, hasta con historia (...) con literatura, todo lo que son mujeres en la literatura, y por qué están tan relegadas, de todo lo que se te ocurra, con la de social, con todo lo que fue cuando salió la ley de interrupción voluntaria de embarazo, la de matrimonio igualitario, laburamos con las profes, de social y cívica espectacular, y todo eso está (RS6).

Siento que sí es algo específico, pero por momentos podés vincularlo con otras áreas, pero no con todas. Por ejemplo, con matemáticas nunca veo por dónde, no sé. Excepto que te quedes a ver qué matemáticas o qué mujeres científicas, pero eso lo puedes hacer igual con otra materia. Podría, o sea, si tuviera que pensar, me inclinaría sí por cierta especificidad, pero no lo veo tan claro como en literatura, por ejemplo, que es mi área (RS1).

Se observa en estos ejemplos tanto las posibilidades que habilita el trabajo interdisciplinar, ampliando la agenda de la ES en diálogo con otras disciplinas y docentes, como las limitaciones que establece la especificidad de la sexualidad como campo de saber y los requerimientos asociados al trabajo en conjunto con otros docentes, que pueden —o no— tener alguna formación en la temática. En este sentido, se corre el riesgo de que esta estrategia docente, que podría suponer un enriquecimiento tanto para el abordaje de la ES como de otras asignaturas, termine siendo finalmente un espacio en el cual otros docentes “ceden” sus horas.

Bueno hay de todo, ¿no? Hay docentes que en realidad tienen formación también, en temas de género, de diversidad o bueno, tienen interés por cuestiones personales y tienen como mejor disposición o que son de esos que entienden que para la trayectoria educativa también esto es importante. Entonces, bueno, están habilitados a aprender, al espacio. Después hay otros que en realidad te habilitan el espacio pero es porque no quieren dar clase, son de los que se van además de tu clase y te dejan solo con los gurises. Y después tienes gente que te dice que no. Son los menos (RS2).

Aquí se formula con claridad uno de los obstáculos a los que se enfrentan cotidianamente las/os referentes de ES: trabajar interdisciplinariamente en un formato de enseñanza tramado históricamente en función de disciplinas y asignaturas plantea una serie de dificultades, además de que la coordinación con docentes que quizás no cuentan con ninguna formación, sensibilidad o siquiera interés en la temática puede obstaculizar la pretendida transversalidad. Para González del Cerro (2020, pp. 190-191), “el trípode de hierro” de las escuelas secundarias —estabilidad curricular, composición del plantel docente y organización de las horas de trabajo— condiciona la posibilidad de una verdadera revisión de los saberes y las formas de la enseñanza. Más adelante se volverá sobre este punto.

Asimismo, de las entrevistas emergió una modulación que remite a lo que Romero (2021) denomina “transversalización intra-curricular”: una forma de comprender la educación en sexualidad no desde la inclusión de ciertos contenidos específicos o unidades temáticas, sino como un posicionamiento ante la tarea de enseñar, una suerte de “vigilancia epistemológica” (Chevallard, 1998) en clave de género y sexualidad que se manifiesta tanto en la selección y el abordaje de contenidos curriculares, como en la atención a las interacciones cotidianas en el aula. El siguiente fragmento de entrevista ilustra con claridad esta forma de concebir la transversalidad, que a su vez puede vincularse con la idea, desarrollada en el capítulo anterior, de que la educación sexual “es una forma de vida”.

Eso me transformó como docente de biología, me pasa que yo en cada tema ahora no importa en el nivel que me toque intento como transversalizar lo que es la educación sexual o el enfoque de género, pensar en lo que son las distintas interseccionalidades, la selección de materiales, desde la elaboración de una situación problema o bueno de los emergentes, porque entiendo que la mayoría o muchos de los emergentes que surgen a nivel del aula tienen que ver con algo vinculado a lo que es las distintas formas de manifestar la sexualidad, desde un comentario o una burla naturalizada, decirle puto a un compañero porque gesticula de alguna forma o de esto que pasa ahora también en la sexualización de los cuerpos sobre todo de las gurisas y a través de los medios digitales. Entonces como que todo lo que pasa en el aula en realidad es como que yo no puedo verlo sin esa mirada atravesada de la sexualidad (RS2).

Por otra parte, la “transversalización institucional” (Romero, 2021) refiere a los modos en que la ES desborda el espacio de aula y el currículum prescripto, para permear de forma capilar la vida cotidiana de las instituciones educativas. Un primer ordenamiento al respecto permite distinguir entre estrategias dirigidas a instalar la temática en la trama institucional, y otras acciones que buscan trascender precisamente los márgenes de la institución educativa. En el primer sentido, cobran centralidad las estrategias de formación y sensibilización del “mundo adulto” que habita los centros educativos, especialmente docentes, pero también “administrativos y funcionarios de servicio” (RS8), así como otras estrategias que buscan intervenir el tiempo y el espacio escolar mediante acciones que pueden ir desde la elaboración

de muestras o carteleras, hasta la realización de actividades específicas en el marco de efemérides significativas, como el 8 de marzo, el 25 de noviembre o el mes de la diversidad. En el segundo sentido, pueden ubicarse en particular las estrategias referidas al diálogo con familias y la coordinación interinstitucional, dimensiones que apuntan más bien a un trabajo hacia afuera del centro educativo.

Como apuntaba una entrevistada, “*el primer trabajo es con el mundo adulto*” (RS9). Que los referentes de ES tengan a su cargo la formación y sensibilización del cuerpo docente supone uno de los rasgos más originales y desafiantes del rol. Se destaca en este sentido como una potencialidad el efecto multiplicador que ello implica: “*colocar algunas temáticas que nos permitan pensar conversando, porque en tanto lo hagamos con los profes, esto tiene un efecto multiplicador, ¿no?*” (RS4). En el siguiente fragmento resuena esta idea de un “efecto multiplicador” en relación con la transversalidad, en vinculación a su vez con la formación.

Que la educación sexual es transversal, tiene que ser transversal a todas las asignaturas y que el enfoque en derechos humanos, en género, o en diversidad, tiene que estar presente en todas las asignaturas. Yo no lo veo como específico de la educación sexual, ¿no? Bien. Por más que nuestro país implementa como un espacio específico a diferencia de otros países que han tomado otras opciones, creo que debe ser, más allá de los espacios específicos, debe ser transversal y que tiene que ver con la formación de todas y todos los docentes, ¿no? De todo el cuerpo docente (RS7).

Las estrategias de formación y sensibilización del cuerpo docente pueden adoptar diferentes modalidades. Por un lado, el espacio más formal lo constituyen las instancias de coordinación, un espacio en el cual se abordan temáticas específicas, tales como los protocolos de actuación o la diversidad sexual. Este espacio deviene central en la medida que ofrece la oportunidad de dialogar con todo el equipo docente del centro educativo, aunque al no ser un espacio destinado a la ES también depende de que se generen ciertas condiciones; “*es como que un poco complejo, digo, todo depende de las instituciones, depende de los colectivos docentes, depende del cuerpo de adscripción, depende de un montón de cosas*” (RS11). Por otro lado, el propio trabajo interdisciplinar, ese “*pensar en conversación*” (RS4), también puede abonar en este sentido, tornando difusos los límites entre la transversalización curricular e institucional; “*trabajamos en talleres, pero de manera transversal, a través de todas las asignaturas y ahí es donde los docentes se dan cuenta que ellos están educando sexualmente, aunque no se den cuenta*” (RS8). Algunos ejemplos donde la modalidad de taller y el trabajo interdisciplinar se visualizan también como instancias de formación y de intercambio con otros docentes:

Así como existen esos docentes, también tengo aquellos docentes que les encanta participar del taller y conocer a sus estudiantes desde un plano que no tiene nada que ver con la asignatura que ve. Un ejemplo concreto en matemáticas, hay una docente específica que ama quedarse a los talleres, ella brinda una matemática específica en su aula, pero cuando está ahí, dice, ¿y vos cómo hablas así de todos estos temas y después en mi materia no participas o no entendés nada? Entonces

ahí también es redescubrir al estudiante su integralidad más allá de su dificultad específica por la matemática y eso es una docente o algunas docentes que se permiten ese acercamiento desde otro lado que no es la asignatura (RS5).

Me gusta trabajar mucho con los docentes, todos docentes, pero también con el docente en aula, entonces he intentado generar muchos proyectos de forma transversal con profes y laburar juntos y que el profes se quede y se involucre y vea que los chiquilines, me pasó muchas de veces compartir, de hacer un taller con profes que donaban como su hora, pero se quedaban adentro y que decían, no puedo crear cómo trabajó este grupo, no puedo crear verlos trabajar así y es esto, ¿no? (RS6).

En estos últimos recortes de entrevista se puede observar una valoración de los posibles efectos positivos de esta modalidad de transversalización, habilitando diálogos que trascienden un taller en concreto para afectar el trabajo pedagógico de todo el cuerpo docente, o al menos de quienes tienen apertura al diálogo y al trabajo en conjunto. Sin embargo, también se plantea que no siempre es posible establecer ese tipo de intercambios; “*en realidad los colegas son como bastante reticentes en su gran mayoría, yo tengo como un sequito de aliados con los que sé que puedo trabajar en sus clases*” (RS10). Dilucidar quienes tienen mayor apertura o disposición para el trabajo en conjunto emerge como una estrategia en sí misma, abonando a la idea de que, en el estado actual de la ES en secundaria, disponer de espacios para su abordaje implica cierto grado de negociación, de construcción de legitimidad, y también de disputa: “*la búsqueda de estrategias para llegar a destino, que también es parte de mi rol, ver bien con quién trabajo para poder acercarme a los gurises y quién me doy cuenta que por ahí no voy a poder ir*” (RS5). Este punto será retomado en el siguiente apartado.

Por su parte, emerge de las entrevistas un registro particular de intervenciones que no apunta al trabajo interdisciplinar ni a la formación y sensibilización de los docentes en plural, sino más bien a una estrategia de trabajo más individual con ciertos docentes que en sus prácticas de enseñanza y en las interacciones cotidianas con estudiantes vulneran sus derechos y/o (re)producen prácticas discriminatorias. Estas intervenciones pueden generar tensiones y dar lugar a conflictos, poniendo en entredicho el respaldo institucional y la legitimidad del rol.

El abordaje del trabajo con los mismos compañeros a veces es como delicado, porque también dicen, pero vos sos mi par, o sea, ¿qué me venís a decir? Y en realidad, es mi rol sentarme contigo hoy y decirte, bueno, mira, a un chiquilín le pasa tal cosa, sería bueno acompañarles de este lugar, no importa lo que nosotros pensemos, acá hay una normativa que tenemos que respetar porque si no estamos infligiendo las normas y el derecho a la educación de esta persona (RS2).

Hay que trabajar con el mundo adulto, porque el centro de las instituciones, la comunidad educativa, si bien uno educa de la manera, con las herramientas que tiene, a los gurises y las gurisas, hay que reeducar al mundo adulto. Es imposible hablar de inclusión si vos tenés un adulto que en una reunión de profesores, la docente de educación física, por suerte jubilada este año, dijo la gordita que no hace nada. Y bueno, yo respiré y le di una clase de teoría y la docente me invitó a pelear (...) Si querés lo arreglamos afuera me dijo la profesora. Lo más triste fue que en realidad, ahí sí me sentí bastante desamparada, porque la dirección no generó como muchos (RS10).

Varias cuestiones se desprenden de estos planteos. En primer lugar, las clases y los docentes de educación física se mencionan en varias oportunidades, ya sea como ejemplo de prácticas discriminatorias, o bien como expresión concreta de la reproducción de determinados sesgos de género: “*Muchas veces con los profes de educación física he tenido que trabajar así (...) por ejemplo, los estudiantes trans cuando se divide por sexo para hacer una actividad o bueno, cómo se sienten en relación a la exposición del cuerpo*” (RS2). También surgieron otros ejemplos, como cuando no se respeta “*el nombre de uso, respetar el pronombre*” (RS7). Cabe recordar que, de la encuesta nacional de clima escolar (Ovejas Negras y GLSEN, 2016), surgió que las “clases de educación física y gimnasia” eran el espacio más inseguro/incómodo para la población LGBTIQ+, seguido por los baños y los patios. Según Marozzi, Boccardi y Raviolo (2020), operan en el campo de la educación física nociones sedimentadas acerca del cuerpo, el género y la sexualidad que dificultan la incorporación de la educación sexual integral, resistencia que se expresa especialmente ante la propuesta de modificar la tradicional división por sexo y la revisión de propuestas de enseñanza (Marozzi, Boccardi y Raviolo, 2020).

A su vez, pensar en términos de una pedagogía transgresora, como propone Deborah Britzman (2002), invita a una politización del trabajo pedagógico y una apropiación por parte del colectivo. Aunque esta estrategia de trabajo más individualizado con docentes sea importante para proteger y acompañar algunas trayectorias estudiantiles, puede ser insuficiente si no hay detrás un compromiso institucional que pueda sostener una revisión más profunda de las prácticas sexistas, discriminatorias y violentas. Un aspecto crucial en este punto sugiere ser la posición asumida por los equipos de dirección, siendo que la falta de apertura por parte de estos ha sido identificada como uno de los principales obstáculos que enfrentan los referentes de ES (ANEPE-DIEE, 2017). En las entrevistas realizadas se narraron algunas situaciones en las cuales la dirección obstaculizó alguna iniciativa, no brindó el apoyo esperado o incluso cuestionó la pertinencia del rol: “*Cuando empecé a trabajar como referente de sexualidad, el día que me fui a presentar con la primera directora que tuve, me dijo yo no creo en tu rol. Así me recibió*” (RS2). En contrapartida, el diálogo con la Comisión de Educación Sexual de la DGES es valorado muy positivamente por las/os entrevistadas/os, resaltando el trabajo de coordinación y de apoyo.

Lo que pasa es que otra vez no, la voluntad de las personas. Nosotros en educación secundaria tenemos una comisión de educación sexual (...) que son personas que tienen un profundo compromiso y convicción con la educación sexual integrada en este país. Podrían ser otras personas. Pero estas tienen un profundo compromiso y nos acompañan todo lo que pueden. Desde las salas, desde el anuncio de los cursos, en situaciones cuando las papas queman. Yo he llamado a estas compañeras a cualquier horario en situaciones difícilísimas y están del otro lado (RS4).

Como se anticipó, la transversalización institucional no se agota en un trabajo “hacia adentro” de la institución educativa, sino que también puede dirigirse hacia al “afuera escolar”. En este sentido, se destacaron las estrategias de trabajo con familias o referentes adultos, así como con otras instituciones. Respecto al trabajo con familias o referentes adultos de los estudiantes, se evidencia una percepción generalizada de que el diálogo no sería de lo más fluido, y que a las convocatorias acuden finalmente una baja proporción: “*cuando vos citas las familias, que vienen pocos o pocas (...) mucho puede ser porque no les interese y también mucho por un tema de trabajo*” (RS3). Entre las estrategias referidas, lo más recurrente fue la realización de talleres o actividades informativas, generalmente a comienzos de año y con el propósito de explicar qué se hace y de qué se habla en ES. Se mencionan, asimismo, algunos casos en que las familias se opusieron a que sus hijos participen de las actividades de ES que se realizan en el centro educativo. Sin embargo, también se relataron otras experiencias que habrían logrado mayor adhesión por parte de las familias, al punto de que “*llegó un momento en que empecé a dividir por turnos, porque no tenía un lugar donde colocar a toda esa gente (...) Y estuve así durante unos años en los que la familia venía mucho*” (RS8). Es interesante notar que, así como se demanda por parte de las/os referentes la presencia de las familias y una mayor apertura para hablar del tema con los adolescentes, se deja entrever también una actitud más bien reticente frente al diálogo, o que sitúa en “las familias” algunos de los principales obstáculos y resistencias para poder llegar a los adolescentes. Tiene lugar en este punto una situación paradojal, en la cual coexisten demandas de mayor apertura junto con sentidos que parecieran cerrar la posibilidad del diálogo. Algunos ejemplos al respecto:

Uno piensa, dice, ah, no, ahora está todo mejor, es más fácil y no. No es más fácil y no es mejor. O sea, sigue siendo como en ciertos sectores y está sobre la mesa, que está buenísimo porque estamos acá entonces está la posibilidad de hablar de esto, pero tenés que tener tremendo cuidado, las familias igual se te vienen encima, no es tan sencillo (RS9).

No es muy fácil llegar a los papás y a veces vienen, me ha pasado que ponen excusas, que se tienen que ir rápido, y no sé, por una entrevista de trabajo, porque tienen que ir a cuidar a no sé quién, entonces van rápido, puedes hablar todo rapidito, y si vienen, vos sentís que están entendiendo todo lo que les estás diciendo, la importancia de hablar con los gurises, de aceptarlos, de escucharlos, de los derechos de los gurises, y después sigue todo igual (RS1).

Obstáculos, bueno, a veces te encontrás en lo que te decía con familias que oponen un poco la sexualidad, que a veces nos han presentado cartas a la institución para que sus hijas y sus hijos no entren a los talleres y bueno, eso es un poco, que es un tema porque si bien la educación sexual está dentro de la educación y el chiquilín en ese autonomía progresiva puede decir yo quiero entrar, pero claro, el problema es que cuando le preguntas a un chiquilín ¿Vos querés?, seguramente lo que te conteste es lo que la madre le dice que tiene que responder (RS3).

En estos relatos queda en evidencia esta situación paradojal, en la cual se critica la falta de participación y de apertura por parte de las familias, pero al mismo tiempo se parte de una sospecha, o bien asumiendo que no tienen interés en la temática, o bien centrando en éstas las

resistencias frente a la ES. He aquí uno de los nudos sobre los cuales sería preciso profundizar. Como advierte Baez (2023, p. 8), “no construir diálogo con las familias repercute negativamente en el ejercicio de derechos sexuales y reproductivos”. Sin embargo, existe abundante evidencia de que las adolescentes rara vez conversan con sus referentes adultos sobre sexualidad, mientras que su inclusión en las propuestas de ES figura como una estrategia poco utilizada (Lohan y López, 2023). Parece claro que construir canales de diálogo con las familias supone uno de los desafíos que enfrenan las políticas de ES.

Finalmente, aunque en menor medida, se pudieron registrar algunas referencias a estrategias de trabajo interinstitucional. El énfasis en este sentido recae en las instituciones de salud, aunque también se mencionan otras instituciones a nivel territorial, como pueden ser la comuna mujer, los centros locales de SIPIAV [Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia] u otras redes territoriales. A pesar de que “*el trabajo en territorio también es importantísimo*” (RS4), las referencias en este sentido fueron más bien escasas. Si bien el trabajo interinstitucional ya aparecía como una de las características centrales del PES, en vinculación con lineamientos de política educativa más generales durante el ciclo progresista (Bordoli y Conde, 2019; Paleso, 2019), su concreción en el contexto de la práctica parece depender más bien de esfuerzos individuales.

En síntesis, podría afirmarse que la noción de transversalidad atraviesa las entrevistas a docentes referentes y cobra centralidad en los sentidos que éstos le otorgan a su tarea. Para ordenar la multiplicidad de significados y de dimensiones que se le asocian, se recurrió a la distinción analítica entre transversalización curricular e institucional (González del Cerro, 2020; Romero, 2021, 2023). Dentro de cada una de estas categorías se ubicaron ciertas modulaciones, a la vez que se identificaron algunos puntos donde los límites entre una y otra se tornan difusos. Quizás lo más relevante al respecto pase por las potencialidades y limitaciones que sugiere la apuesta por la transversalidad, cuestión que será retomada y profundizada en el siguiente apartado. En cuanto al trabajo con familias, se visualiza una tensión o situación paradojal, dado que se demanda mayor participación al tiempo que, por momentos, pareciera cerrarse la posibilidad del diálogo. Por último, en varias oportunidades surgió la cuestión de los esfuerzos individuales, que por momentos pareciera prevalecer ante la ausencia de claros lineamientos de política educativa.

5.3 El formato escolar en tensión: desórdenes, límites y posibilidades

Hasta aquí el análisis se ha enfocado, en lo que va de este capítulo, en las estrategias docentes, los dispositivos de trabajo en ES y las formas que asume la transversalización de la temática en el contexto de la práctica. El taller como dispositivo y la atención a situaciones emergentes se ubicaron como las dos estrategias centrales de trabajo docente con estudiantes, mientras que la distinción analítica entre transversalización curricular e institucional (González del Cerro, 2020; Romero, 2021, 2023) permitió caracterizar toda otra variedad de estrategias y acciones cuya función principal, podría decirse, es la de instalar la temática en la trama institucional. Se incluyeron bajo estas categorías la formación y sensibilización del mundo adulto que trabaja en el centro educativo —principalmente docentes—, y el trabajo interdisciplinar. Por otra parte, se identificaron algunas estrategias que buscan trascender la institucionalidad y establecer un diálogo “hacia afuera”, en particular con familias y otras instituciones.

Las principales limitaciones u obstáculos que perciben las/os referentes pueden organizarse asimismo en función de las categorías de tiempo y espacio escolar; ya sea porque la escasa cantidad de horas dificulta la posibilidad de atender la multiplicidad de tareas que se proponen, o bien porque, al no contar con un espacio curricular específico, su abordaje depende de coordinaciones y negociaciones con las direcciones de turno y con los docentes de la institución. Sin embargo, también se señaló como una potencialidad ese “estar por fuera” de ciertas lógicas instituidas, como la división por asignaturas y la evaluación/acreditación individual. A continuación, se cita un fragmento de entrevista que puede leerse en esta clave de ambivalencia, entre las potencialidades y los límites que entraña la incorporación de la ES en secundaria. De fondo, se reactualiza la discusión en torno a la transversalidad o la inclusión de la temática en un espacio curricular específico, lo cual remite, en parte, a las distintas formas que adopta la ES en secundaria y en la educación técnico-profesional, respectivamente.

El referente tiene otro espacio, ese espacio de consejería en el que charla con los estudiantes, en el que aborda emergentes, en el que trabaja con las familias, en el que trabaja con el resto de la comunidad educativa. ¿Qué es lo que se pierde? ¿Cuál es la dificultad de ahí? Bueno la dificultad está en que el rol tiene muy poquitas horas. Entonces, en un rol con tan poquitas horas, con tantos estudiantes, como acá tenemos 1.400, seguramente hay estudiantes que no van a acceder a la consejería, que capaz si fuera transversal, sí, así lo aprenderían. Pero capaz que asiste a un solo taller en el año, si son 1.400, ¿verdad? Entonces las dos formas de implementarse tienen sus cosas buenas y sus cosas malas. Yo creo que la diferencia de este rol de referente es eso, que abarca espacios que trascienden al aula (RS7).

Esa búsqueda por abarcar espacios que trasciendan el aula, oscilando entre la transversalidad y la dispersión, logra capturar algo de la especificidad de las prácticas de ES que acontecen en los centros de educación secundaria. En base a este recorrido, el presente apartado se centra en

lo que Ball (2002) denomina “efectos de primer orden” de las políticas educativas, esto es, las alteraciones en la práctica o estructura organizativa, que pueden ser particulares de una institución o afectar a todo el sistema. Para ello, el análisis se divide en dos momentos. En primer lugar, se ahonda brevemente en las limitaciones referidas al tiempo y al espacio escolar, dada la centralidad que estas dimensiones adquieren desde la perspectiva de las/os entrevistadas/os. En segundo lugar, se procede al análisis de las complicaciones que sugiere la articulación de las prácticas de ES con el formato escolar de la enseñanza media.

5.3.1 Los límites de lo escolar: una cuestión de tiempos y de espacios

A lo largo de todo este capítulo han cobrado visibilidad diferentes limitaciones u obstáculos que las/os referentes identifican en sus prácticas de ES, las cuales pueden pensarse en clave de tiempos y espacios. En este sentido, lo primero y más señalado fue la dificultad de poder abarcar a toda la población estudiantil, a la vez que dar continuidad y sistematicidad a las propuestas pedagógicas, con tan sólo 10 horas docentes de 45 minutos por semana, en instituciones que pueden tener varios turnos y una gran cantidad de grupos y estudiantes. Este punto ha sido referido enfáticamente por todas/os las/os entrevistadas/os, con variaciones en cuanto a cómo se podrían generar mejores condiciones. Para unas/os, se necesitarían más horas para poder cumplir con los objetivos trazados para el rol y poder llegar a todos los estudiantes. Otras/os, en cambio, entienden que en el caso de los centros educativos más grandes se necesitaría más de una persona que cumpla con el rol, ya que, en palabras de una entrevistada, “*no me imagino yo con 20 horas, no sobrevivo a todo lo que pasa*” (RS8). Esta dificultad se traduce en que los talleres de ES no logren abarcar a la totalidad de estudiantes del centro educativo, o que se limiten a unos pocos talleres por año con cada grupo, afectando considerablemente la posibilidad de generar procesos educativos consistentes y sistemáticos. Como señala Baez (2023, p. 12), “existe consenso que la sistematicidad y continuidad son aspectos claves para garantizar la calidad de las propuestas, así como también la organización y secuenciación”. En palabras de los docentes entrevistados:

¿Cuántas veces los veo al año? Y bueno, a los de séptimo los puedo ver cuatro o cinco veces, a los de cuarto dos o tres veces, al resto una o dos veces, no más. Con suerte, este año viene bastante magro por todos los casos emergentes que hay y que tenemos que atender inclusive de casos de violencia intrafamiliar, de abuso, que implica el despliegue de un protocolo y horas y horas de trabajo, dentro y fuera al liceo. Eso quita tiempo de lo otro (RS8).

Vos tenés diez horas docentes, que son horas de 45 minutos, para todo el liceo. Y además, para el trabajo con los profes. O sea, dentro de esas diez horas, generalmente tenés dos horas en la coordinación de profes. Eso te está dejando, en el mejor de los casos, cuatro horas para cada turno del liceo. Yo el liceo que estoy ahora tiene tres turnos. Y tiene una población que va desde lo que sería de primero a sexto antes, ¿no? (...) Es más bien como terminar siendo un apaga incendio y

no una tarea de prevención en lo que sea, ¿no? (...) pero dista muchísimo de lo que se necesita. O sea, la educación sexual está llegando tarde, está llegando en el liceo tarde y poca (RS9).

Se hace patente en estos relatos cómo la escasa cantidad de horas limita considerablemente el abordaje de la temática, evocando la tensión antes referida entre transversalidad e invisibilidad. El resultado de ello es que, finalmente, las instancias de taller con adolescentes se ven reducidas a unas pocas instancias por año, lo que atenta contra la posibilidad de generar un proceso formativo más profundo y sistemático. Como se lee en una de las citas, la ES estaría “llegando tarde y poca”. A la vez, las dificultades específicas que plantean los liceos que tienen varios turnos conforman un escenario en el cual no se logra contemplar a la población que asiste al nocturno, con lo cual “*se vulneran los derechos de las personas jóvenes y adultas*” (RS4).

Por otra parte, el hecho de que la ES no constituya un espacio curricular específico genera otra serie de complicaciones, dependiendo de la coordinación con otros docentes, adscripciones o direcciones, o bien de que haya “horas libres”: “*Pero a nivel de estudiantes eso, si había horas libres podía trabajar*” (RS11). En más de una oportunidad emerge la idea de “hostilidad”, para referir a las condiciones en que las/os referentes se desempeñan en el rol.

Es muy hostil la forma que tenemos nosotros de trabajo en secundaria, son 10 horas que tenemos que distribuir en dos turnos, nosotros tenemos un horario y muchas veces nos pasa que en ese horario, los docentes que de repente tienen más disponibilidad de planificar junto con nosotros o de compartir espacios, no están y están otros (RS2).

No solamente la cantidad de horas, que quede claro que no es la carga horaria, sino el no estar puesto como dentro de la currícula, de la grilla horaria que ellos tienen. Entonces, tenés que buscarte vos todos los espacios, generar los espacios (...) Yo diría que en los referentes, para mí, es el principal obstáculo (RS7).

Como se dijo anteriormente, el diálogo y la coordinación con otros docentes depende de múltiples circunstancias y puede dar lugar a diversos escenarios. Según las/os entrevistadas/os, en la mayoría de los casos les docentes “ceden” sus horas y no resulta habitual que se les nieguen las horas para realizar un taller, aunque se mencionó algún caso en este sentido. Sin embargo, “ceder” las horas no implica trabajar en conjunto, puesto que no todos los docentes habilitarían a trabajar de forma interdisciplinaria, así como tampoco todos participan de las instancias de taller, lo que debilita la potencialidad del espacio y la legitimidad del rol.

Después con los docentes en general, es lindo el diálogo, pero me pasó hace poco que un docente que tenía que estar en la clase me dijo sí, sí, yo te cedo de la hora y después nunca apareció el docente. Entonces yo pienso que algún profe que otro sigue teniendo como un prejuicio, le da vergüenza o no le da el valor que debería darle. Porque si el profesor está y los gurises ven que interviene y que entre nosotros hablamos, me parece que se le da como más peso a la educación para la sexualidad. Y se ve que hay un interés real de los dos docentes (RS1).

Y muchas veces cuando se daba la posibilidad de que el docente cediera, compartiera sus horas en realidad, el docente era, bueno yo guardo mis cosas, te dejo en el salón, me voy, vos me avisás cuando termines y subo. Entonces, muchas veces no se hacen partícipes de los talleres o de las

instancias de diálogo que tenemos en el área de educación sexual. Entonces, es como que un poco complejo, digo, todo depende de las instituciones, depende de los colectivos docentes, depende del cuerpo de adscripción, depende de un montón de cosas (RS11).

Al respecto, surgieron algunas estrategias que pretenden dar respuesta a las dificultades percibidas. Concentrar los talleres en algunos niveles, generalmente en séptimo y primer año de educación media superior, o identificar a los docentes que tienen mayor apertura y disponibilidad para trabajar en conjunto, aparecen como estrategias que buscan sortear algunas de estas limitaciones: “*Esas 10 horas hay que distribuirlas en todos los turnos. Las hago rendir enormemente gracias al trabajo cooperativo con los profesores desde la transversalidad*” (RS4). También se destacó la antigüedad en el centro y la apertura por parte de equipos de dirección como elementos que aportan a la legitimación institucional del rol y potencian su actuación. En contrapartida, “*el hecho de que la reglamentación no es tan clara en la actualidad para poder sostener los procesos*” (RS10) complejiza el trabajo que realizan los referentes y la posibilidad de sistematizar los talleres, situación que pudo haberse acentuado con el cese del PES y las nuevas orientaciones en materia de política educativa. Como advirtió una entrevistada, “*siento sobre todo la pérdida de horas, y el tema de la reglamentación vigente que obstaculiza muchísimo los procesos de ESI dentro de las instituciones*” (RS10). Otro punto en el que convergen obstáculos asociados al tiempo, pero también con la dispersión de ámbitos de trabajo y la cantidad de estudiantes, tiene que ver con la dificultad de construir vínculos pedagógicos, evidenciando asimismo debilidades en la coordinación a nivel institucional:

Es difícil. Que no les conoces. Porque a veces estamos solos. La diferencia es que al estar solos nosotros no los conocemos tampoco. No sabes el nombre, no sabes las características que tienen para aprender. Como estás saliendo y entrando de los grupos. Si generas un material o un recurso. Pero capaz que hay un chiquilín con tea, que nadie te avisó. Como lo abordas así improvisando. Entonces me parece que eso también es una desventaja que tenemos. Una diferencia (RS2).

En suma, los principales obstáculos y limitaciones que las/os referentes encuentran para trabajar en ES refieren a la escasa carga horaria y a la falta de espacios formalizados a nivel curricular, dependiendo de múltiples coordinaciones y negociaciones, o bien de la disponibilidad de “horas libres”. Esto dificulta la planificación y la sistematización de las propuestas. Va de suyo que la atención a situaciones emergentes en este escenario difícilmente pueda alcanzar y aparecer como una posibilidad para la totalidad del estudiantado. Con todo, también se aprecian una serie de potencialidades relativas a la forma en que se organizan las prácticas de ES en secundaria, habilitando la posibilidad de producir ciertos “desordenes” en el formato escolar (Southwell, 2011), como se verá a continuación.

5.3.2 ¿Desórdenes en el formato escolar?

En virtud de las vicisitudes antes referidas surge una interrogante acerca de cómo una propuesta que apunta a transversalizar la ES puede entrar en tensión con un formato de educación secundaria que ha tendido a organizarse en función de asignaturas y disciplinas. En su investigación sobre los procesos de reforma educativa que se desarrollaron en Estados Unidos, Tyack y Cuban (2001) presentan dos tesis que vale la pena retomar. Primero, dirán que las estructuras y formas organizativas de la escolaridad —tales como el aula graduada, la estructuración del tiempo y del espacio, el currículum organizado por asignaturas o la calificación como validación del aprendizaje— no han variado sustantivamente con el paso del tiempo. Llamarán “gramática de la escolaridad” a dichas formas organizativas persistentes que han llegado a constituirse como lo que “las escuelas verdaderamente son” (Tyack y Cuban, 2001). Por otro lado, postulan que los docentes son unos actores clave en los procesos de cambio, habida cuenta de la asiduidad con que “podían responder a las reformas hibridizándolas, fundiendo lo antiguo y lo nuevo, al seleccionar partes que hacían más eficiente o satisfactorio su trabajo” (Tyack y Cuban, 2001, pp. 25). Ambas tesis devienen relevantes para reflexionar sobre la traducción de las políticas al contexto de la práctica y sus efectos en la organización escolar (Ball, 1994, 2002).

En cuanto a los rasgos específicos del formato escolar para la escuela media, Southwell (2011) propone para el caso de Argentina algunos elementos que bien podrían pensarse en el contexto de la educación secundaria uruguaya: el saber escolar separado en materias o asignaturas y la formación de docentes organizada en función de tal división, el currículum graduado y el aula como unidad espacial en torno a la cual se organiza la enseñanza, la jerarquización de determinados saberes y el establecimiento de una distancia respecto del “afuera escolar”, la meritocracia como fundamento y la lógica imperante del examen. Resulta evidente, en vistas de esta caracterización mínima, que la incorporación de la ES en secundaria a través de la figura de docentes referentes supone algunos rasgos diferenciales, que podrían eventualmente aportar a desestructurar o desordenar dicho formato. En base a esta hipótesis surgen varias preguntas: ¿qué efectos concretos y potenciales tiene la transversalización de la ES en secundaria? Tales efectos ¿consiguen afectar las lógicas que rigen el formato escolar hegemónico, o generan más bien estrategias complementarias que no alcanzan a alterar el núcleo de la “gramática escolar”? Estas interrogantes orientan el desarrollo de este apartado, con la intención de habilitar algunas reflexiones, más que de llegar a una respuesta.

En primer lugar, la apuesta por la transversalidad supone un formato de trabajo coordinado e interdisciplinar que puede (o no) alterar la secuencia de un docente por aula y por asignatura. Esto sugiere asimismo otros dos cambios fundamentales, siendo que las actividades o talleres de ES no intervienen ni se rigen por las lógicas de evaluación y acreditación —con todo el “trabajo administrativo” que esto conlleva—, y aunque los referentes sean docentes de asignatura, su formación específica en la temática no está sujeta a lógicas de formación disciplinar o por áreas curriculares, con lo cual se genera inevitablemente una diversificación de formaciones. Tampoco se elaboró como tal un programa curricular de ES, sino unas orientaciones que destacan por su amplitud y flexibilidad, cobrando centralidad la estrategia de seleccionar temáticas en función de las situaciones que emergen en el centro educativo y de las inquietudes que expresan los estudiantes. Cabe destacar también que el perfil de “formador de formadores” (Viscardi et al., 2021) al que apunta el rol de referente de ES reviste cierta originalidad, en la medida en que no establece *a priori* nuevas jerarquías dentro del cuerpo docente, ni se confunde con un rol inspectivo. Por otro lado, el hecho de que la propia formulación de la política establezca orientaciones para un trabajo hacia afuera de las instituciones educativas señala un cierto desacople respecto de la tendencia de la escuela a funcionar dentro de los márgenes institucionales. Todo ello sugiere una potencialidad para generar ciertos “desordenes” (Southwell, 2011) que disputen los sentidos hegemónicos asociados a la educación media, aunque también se corre el riesgo de que las tradicionales formas organizacionales terminen por obstaculizar o limitar dicho potencial.

Interesa retomar en este punto la idea de que en los talleres de ES “pasan otras cosas”, cuestión ampliamente señalada que refiere a las potencialidades que se habilitan al estar por fuera de la trama curricular y no regirse por lógicas de aprobación/reprobación. Esto no sólo afecta las estrategias de enseñanza, sino también la construcción de posiciones docentes, como se verá más adelante. A su vez, se asume que la temática en sí despierta un interés particular, que moviliza de otro modo a los estudiantes y conecta desde otro lugar con sus vivencias por fuera de la escuela. No obstante, operar por fuera de las lógicas de la acreditación y del currículum prescripto también plantea una serie de desafíos, ya que la calificación puede operar como una “*motivación extrínseca (...) hace que el guris se quede quieto y te escuche o haga las tareas, aunque no le importe lo que está haciendo. Y acá por otro lado (...) Tiene que ser un encuadre motivador*” (RS2). Los siguientes extractos muestran esto con suma riqueza:

Extremadamente gratificante. La posibilidad de la educación sexual más allá del asignaturismo específico, brindando los talleres de educación sexual, estando por fuera de la curricula, los y las estudiantes sienten especial compromiso y no una atadura hacia el sistema, por lo menos como yo

lo veo como docente y como referente, eso sí lo siento con las otras asignaturas que brindo. Entonces, la posibilidad que sea un taller cada tanto con los estudiantes sacarle ese peso de calificación o de autoridad y discípulo de alguna manera (RS5).

Me encantan las caras, hasta el día de hoy me siguen deslumbrando esas caras de, de ir preguntando y de verlos como motivados y querer saber cosas. Me encanta, me encanta esos silencios impolutos que no los lográs con ninguna disciplina, con ninguna, no hay chance, ni el mejor profe de historia logra lo que vos provocas en el aula, donde digas pene y vulva ni te digo. O sea, no tenés a nadie mirando el celular. Yo doy clase de biología y soy la misma ser humana que intenta motivar y les tengo que decir catorce veces que no miren el celular, hago un taller y no le tengo que decir prácticamente a nadie que guarde el celular. Nadie está mirando el celular (RS6).

Porque es eso, con la libreta de por medio el vínculo cambia. Ya lo que sucede ahí es diferente. Entonces no sé qué pasaría. Este rol tiene esa ventaja, ¿no? Que vos entras a desestructurar de alguna manera, bueno, iban a tener física y apareció la educación sexual y capaz que nos habla de algo más interesante. Y suceden otras cosas. Y es más tipo bueno, ¿de qué quieren hablar ustedes? ¿Qué les interesa? ¿Qué quieren preguntar? Entonces es como, obviamente suceden otras cosas (RS9).

En los tres relatos aparece la idea de que las propuestas de ES vienen a desestructurar, que rompen con la lógica de la evaluación y la calificación, habilitando a que en los espacios de ES sucedan otras cosas. Se visualiza como posibilidad la reconfiguración de las relaciones pedagógicas, propiciando escenarios más horizontales de circulación de saberes y organizando la enseñanza sobre la base de intereses, inquietudes y preguntas de los estudiantes, más que en función de un programa a cumplir. A su vez, fueron emergiendo en las entrevistas diversas acciones que ponían el acento en intervenir la trama institucional, dando lugar a ciertas disrupciones (González del Cerro, 2020). El uso de las carteleras como un objeto que aporta a visibilizar diferentes dimensiones de la sexualidad, la instauración de baños no separados por sexo o el reconocimiento de efemérides que disputan los tradicionales hitos temporales que se celebran en las instituciones educativas constituyen ejemplos de esto. Cabe agregar la relevancia que pueden tomar acciones micropolíticas que se dan en las interacciones más cotidianas en los centros educativos, como intervenir ante una situación de discriminación o preguntar a los estudiantes con qué nombre se identifican.

También surgieron en las entrevistas relatos dispersos que podrían asociarse a un cuestionamiento sobre las formas jerarquizadas de circulación y legitimación de saberes (González del Cerro, 2020), como en el caso de algunas propuestas impulsadas por gremios estudiantiles o la convocatoria a colectivos sociales para abordar determinadas temáticas. Un ejemplo concreto que relató una entrevistada fue la convocatoria a una organización social — dedicada a la defensa de los derechos de las personas trans, intersex, género fluido y no binarias — para hablar sobre las vivencias de personas LGBTIQ+ durante la dictadura. Surgieron, a su vez, diversas situaciones en las que se evidencian resistencias por parte de estudiantes, docentes, direcciones e incluso de las autoridades educativas, lo que reafirma su

carácter disruptivo, de desorden. Sólo a modo de ejemplo, dos fragmentos que traen a colación esta tensión percibida entre estrategias que pueden entenderse como disruptivas y las resistencias que movilizan.

Acá es muy difícil que los papás se acerquen al bachillerato porque la dinámica es diferente. Pero sí, por ejemplo, que cuando yo les pregunto el nombre o el pronombre, me digan que estoy preguntando el pronombre por la ideología de género. Sí, sí, eso ha pasado (RS7).

Bueno, en septiembre teníamos el mes de la diversidad sexual que nosotros lo seguimos teniendo, pero bueno, la campaña de noviazgos libres de violencia pasó de noviembre a septiembre y se nos insta mucho a que trabajemos en noviazgos libres de violencia, entonces yo ahí pienso, está genial, antes quizás el argumento era que bachillerato para noviembre ya había terminado, entonces no había posibilidad de trabajar, pero ahora bachillerato sigue trabajando hasta diciembre, entonces, ¿qué tanto hincapié se hace que trabajemos esta temática justo en septiembre? Para mí no es casualidad, pero bueno, uno hace lo que quiere (RS2).

Las disputas en torno a la sexualidad que deja entrever la segunda cita dan cuenta, asimismo, de lo transgresor que puede ser el simple hecho de hablar de determinados temas en el ámbito educativo, o la apertura a otras voces históricamente relegadas a los márgenes. En su conjunto, las reflexiones suscitadas y los relatos que las acompañan parecen abonar a la hipótesis de que la ES produce ciertas “disrupciones institucionales” o “desordenes al formato escolar” (González Del Cerro, 2020; Southwell, 2011), evidenciando el carácter contingente de algunas estructuras y las disputas por la (re)definición de lo apropiado/inapropiado en la vida escolar. Cabe señalar que este acotado análisis no agota las formas en que se expresan o puedan expresar tales desplazamientos, que dislocan lo instituido y habilitan otras posibilidades.

Con todo, aun siendo experiencias sumamente valiosas, no resulta claro que tengan el efecto o la potencia de configurar otras gramáticas escolares, o de producir un currículum contrahegemónico (Connell, 2006; Tyack y Cuban, 2001). Antes bien, algunos elementos nucleares del formato escolar parecen operar como limitantes frente a la pretensión de transversalizar la ES. En varios relatos se puede ver con claridad cómo las lógicas disciplinares y el imperativo de la evaluación/acreditación priman frente a estas otras experiencias educativas, a lo que se añaden otras dificultades tales como la falta de espacios de coordinación entre docentes o la poca formación general en la temática. Como señalaba una entrevistada, “*trato de que no sean las horas de física, de química, de matemática, porque están esos prácticos y la adscripta me ha manifestado que esas son como materias más específicas, entonces mejor hacerlo en otro espacio*” (RS1). Este mínimo ejemplo apunta, precisamente, al valor asignado a la ES frente a esas otras materias “más específicas”. Todo ello conspira contra la posibilidad de establecer escenarios más propicios para que la ES pueda verdaderamente afectar de modo capilar el currículum y la vida cotidiana en los centros educativos, poniendo

en tensión la tesis de que produce ciertos desordenes en el formato escolar. En cualquier caso, serán otras investigaciones situadas las que puedan decir, respecto de ciertas instituciones en concreto, los modos en que se resuelven estas tensiones y las posibilidades de alterar la gramática escolar, o como plantea Connell (2006), de producir un currículum contrahegemónico en base a criterios de justicia social, y erótica.

Capítulo 6: Construcción de posiciones docentes frente a la tarea de educar en sexualidad

En un documento de trabajo, Graciela Frigerio (2000) explicita como punto de partida que “las escuelas siempre significaron las propuestas de las macropolíticas educativas”. Sugiere así que los procesos de cambio (o de permanencia) no dependen exclusivamente de las reformas curriculares o estructurales, sino y fundamentalmente de los modos en que estas son reelaboradas y apropiadas colectivamente. Las maneras en que las políticas son formuladas y recibidas por los actores involucrados son ambiguas y polisémicas, y tienen lugar en este proceso agencias, restricciones y disputas (Ball, 2002; Shore, 2010). Resulta, por lo tanto, de sumo interés analizar cómo “las posiciones que los docentes asuman pueden potenciar, resistir o hibridizar las políticas y programas que promuevan cambios a lo escolar” (Bordoli y Martinis, 2020, p. 28).

Según Southwell y Vassiliades, la categoría de posición docente “supone la producción y puesta en circulación de discursos sobre la tarea de enseñar, en el marco de lo cual se vuelve central el análisis de los sentidos que las acciones, disposiciones e instituciones tienen para quien las viven” (2014, p. 169). Son posiciones discursivas que se construyen de modo relacional e implican formas de la sensibilidad y de la vinculación con los otros. No son posiciones definitivas ni cerradas, sino más bien contingentes, dinámicas y no predeterminadas, pudiendo estar atravesadas por elementos paradójicos y contradictorios. La construcción de posiciones docentes se produce en la relación, por lo que no es posible fijar sus contornos *a priori*. En este sentido, Barreiro, Rodríguez y Stevenazzi (2020) advierten ante la imposibilidad de constitución plenamente individual de las posiciones docentes, cobrando centralidad desde esta perspectiva la construcción de posiciones colectivas.

En base a estas coordenadas, es posible postular que las posiciones que les docentes referentes construyen ante la tarea de educar en sexualidad no están fijadas de antemano. Como ha señalado Lavigne (2021) para el caso de Argentina, han coexistido múltiples prácticas, sentidos y posicionamientos en relación con la ESI, reflejo del modo en que los sujetos disputan, negocian y reelaboran los sentidos de las políticas públicas (Southwell y Vassiliades, 2014). Sin perder de vista las limitaciones de la investigación, se visualizan a partir de las conversaciones mantenidas con referentes de ES algunos focos de disputa sobre los que se construyen diferentes posiciones. En particular, interesa centrar la atención en dos aspectos: la configuración de relaciones pedagógicas en el contexto de las prácticas de ES y la politización

como elemento que atraviesa la producción de sentidos en torno a la tarea que desempeñan las/os referentes.

6.1 Saberes y afectos en la configuración de relaciones pedagógicas

Para los referentes de ES el trabajo con estudiantes se organiza principalmente en torno a la realización de talleres y a una modalidad de interacción más individualizada que abarca tanto la “consejería individual” como la atención a situaciones más complejas. Esta segunda dimensión sugiere una demanda significativa, que en muchos casos requiere buena parte de su dedicación. Sin embargo, aun cuando parece haber común acuerdo en que la atención a situaciones emergentes forma parte del trabajo que realizan en los centros educativos, el sentido que le otorgan a esta tarea y las posiciones que asumen en vistas a un supuesto saber de la sexualidad no son unívocos, dando lugar a diferencias y a disputas.

Con matices, se pudieron identificar dos posiciones relativamente diferenciadas con relación al trabajo con estudiantes, que marcan asimismo posiciones particulares ante la tarea de educar en sexualidad. A un lado, es posible situar una serie de expresiones que enfatizan el trabajo de “consejería” y de atención a emergentes, que incluso por momentos pareciera tomar mayor relevancia que la realización de talleres. Así lo expresaba una entrevistada:

El trabajo directo con los estudiantes. Cuando vienes a una chiquilina y te dice, yo estoy embarazada y decidiendo romper el embarazo, ¿qué hago, dónde voy? Porque ahí te viene una niebla mental que no sabes ni para dónde correr, ¿no? Vos tenés que separar todo. O sea, yo a veces estoy haciendo disección de Corvina en la clase de Biología, paro todo, ¿entendés? Me saco los guantes y voy para el pasillo (RS4).

Ya sea que la demanda parta de los estudiantes o surja por iniciativa de los referentes, se habilitan canales de diálogo o se realizan determinadas intervenciones en función de diversas situaciones, lo cual depende, a su vez, de la formación específica que puedan tener en ciertas áreas (por ejemplo, violencia de género o salud menstrual). En todos los casos, cobra relevancia la posibilidad de brindar seguridad y ofrecer respuestas a los estudiantes: “*el formarnos nosotros como especialistas y brindarles información fiable, ser una fuente de respuestas y que también se genere ese vínculo*” (RS11). Tal articulación entre el carácter de especialistas en temáticas relativas a la sexualidad y la configuración de vínculos pedagógicos emerge como un elemento organizador de algunos posicionamientos frente al trabajo con estudiantes.

También se ponen en juego en estas interacciones ciertas formas de la sensibilidad, maneras determinadas de dejarse afectar y de ponerse a disposición (Southwell y Vassiliades, 2014). En este sentido, se visualizaron elementos que podrían identificarse con una “afectividad

habilitante” (Vassiliades, 2013), en tanto se habilita un espacio en el que los estudiantes pueden expresar lo que les pasa y las inquietudes que tienen. Como se mencionó anteriormente, algunas/os referentes destacaron la importancia de “manejar” las emociones y la sensibilidad que aflora para poder brindar respuestas oportunas y asertivas. Por otra parte, mientras que algunas experiencias se asociaron con la angustia o la frustración, también se evocaron situaciones de alegría y celebración, como cuando se acompañan “*los cambios de nombre a registrar, la alegría del abrazo cuando vienen con la cédula*” (RS4). En estas narrativas, la dimensión afectiva emerge de forma explícita, como un registro que atraviesa la tarea de educar en sexualidad.

No obstante, también emergieron sentidos algo distintos en torno a la tarea de educar en sexualidad, acompañados por cuestionamientos relativos a los alcances y limitaciones del rol. En este sentido, se enunciaron ciertos reparos acerca de cuál sería su ámbito de actuación o de competencia como referentes de ES, y qué dimensiones, en cambio, lo exceden. El siguiente fragmento puede leerse en esta línea, dando cuenta, a su vez, del componente relacional inherente a la construcción de posiciones docentes, condensado en este caso en la expresión “yo no soy” (Southwell y Vassiliades, 2014).

Yo no soy sexóloga, no trabajo con la patología de la educación sexual, yo soy educadora sexual, entonces trabajo desde la prevención, desde la promoción de salud a través de la educación sexual. Entonces, si hay algún caso puntual de, no sé, abuso, violencia, puedo orientar al centro en cuáles son las líneas de acción, cuáles son los protocolos que tengo que poner en marcha, pero no hago clínica de sentarme uno a uno porque no soy psicóloga, porque no tengo la experiencia ni la formación para hacerlo, entonces sí puedo acompañar procesos, pero bueno, nada (RS6).

Resulta interesante cómo se establece una diferenciación entre el trabajo de prevención y promoción de la salud a través de la educación en sexualidad, y la “clínica uno a uno” o el trabajo sobre la patología, lo que sería competencia de otras profesiones. Se hallaron resonancias de este posicionamiento en varias entrevistas, lo que podría sugerir una tensión inherente al significado de la política y la configuración de posiciones docentes.

Yo no soy psicólogo, entonces no tengo las herramientas para andamiar en determinados lugares donde considero que no estoy apto por muchos motivos, entonces cuando aparecen situaciones que veo que escapan a estos mecanismos de sexualidad o a estas perspectivas que te acabo de nombrar, lo que hago es derivar o ayudar en ese andamiaje o en esa confianza que logro con la persona, busco la derivación hacia un profesional que se encargue de ese tema (RS5).

Por otra parte, aunque ligado a esto, se pudieron identificar matices en cuanto a la relación con el saber/no-saber de la sexualidad y el reconocimiento de la experiencia como fuente — válida — de saber (Morgade, 2015). Mientras que en algunas expresiones la certeza y la asimetría parecen operar como estructurantes de la relación pedagógica —“*Porque ellos se saben todo. En realidad no saben nada*” (RS2)—, en otros casos cobra centralidad la

posibilidad de decir “no sé” y el reconocimiento en les adolescentes de un saber de la sexualidad –“*los adolescentes hay cosas que lo tienen muy claras, capaz que la tienen más clara los chiquilines que los adultos en determinados temas*” (RS3). Según una entrevistada, “*si vas desde la impronta de yo acá te vengo a brindar el conocimiento, soy la luz en el mundo, no tengo cómo entrar, de ningún lugar, ¿no? En el caso de la ESI menos todavía*” (RS10). En consonancia con estos dichos, se pudieron recoger expresiones que resaltan la importancia del trabajo entre pares y cuestionan el supuesto de que les estudiantes “no saben nada”.

Y a partir de eso surge la problematización y la interrogación en ellos como equipos, y es de ahí donde surge lo más enriquecedor, porque yo me doy cuenta que estoy facilitando la instancia, pero en realidad no estoy brindando un conocimiento directo en ese momento, donde veo que surgen las mayores reflexiones es cuando el diálogo interpares, donde yo sirvo de detonador, pero en realidad mi conocimiento es la validación de ese espacio (RS5).

Cabe insistir en que la categoría de posiciones docentes remite a construcciones discursivas, no a posicionamientos singulares, pudiendo coexistir en una misma persona elementos que responden a diferentes posiciones. Otra cuestión a tener presente es que las/os referentes que fueron entrevistadas/os cuentan con formación en la temática y en la mayoría de los casos varios años de experiencia en el rol. Con todo, se aprecia una circulación de sentidos en disputa acerca de la tarea de educar en sexualidad. Si para algunas/os la “consejería” individual, en sus diversas formas, es entendida como una dimensión central de su labor como referentes de ES sobre la base de la legitimidad y autoridad proporcionada por su formación, para otras/os, en cambio, deviene fundamental delimitar el campo de intervención para no incurrir en asuntos que serían competencia de otras profesiones. Ligado a estas posiciones en disputa, mientras algunos posicionamientos representan una mirada más adultocéntrica que elide el reconocimiento de un saber de la sexualidad entre les estudiantes, en otros relatos dicha perspectiva pareciera ponerse en cuestión, habilitando el reconocimiento de que “de cierta forma, todos y todas sabemos de sexualidad —docentes y estudiantes, ya que habitamos en un cuerpo y la experiencia del cuerpo sexuado nos acompaña durante toda la vida” (Morgade, 2015, p. 65).

6.2 Sentidos en disputa en torno a la politización de la educación sexual

Lo personal es pedagógico (flores, 2018, p. 171).

La ES aparece como un campo en disputa, una construcción política que anuda múltiples sentidos en articulación con definiciones de política pública, producciones académicas, militancias de los movimientos socio-sexuales y oposiciones desde diversos sectores del espectro político, social y religioso (Lavigne, 2021). Puede operar como una “pedagogía de la

sexualidad” que legitima unos modos apropiados de pensar los cuerpos y las sexualidades, así como también puede configurar un escenario propicio para interpelar los modos hegemónicos y normalizados de enseñar y de habitar las instituciones educativas (flores, 2021; Lopes Louro, 2000; Torres, 2012). Politizar la sexualidad es, de algún modo, transgredir la distinción entre lo público y lo privado e inscribir las experiencias subjetivas en marcos de referencia colectivos, que permitan visibilizar y cuestionar las estructuras de la desigualdad y la violencia (Pecheny y de la Dehesa, 2011). Como escribe Morgade (2015, p. 65), “politizar la experiencia y la afectividad implica habilitar formas de discusión de los estigmas, de la violencia simbólica y física”.

No es la intención, ni sería posible dada las limitaciones de la investigación, hacer un análisis denso y exhaustivo de la politización de la ES. Por cierto, mucho de lo que se ha ido colocando y analizando podría leerse en esta clave, como la incorporación de un enfoque de género, la ampliación de las voces y los saberes legítimos acerca de la sexualidad, o las diversas formas de intervención sobre los espacios y tiempos escolares. En esta oportunidad, el análisis se centra solamente en algunas “huellas” de lo que podría ser una politización de la tarea de educar en sexualidad y las tensiones que se generan en torno a ello. Apenas un esbozo para ahondar en futuras investigaciones.

Aun cuando no habría elementos suficientes para hablar de un “*ethos* militante” como sugiere el trabajo de Chervin (2022) sobre una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, podría decirse que la militancia socio-sexual atravesó varias de las entrevistas con docentes referentes. Si bien sólo en algunos casos se explicitó una pertenencia al activismo feminista y/o de la diversidad sexual, muchas de las expresiones empleadas podrían asociarse con la construcción política y discursiva de estos movimientos. Un posible ejemplo de esto lo constituye el uso de expresiones tales como “biologicismo”, “derecho al placer”, “interseccionalidad”, “empoderamiento”, “disfrute de una sexualidad plena y sin tabúes”, “romper con el amor romántico”, “amor libre”, “relaciones abiertas”, “noviazgos libres de violencia”, “relaciones lésbicas y homosexuales”, “identidades de género trans, no binarias, de género fluido”, “heteronormatividad”, “pensamiento machista y patriarcal”, “devolver la culpa a los culpables”, y otras. Este vocabulario en cierta forma disputa la hegemonía de la “lengua antisexo” y habilita otros lugares de enunciación, más allá de las retóricas de la prevención, el riesgo y la responsabilidad (flores, 2021). Pero también se expresaron algunas tensiones, que evidencian la complejidad de articular una “subjetividad militante” (Chervin, 2022) en la construcción de posiciones docentes, como se ve reflejado en el siguiente extracto.

Como educadora sexual, yo mi feminismo, por lo pronto me lo tengo que guardar. Si yo voy desde un lugar, desde los feminismos, sin sensibilizar de qué refiere habitar los espacios de los feminismos, probablemente cierre la persiana de muchos de mis estudiantes. Y particularmente de los varones que son a los que yo quiero llegar (...) mi enfoque es un enfoque de género (...) Yo, desde el momento en que decido ser educadora sexual, tengo la esperanza de poder al menos hacer un mínimo de trabajo con ese chiquilín, que pueda haber ejercido violencia hacia una mujer. Porque si no, ¿para qué soy educadora sexual? (RS2).

En este relato, posicionarse desde los feminismos se asocia con “cerrar la persiana” de muchos estudiantes, en particular de los varones, aunque en la misma entrevista se dice luego que “*trato de no ir con la bandera del feminismo, aunque en realidad mi túnica es violeta, y que ahí también hay simbólicamente*” (RS2). De todos modos, el señalamiento es claro y apunta a que la politización de la sexualidad en el entorno educativo puede resultar una limitante para el abordaje de la ES, cerrando puertas antes que tendiendo puentes. Vuelve a aparecer también la cuestión de la “*masculinidad como muy marcada y muy cerrada al diálogo*” (RS10), de esos varones a los cuales parece más difícil llegar y que en algunos casos pueden incluso haber “ejercido violencia hacia una mujer”. Cómo incluir desde un enfoque transformador de género a quienes parecen estar más cerrados al diálogo puede que sea uno de los desafíos más acuciantes a resolver en el campo de la educación integral en sexualidad⁴⁴.

Otro punto interesante de señalar es que las/os referentes entrevistadas/os denotaron en general un amplio y preciso conocimiento de la política educativa a nivel nacional, y del derrotero de las políticas de ES en particular. Como ha advertido S. Ball (1994), aunque la micropolítica escolar está atravesada por conflictos, intereses y componentes ideológicos, la implicación en la política y la politización del trabajo docente no deberían presuponerse. En este sentido, cabe detenerse en una de las marcas donde se puede ver con mayor nitidez la politización como dimensión que atraviesa la construcción de posiciones docentes: el uso del lenguaje “inclusivo” y/o “no sexista”. Un elemento común en las entrevistas fue la referencia a la incorporación de distintas estrategias o modalidades lingüísticas -las/os, “e”, “@”- que aportan a desnaturalizar los sesgos androcéntricos del lenguaje y reconocer la diversidad de identidades de género y sexuales, al tiempo que denotan su dimensión performativa (Berkins, 2013; Butler, 2022a; Platero, 2018). En esta “flexión de género” (Chervin, 2022) se juega la validación, la posibilidad de nombrar: “*yo les explico a les pibis, yo uso el inclusivo, utilizo la E, le digo que*

⁴⁴ En una nota reciente emitida en un programa de radio, Ruben Campero de Sexur y Patricia Pivel de SUS aluden a esta problemática, haciendo referencia a una tendencia mundial de “resistencia” a pensar de forma compleja y diversa el género y la sexualidad, principalmente en sectores masculinos y jóvenes. Emisión del 2 de abril de 2025 del programa de radio No Toquen Nada, de la emisora de radio Del Sol, recuperado de: <https://delsol.uy/notoquennada/entrevistas/los-desafios-de-formar-a-educadores-sexuales-y-la-autocritica-sobre-el-rol-del-varon>

me parece importante validar, porque me parece importante nombrar, porque me parece que todas las personas acá dentro tienen que sentirse cómodas” (RS10). En palabras de otra entrevistada:

Acá tenemos un protocolo muy claro. Tenemos un protocolo en la ANEP que no podemos usar la arroba, el todes. Entonces, yo voy fuerte con todas y todos. Nadie nos puede prohibir enseñar esto. Y cuando ellos utilizan el todes, yo calladita la boca. Yo no utilizo la E ni la arroba para evitar el conflicto. Porque además logramos lo que queremos igual. Ya te digo, cuando me vienen con la cédula, con el cambio de nombre, ¿qué me importa? Sí lo logran igual, ¿no? (RS4).

Como expresa Lohana Berkins (2013), “el lenguaje nunca es inocente”. Las disputas en torno al lenguaje sexista, no inclusivo, androcéntrico, reafirman su carácter de “posicionamiento político” en un contexto en el cual la utilización de estas modalidades lingüísticas aparece sancionada (ver capítulo tres). Frente a esto, tanto en la utilización de la “e” a pesar de las posibles sanciones o en la búsqueda de otras alternativas, como el “*trabajo de hormiga de sacar el, la* [de los informes de actuación] *y dejar sólo estudiante que participa, que trabaja, usar un lenguaje neutro*” (RS11), el lenguaje aparece como un escenario a disputar, denotando su carácter normativo, pero también su potencialidad emancipatoria (Platero, 2018). El fragmento antes citado es sumamente elocuente al respecto, evocando el carácter político de estas acciones que, indudablemente, afectan los modos en que las/os entrevistadas/os construyen sentidos acerca de su tarea como referentes de ES. Como se puede leer en dicha cita, “yo voy fuerte con todas y todos. Nadie nos puede prohibir enseñar esto”.

A modo de cierre de este apartado, interesa señalar una dimensión que prácticamente no tuvo lugar en las entrevistas: los modos en que les adolescentes construyen formas propias de vivir la sexualidad, disputan las regulaciones institucionales e interpelan en términos de género y sexualidad a pares y adultos (Molina, 2015). Las escasas referencias a situaciones que podrían vincularse a una politización de la sexualidad por parte de los estudiantes no aparecen hilvanadas a una narrativa que reconozca en esos actos formas de agenciamiento, apropiación y/o disputa, o bien se asocian rápidamente con “posiciones radicales”, como en el siguiente relato: “*Ahí hay una sensibilización de género y un embanderamiento en relación al género, la diversidad, pero desde un lugar muy radical*” (RS2). De acuerdo con Molina (2015), ampliar los márgenes en cuanto al conocimiento y la comprensión de los estudiantes deviene fundamental para avanzar en el reconocimiento de éstos como sujetos de derechos. Será tarea de futuras investigaciones ahondar en este asunto.

Coda: una reflexión en clave de igualdad y justicia social

El logro y el éxito no son medidas que permitan evaluar si el deseo de lo político ha sido ridículo o no: la medida de ello es una suerte de consonancia afectiva, en medio del ruido constante del antagonismo y debate en curso (Berlant, 2020, p. 456).

Según la enciclopedia en línea Wikipedia, el término “coda” se utiliza en el ámbito de la música para referir a una sección musical que cierra o concluye una pieza, similar a lo que en literatura se conoce como epílogo. En lugar de una síntesis parcial, como en el caso de la primera parte, se propone aquí un cierre abierto que, más que una recapitulación de lo elaborado, abre nuevas reflexiones. Anteriormente se invocó la idea de los efectos de primer orden de las políticas de ES, esto es, las implicancias de su puesta en acto en el contexto de la práctica, o para retomar la forma en que Ball lo expresa, las “tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática” (Mainardes y Marcondes, 2009, p. 306)⁴⁵. Por su parte, los efectos de segundo orden, aunque puedan tener un correlato en el contexto de la práctica, refieren al impacto de las políticas “en las interacciones con las desigualdades y las formas de injusticia existentes” (Ball, 2002, p. 31). En este punto, resulta claro que las políticas educativas no operan en soledad, y que los posibles efectos o resultados en clave de igualdad y justicia social suponen en general la participación conjunta de diversas políticas públicas. El siguiente fragmento de entrevista apunta en esta dirección, señalando que los cambios en la cultura y la moral sexual —que tienen su expresión en los centros educativos— no responden únicamente al impacto de las políticas de ES, aunque puedan haber contribuido a ello.

Pensar que una persona trans estuviera dando una clase, era como, era la locura. No. Y hoy, bueno, hoy tenemos personas trans que se declaran, no que se ocultan, se declara trans dando la clase, chicas y chicos trans que van a la institución educativa, bueno, pero ¿eso es porque hubo un programa de educación sexual? Yo creo que no (IC1).

En la valoración de los efectos de segundo orden se ponen en juego elementos de diversa índole. Algunos estudios y datos estadísticos permiten tener una mirada más cuantitativa sobre ciertos aspectos en los cuales las políticas de ES buscan incidir. En este sentido, se sabe que en Uruguay han bajado en los últimos años las cifras de embarazo adolescente como resultado de la puesta en funcionamiento de diversas políticas, entre las que cabe destacar la Estrategia intersectorial y nacional de prevención del embarazo no intencional en adolescentes, implementada entre 2016 y 2020 (López et al., 2021). No obstante, el embarazo no intencional en niñas y adolescentes continúa siendo un problema relevante para Uruguay, vinculado en

⁴⁵ [intentos de cambiar las acciones o el comportamiento de los profesores o de los profesionales que actúan en la práctica].

muchos casos a situaciones de violencia sexual, mientras que las consecuencias de que dicha estrategia no haya tenido continuidad “se podrán observar a futuro” (MYSU, 2025, p. 2). También se tienen datos muy preocupantes en lo que refiere a la violencia ejercida hacia niñas y adolescentes, a la violencia sexual y a los casos de explotación sexual infantil, tal como se señaló anteriormente (INAU, 2024). Según el informe de Mujeres y Salud en Uruguay (MYSU, 2025, p. 7), “este es un nudo crítico de vulneración de derechos de las infancias y adolescencias que debe ser abordado de manera más enérgica e interinstitucional para procurar su abatimiento”. Se conecta con esta problemática la dificultad que evidencian las infancias para vincular las situaciones de violencia vividas con desigualdades de género y sexuales, lo que reafirma la importancia de una educación con perspectiva de género (Beramendi y Guidobono, 2023; Darré, 2010).

Por otra parte, a pesar de los avances logrados en términos normativos y su posible correlato en la vida social, varios estudios a nivel local han mostrado la persistencia de situaciones de violencia, acoso y discriminación hacia la población LGBTIQ+ en los centros educativos, situación que se agudiza especialmente en la población trans* (Gelpi, 2019, 2021; Larrobla, Cagliaris y Pandolfi, 2023; MIDES, 2017; ANEP-MIDES, 2019; Ovejas Negras y GLSEN, 2016; Rocha, 2014; Schenck, 2014). El primer censo de personas trans* realizado en Uruguay en el año 2016 puso en evidencia, entre otros aspectos, los altos niveles de desvinculación educativa y una menor edad promedio en comparación con la media nacional. Entre los factores que inciden en esta situación se destacan la discriminación sufrida en los centros educativos y la expulsión temprana del hogar (MIDES, 2017). Cabe agregar que, “tratándose de poblaciones históricamente discriminadas, poco se conoce de la población LGBTIQA+ en el país más allá de estudios puntuales y no periódicos” (MYSU, 2025, p. 8). Por su parte, un reporte reciente de Aristas informa que “entre 2018 y 2022 se observa una menor aceptación de la diversidad y de la igualdad de género entre los estudiantes” (INEEd, 2025, p. 10). El retroceso más significativo se observa “entre los varones y los estudiantes de 16 años o más, en comparación con las mujeres y los estudiantes más jóvenes” (INEEd, 2025, p. 10).

Como era de esperar, las percepciones de las/os referentes acerca del impacto de las políticas de ES y las transformaciones en los ámbitos de la sexualidad y de las relaciones intersubjetivas expresan cierta ambivalencia, entrelazando avances y cambios positivos con estancamientos o incluso retrocesos. Por un lado, las/os entrevistadas/os coinciden en que Uruguay cuenta con un marco legal robusto en materia de derechos sexuales y reproductivos, y que la ES habría logrado legitimarse en la trama institucional, a pesar de las limitaciones que afectan su

funcionamiento. También identifican ciertas transformaciones en la cultura sexual, así como en lo permitido y sancionado en relación con la expresión de género y la vivencia de la sexualidad; “*hay una cuestión que es tangible y que tiene que ver con una progresión hacia lo que es el respeto por las identidades y por los derechos de las personas*” (RS4).

Por otro lado, en las entrevistas surgió la percepción de un cambio generacional, según el cual les docentes más jóvenes tendrían en general una mayor apertura y sensibilidad hacia las temáticas de género y sexualidad (Gelpi, 2020). Asimismo, se destaca que el abordaje sostenido de estas temáticas a lo largo de estos años habría impactado positivamente en asuntos como las denuncias por violencia basada en género o el embarazo adolescente no intencional. Otro asunto reiterado fue la idea de que la sexualidad ha adquirido mayor presencia en las instituciones educativas, y de que actualmente se habla de temas que antes resultaban difíciles o incluso impensables de abordar. Algunos ejemplos al respecto.

Sí, yo creo que la educación sexual ha permitido, por ejemplo, que se generen más denuncias. El tema de la violencia de género, en la violencia de noviazgo, por ejemplo. Yo creo que ha permitido eso, ¿no? Creo que el tema de bajar el embarazo en la adolescencia también tiene que ver con la educación sexual. Creo que ha sido un pilar fundamental (RS3).

Mi experiencia ha sido muy, muy positiva y ha cambiado la sociedad desde que yo empecé y han cambiado los estudiantes. El estudiantado no es el mismo con el que yo empecé a trabajar. Había temas que ahora ellos normalizan trabajar educación sexual, normalizan un montón de cuestiones que cuando yo empecé era más duro. Había muchas más dificultades. Ahora tenemos todo un marco normativo que nos acompaña, que no estaba cuando yo empecé a trabajar. Yo creo que hemos recorrido un camino importante más allá de los obstáculos o de que este no sea el mejor momento a nivel internacional, digamos, o del río de la plata, para la educación sexual (RS7).

En aquellos liceos donde hay docentes más jóvenes o que se han formado más recientemente, yo creo que también ahí hay una cuestión de intereses personales, sobre todo con las temáticas de género y diversidad, donde bueno eso permea el aula, permea la identificación (RS2).

No obstante, se colocan una serie de reparos acerca de los posibles cambios culturales y el efecto de las políticas de ES en las actitudes y comportamientos de los adolescentes. En este sentido, se advierte la persistencia de comportamientos machistas y homofóbicos, así como la reproducción de mandatos y estereotipos de género. También se señala la falta de comunicación entre adultos y adolescentes en torno a estos temas, y la pregnancia del discurso de lo políticamente correcto, lo cual contribuiría a sostener ciertas lógicas hegemónicas que obstaculizan transformaciones más profundas.

Sienten que tienen que repetir el discurso políticamente correcto, pero en las prácticas seguimos viendo que se reproducen comportamientos hegemónicos del patriarcado, del macho, esto de no usar preservativo, del descuido que hay riesgos que toman los varones que andan sin casco, que toman alcohol no sé cuánto los fines de semana, que no usan preservativo, y las chicas también que permiten esto, entonces yo no sé si hay mucho cambio, lamentablemente tengo que asumirlo (RS1).

Siento que a pesar de que existen avances que permiten laburar desde otro lugar, estamos en el lenguaje de lo políticamente correcto. O sea, la inclusión queda preciosa cuando elaboro un

documento, la inclusión queda preciosa cuando no me río de la gorda, no me río del gay, no le digo puto en la cara, pero en realidad no. Siento que tenemos mucho camino que hacer, pero no sobre todo con los pibis. Hay que trabajar con el mundo adulto (RS10).

La diferencia que veo es que me parece que estamos transitando, que estamos visibilizando, pudiendo hablar, pudiendo nombrar, y pudiendo decir, todavía nos queda mucho camino por recorrer, y sí, nos queda, pues tenemos un marco legal espectacular, diría comparado a otros países de Latinoamérica, capaz que andamos volando, me parece que todavía tenemos que bajar un poquito eso, que eso decante más, que permea más la sociedad (RS6).

En estas narrativas puede verse con claridad la ambivalencia previamente señalada, que se traduce en una percepción generalizada de que ha habido cambios positivos en los últimos años —y que la ES puede tener algo que ver en ello—, pero que todavía hace falta que eso permea más la vida social, que tenga mayor efecto en la experiencia cotidiana de las personas. Como plantea Sempol (2014, p. 9), “las normas no producen transformaciones sociales y culturales automáticamente pero sí permiten nuevos lugares de enunciación, de construcción social y política, y de disputa”. Los fragmentos citados testimonian, en parte, esta idea, que fue tomando forma a lo largo de todo este trabajo.

Por otra parte, surgió de las entrevistas un posible cambio de escenario en el cual habrían tenido lugar ciertos retrocesos, en un contexto más general de avanzada de una reacción u ofensiva conservadora en oposición a la supuesta “ideología de género” y a los derechos de las disidencias sexo-genéricas. Es de notar, en este punto, la influencia que puedan tener ciertas voces del espectro político y social, que se posicionan abiertamente en contra de algunas reivindicaciones de justicia social e igualdad. El extenso fragmento que se trae a continuación explicita esto muy bien.

Eso fue cambiando con respecto a cuando ya trabajamos más desde perspectiva de derechos, perspectiva de género, diversidad. Ahí como que hubo un momento en que estaban más abiertos y aquellos que a lo mejor no compartían alguna idea, tenían respeto por la idea de los demás. Capaz que no se expresaban tanto, o sí se expresaban, pero con respeto. Últimamente, y te diría en los últimos tres, cuatro años, o menos, he notado que hay muchas personas adolescentes que son menos tolerantes, palabra que no me gusta, pero que existe, ya no son tolerantes (...) Y últimamente, en el caso de las políticas educativas, han tratado de manifestarse en contra de lo que es la ideología de género, la aceptación de la diversidad, a nivel público, en las redes, en los medios de comunicación del tipo que sea. Y bueno, cuando las personas empiezan a ver que ciertas personas más conocidas o de cierta jerarquía hablan de esa manera, se sientan que están apoyados y dicen lo que antes no decían (RS8).

Es menester subrayar que valorar el impacto o la participación de las políticas de ES en clave de igualdad y justicia social excede ampliamente las posibilidades de la investigación, y que los fragmentos —algo dispersos— que se incluyen no pretenden, en absoluto, aportar una respuesta concluyente en ese sentido. De todos modos, las reflexiones que aquí se abren pueden orientar futuras indagaciones, al tiempo que constituyen un registro valioso de algunas percepciones de actores y actrices clave en la puesta en acto de estas políticas. Este es, por lo

tanto, un cierre necesariamente abierto. Retomando la cita inicial de Lauren Berlant (2020), lo más sustantivo quizás resida en esa consonancia afectiva, de socialidad y de solidaridad; formas de lo político que puedan habilitar y contribuir a la construcción de mundos posibles más justos e igualitarios.

CONCLUSIONES

Mas, além disso, a análise social é sempre parcial, é sempre inadequada, a análise social é sempre um fracasso de muitas maneiras (Ball, citado en Mainardes y Marcondes, 2009, p. 309)⁴⁶.

Aunque la academia se acostumbra a tratar de justificar la relevancia del propio trabajo apelando a nociones científicas de progreso o aporte a la sociedad, puede que uno de los aspectos más importantes de las humanidades sea el modo en que dan lugar a la creatividad (Cvetkovich, 2024, pp. 47-48).

Durante el período progresista se generaron las condiciones para la institucionalización de la ES en el sistema educativo, lo que supuso un punto de inflexión en los “derroteros de la educación sexual” (Zemaitis, 2019). Al tiempo que la educación en sexualidad se consolidó como un derecho en la legislación nacional, la puesta en funcionamiento del PES promovió la incorporación de la temática en todos los niveles de la educación formal, habilitando espacios de formación para docentes y estudiantes (Benedet y López, 2015; Viscardi et al., 2021). Si bien el programa fue desactivado en 2020, la ES siguió siendo una línea de trabajo dentro de la ANEP y se mantuvieron algunas estrategias y recursos que estaban institucionalizados, como la figura de docentes referentes en secundaria y la asignatura-taller de sexualidad en educación técnico-profesional. Podría afirmarse que, a pesar de los vaivenes del escenario político, en Uruguay la educación en sexualidad es reconocida como un derecho, y a lo largo de estos años una gran cantidad de docentes se ha formado en temáticas relativas a la sexualidad.

El proceso de formulación de la política de ES deja entrever disputas, alianzas estratégicas e influencias locales e internacionales. Se ha destacado la voluntad política del gobierno progresista que asume en 2005 y la influencia de organismos internacionales, en particular del Sistema de Naciones Unidas. No obstante, una mirada centrada únicamente en el rol del Estado y de la cooperación internacional puede resultar algo parcial y opacar las disputas por la significación cultural del currículum (Lopes, 2008). Por un lado, este proceso tuvo lugar en el marco de una alianza estratégica entre los sectores de la educación y de la salud, articulación que opacó otras voces, intereses y preocupaciones (Benedet y López, 2015). No por casualidad la coordinación del programa estuvo inicialmente a cargo de la Dra. Stella Cerruti, médica de profesión con una reconocida trayectoria en la temática (Benedet, 2015). Por otro lado, algunas producciones académicas han señalado ciertas ausencias significativas, en especial la del sector privado, pero también la de las voces de gremios estudiantiles, sindicatos y feminismos, así

⁴⁶ [Pero, además, el análisis social siempre es parcial, siempre es inadecuado, el análisis social siempre es un fracaso de muchas maneras].

como una débil apropiación social del derecho a la educación en sexualidad, lo que habría restringido los debates a los ámbitos político, médico y educativo (Habiaga et al., 2022).

Sin embargo, varios elementos permiten tensionar la idea de que los feminismos y los gremios estudiantiles y docentes han sido voces ausentes en el debate público sobre la ES. Por un lado, ha sido ampliamente reconocida la incidencia decisiva del movimiento feminista y de la diversidad sexual en la consolidación de la nueva agenda de derechos, lo que contribuyó a ampliar la noción de ciudadanía sexual (Grauer, 2024; Ravecca et al., 2022; Rostagnol, 2016; Sapriz, 2024; Sempol, 2016). Asimismo, diversas organizaciones y colectivos se han posicionado como grupos de interés en materia de ES, participando activamente en propuestas e iniciativas concretas dentro de la educación formal. En cuanto a la influencia y participación de colectivos y gremios docentes, se encontraron mensajes algo contradictorios: si bien varios documentos afirman que la ES constituye un reclamo histórico de los docentes, algunas producciones académicas a nivel local han advertido la escasa presencia de sus voces en la defensa de estas iniciativas (Darré, 2005; Habiaga et al., 2022). Cabe agregar que, durante el desarrollo de la presente investigación, se registraron posicionamientos públicos de colectivos organizados de docentes y estudiantes en contra de los cambios y retrocesos impulsados por el gobierno de derecha en la política de ES, llegando incluso a revertir algunas decisiones.

La construcción del discurso político en ocasión de la ES se apoyó en un abordaje integral de la sexualidad, desde una perspectiva de derechos humanos y de género, pretendiendo establecer una ruptura con enfoques más tradicionales centrados exclusivamente en aspectos biomédicos y preventivos. Si bien los documentos oficiales refieren a un cambio de paradigma en materia de ES, el análisis muestra la presencia de hibridaciones discursivas, coexistiendo una concepción más positiva de la sexualidad con expresiones que la ubican junto al riesgo y la peligrosidad. En esta trama discursiva, llama la atención la ausencia del sintagma “diversidad sexual”, evidenciando una dificultad en torno a su enunciación que atraviesa a los diferentes contextos de análisis de la política. La alusión a la “diversidad” sin adjetivos, aunque pueda articular múltiples posiciones y reivindicaciones, corre el riesgo de volverse un eufemismo si se invisibilizan las identidades sexuales, y con ello las desigualdades cuya conexión con procesos históricos queda opacada (Boccardi, 2023; Cvetkovich, 2024; Sempol, 2016).

Así como la traducción del campo erótico en una política pública entraña una serie de complejidades, sostener un proyecto de ES en el marco de un discurso pedagógico —que privilegia la certeza y la objetividad por sobre la fluidez y la subjetividad— también constituye

un desafío (Darré, 2005; Pecheny y De la Dehesa, 2011). Una de las hipótesis de este trabajo es que la dimensión educativa, ligada a su vez con ciertos compromisos sociales, primó por sobre el registro de la enseñanza (Bordoli, 2011). El énfasis en las problemáticas sociales que la ES podría contribuir a resolver, así como la apuesta por incidir en las actitudes y comportamientos del estudiantado, parecen haber postergado la discusión propiamente epistémica del asunto. Qué saberes se enseñan y en qué campos de conocimiento se inscriben son preguntas para las cuales los textos no parecen aportar una respuesta clara. Quizás sea un síntoma de ello que los documentos curriculares —incluso las orientaciones más recientes— parecen centrar su atención en cómo educar en sexualidad, y no tanto en qué se enseña en estos espacios. Si bien este puede ser un rasgo que, en cierta medida, atraviesa a todo el sistema educativo —y se acentúa con la centralidad que ha adquirido el enfoque por competencias en las políticas educativas contemporáneas—, el análisis permitió identificar algunos elementos específicos que complejizan la configuración epistémica de la ES y la selección de saberes a ser enseñados en ocasión de esta. Entre ellos, cabe destacar la dificultad para enunciar y abordar ciertas temáticas, la falta de propuestas de formación de nivel terciario en el ámbito público, o las controversias suscitadas por la producción y difusión de ciertos materiales didácticos. De este modo, se hace patente una tensión entre transversalidad e invisibilidad, que se desliza al contexto de la práctica.

En las entrevistas a docentes referentes fueron apareciendo un amplio abanico de temas y saberes relativos a la educación en sexualidad, en el entendido general de que los textos de la política no son cerrados a la hora de definir qué enseñar. Una primera constatación al respecto es la preeminencia de una agenda temática enfocada desde la prevención y la violencia. Aun cuando la concepción integral de la sexualidad fue ampliamente referida entre las/os entrevistadas/os y se hizo patente un rechazo al biologicismo, el conocimiento anatomo-fisiológico del cuerpo, el embarazo, los métodos anticonceptivos, las infecciones de transmisión sexual y la violencia en el noviazgo fueron los temas más mencionados. Cabe, no obstante, ensayar una interpretación algo diferente acerca de la insistencia en estos asuntos, en especial si se considera el interés que expresan los estudiantes. De acuerdo con Illouz (2021), subyace a estas cuestiones una pregunta por el consentimiento, elemento organizador de la sexualidad intersubjetiva en la cultura contemporánea. Quizás, más que la continuidad de prácticas pedagógicas enfocadas desde el discurso sociosanitario de la prevención, estos tópicos hablan de las gramáticas sociales y sexuales que caracterizan el presente, con sus luces y sus sombras.

A su vez, se mencionaron otras temáticas que amplían el abordaje de la sexualidad, así como ciertos asuntos que tienden a omitirse o resultan difíciles de tratar, tales como el placer sexual, la masturbación o la explotación sexual. El análisis se detuvo específicamente en lo relativo a la diversidad sexual y el lugar que esta ocupa entre los saberes y las prácticas de ES. Por un lado, algunas narrativas destacaron la presencia insoslayable de la diversidad sexo-genérica y el carácter disruptivo que esta tiene en la trama institucional. Por otro, varios relatos vincularon su abordaje a la aparición de ciertos “casos” en la institución, siendo el ejemplo más frecuente el de estudiantes que transicionaron o se encuentran en proceso de transición de género. Sin desatender la importancia que tiene el acompañamiento en estos procesos, así como la intervención del mundo adulto ante situaciones de discriminación y violencia, cuando una identidad disidente se vuelve un “caso” dentro del entramado escolar se corre el riesgo de reproducir lógicas clasificadorias y reforzar mecanismos de exclusión. En ambos registros, las entrevistas dejan entrever que la diversidad sexual es un tema que incomoda, genera resistencias, pero que también moviliza y politiza a parte del estudiantado, habilitando lugares de enunciación y de disputa (Sempol, 2014).

Un supuesto transversal en las entrevistas fue la distinción entre lo biológico y lo social en el abordaje de la sexualidad, evocando discusiones académicas y políticas cuyo epicentro se ubica en la oposición entre perspectivas construcionistas y esencialistas. El rechazo al biologismo y la propensión a enfatizar los componentes sociales y culturales de la sexualidad vertebran el discurso de las/os entrevistadas/os, a pesar de las ambivalencias e hibridaciones previamente señaladas. En diálogo con diversas lecturas teóricas —y en particular con aquellas que se inscriben dentro de los nuevos materialismos feministas—, se buscó problematizar este marco de intelección, no sólo porque rechazar toda posición señalada como esencialista o biológico puede resultar reduccionista, sino también porque la discusión entre esencialismo y construcionismo no logra capturar las complejidades inherentes a la sexualidad ni el modo en que las fuerzas biológicas y sociales se imbrican entre sí (Butler, 2024; Fox Keller, 2023). Tal como sugiere Solana (2024), lo más relevante, en última instancia, es cómo las teorías y narrativas —ya sea que se centren en la idea de naturaleza, de construcción social, o en ambas— permiten caracterizar el mundo y la política, contribuyendo a la construcción de escenarios más justos e igualitarios, o, por el contrario, más injustos y desiguales.

La puesta en funcionamiento del PES implicó el despliegue de diversas estrategias a nivel institucional, con el objetivo de incorporar la temática al proceso educativo en todos los niveles de la educación formal. Esto supuso lidiar con su adecuación a las formas organizacionales

particulares de cada subsistema. En el caso de educación media, se buscó transversalizar la temática mediante la creación de la figura de referentes de ES: uno docente por cada centro educativo a cargo de instalar la temática a nivel institucional, trabajando no sólo con estudiantes sino también con familias o referentes adultos y demás integrantes del cuerpo docente. De acuerdo con las/os entrevistadas/os, las principales estrategias de trabajo con estudiantes son el dispositivo de taller y la atención a situaciones emergentes. Además, en algunos casos se mencionaron experiencias de trabajo interdisciplinario. Si bien se sugiere que el trabajo en conjunto con docentes de otras asignaturas enriquece las propuestas formativas, esta posibilidad se ve frecuentemente limitada por el propio formato escolar y la falta de formación, sensibilidad e interés por la temática de algunos docentes.

Respecto de los talleres con estudiantes, interesa retomar la dimensión material que en estos espacios se pone en juego, tanto a través de la interacción con diversos artefactos como por la centralidad que adquiere el cuerpo. En las entrevistas se mencionaron múltiples artefactos y recursos digitales que devienen centrales en las prácticas de ES, desde modelos anatómicos y métodos anticonceptivos hasta películas, papelógrafos y carteleras. La densidad de estos objetos se evidencia no sólo en las posibilidades y experiencias que habilitan, sino también en las controversias que suscitan y las resistencias que movilizan. La rotura de carteleras con contenido de diversidad sexual, la desaparición de los carteles del baño neutro o el debate que se generó en torno a la difusión de dos materiales didácticos muestran cómo ciertos artefactos tecnológicos pueden adquirir gran resonancia, devenir en focos de disputa e incluso convertirse en herramientas políticas (Hester, 2019; Preciado, 2020).

Por su parte, la cuestión del cuerpo adquiere especial relevancia y sugiere ser uno de los elementos centrales y distintivos de las prácticas de ES. Podría afirmarse que uno de los hallazgos de la investigación lo constituye la extendida presencia de referencias al cuerpo en las entrevistas realizadas, así como en las fuentes documentales revisitadas y las producciones académicas en torno a la temática. ¿A qué se debe tal centralidad del cuerpo en los discursos y las prácticas de ES? ¿Qué relaciones se establecen entre cuerpo, sexualidad y educación? ¿De qué cuerpo se habla? ¿Con qué asuntos se lo vincula y qué sentidos se le otorgan?

Las formas en las que se invoca al cuerpo apuntan en diferentes direcciones y se articulan con asuntos de lo más diversos. Se recogieron de las distintas fuentes consultadas expresiones como “recuperar la presencia del cuerpo”, “el abordaje del cuerpo y la corporeidad”, “poner el cuerpo en serio”, “el cuerpo comprometido ahí”, “el conocimiento y relación con el propio cuerpo” o

“la propia experiencia corporal”, en articulación con asuntos tan variados como el conocimiento biológico, los afectos, las emociones, la intimidad o la implicación. Pareciera que en torno al cuerpo se juega algo de la especificidad de la ES, pero no es en absoluto evidente qué se entiende por ello ni cuáles son sus implicancias. A efectos de analizar esta multiplicidad de expresiones, pueden plantearse al menos dos hipótesis, no necesariamente contrapuestas.

En primer lugar, la presencia o el compromiso del cuerpo parece referir a cierta disposición afectiva, a un dejarse afectar o ser afectado que puede o no acontecer en estos espacios. Aquí la noción de afecto se utiliza en un sentido amplio, una categoría que puede abarcar afectos, emociones, sentimientos, impulsos y deseos (Cvetkovich, 2021, pp. 23-24). Un elemento clave sugiere ser el contraste con la razón, con la aparente predominancia del componente intelectual o cognitivo en los procesos de escolarización. De este modo, rescatar la presencia del cuerpo en la trama educativa apuntaría a romper con la lógica enciclopédica, con la “acumulación de conocimientos *per se*” (ANEPE-CODICEN, 2008). Esta lectura, a pesar de las buenas intenciones, parece pasar por alto que el cuerpo siempre estuvo presente en la escuela, y que las normativas de género se expresan bajo la forma de disposiciones corporales (Bourdieu, 2019; Scharagrodsky, 2007b).

Sin embargo, también podría ensayarse otra hipótesis, más atenta quizás a las complicaciones entre cuerpo, sexualidad y educación. Tal vez esta centralidad del cuerpo, que por momentos resulta algo abstracta, difícil de explicar, se deba en efecto al sentido encarnado de la sexualidad y sus enredos bioculturales (Braidotti, 2018; Malabou, 2021; Preciado, 2021). Al decir de Malabou (2021, p. 97) el sexo se aloja en el interludio entre la dimensión simbólica y la dimensión material del cuerpo; es una tecnología, al tiempo que no puede existir sin sus anclajes biológicos. Como sostiene Sara Ahmed (2024, pp. 147-148), las orientaciones sexuales pueden ser un efecto y sentirse a la vez como inherentes y corporales, una cuestión de cómo el cuerpo habita el mundo. La desidentificación respecto de determinadas orientaciones y configuraciones sexo-genéricas puede generar sensaciones de angustia y desestabilización, aunque al mismo tiempo habilite la posibilidad de construir modos alternativos de habitar el género y de encarnar la sexualidad (Braidotti, 2018; Butler, 2024). En línea con estos planteos, podría pensarse a la ES, en efecto, como una forma específica de educación del cuerpo, si bien un análisis más profundo y situado de esta cuestión excede los límites de la presente investigación.

El otro ámbito de trabajo con estudiantes que adquiere centralidad es la atención a situaciones emergentes. Esta expresión que emerge de las entrevistas abarca una considerable variedad de situaciones, tornándose difícil establecer con claridad sus alcances, así como las estrategias que se activan en consecuencia. Mientras que algunas situaciones son abordadas como una cuestión de consejería individual o de atención a consultas particulares por parte de los estudiantes, en otros casos la complejidad del asunto demanda estrategias diferentes, como la activación de protocolos o el apoyo de equipos multidisciplinarios. Un punto interesante al respecto es que las/os docentes consultadas/os dieron cuenta de diferentes posiciones en torno a este trabajo más individualizado con estudiantes. Para algunas/os, la “consejería” o atención “caso a caso” es percibida como un área fundamental del rol, estrategia que aparece legitimada por la experticia en asuntos relativos a la sexualidad. Para otras/os, en cambio, deviene central establecer qué situaciones corresponden a su campo de actuación y cuáles lo exceden. Se recorta así cierta especificidad de la dimensión educativa del rol, a diferencia de lo que sería un modo de intervención clínico, propio de otros campos de saber y de actuación profesional como la psicología o la sexología. A pesar de estas diferencias, puede visualizarse aquí lo que Vassiliades (2013) denomina “afectividad habilitante”: un dispositivo de escucha y de atención que habilita a los estudiantes a expresar lo que les pasa y las inquietudes que tienen, constituyendo tal vez una de las fortalezas más significativas del rol.

Otra de las tensiones que atraviesa la traducción de la política al contexto de la práctica tiene que ver con los desafíos y las limitaciones que plantea su articulación con el formato de educación secundaria. Desde esta clave analítica, las principales limitaciones percibidas por las/os entrevistadas/os pueden pensarse en función de las categorías de tiempo y espacio escolar. Mientras que las diez horas docentes por semana parecen ser insuficientes para atender la multiplicidad de tareas que el rol demanda, no disponer de espacios específicos dentro de la organización escolar puede operar como un obstáculo, dependiendo de la coordinación con otros docentes o de la utilización de horas libres. Como consecuencia de ello, puede suceder que los estudiantes tengan sólo unos pocos talleres de ES al año, escenario que se complejiza aún más en los liceos con mayor población estudiantil. La posibilidad de lograr cierta sistematicidad y dar continuidad a las propuestas educativas —sin contar con espacios específicos ni horas suficientes— parece ser uno de los principales desafíos que enfrenta el diseño de la política. Además, si bien la atención a situaciones emergentes supone una potencialidad del rol, resulta difícil que esta modalidad de acompañamiento más

individualizado pueda estar realmente disponible para la totalidad de estudiantes del centro educativo.

No obstante, estar al margen de algunas lógicas instituidas también conlleva ciertas ventajas, habilitando la producción de “espacios otros” dentro de la trama educativa y generando la posibilidad de producir ciertos desordenes al formato escolar (Foucault, 1997; Southwell, 2011). La idea de que en los talleres de ES pasan otras cosas, que la construcción de relaciones pedagógicas se produce por fuera de las lógicas de la evaluación y la acreditación, permea el discurso de las/os entrevistadas/os y aporta un tono disruptivo a estas narrativas, al tiempo que la temática en sí pareciera movilizar una inquietud por el saber entre los estudiantes que en otras asignaturas resulta esquiva. También la apuesta por la transversalidad y la posibilidad de entablar un diálogo con otros docentes, saberes y disciplinas, puede verse como un elemento que desestructura la lógica establecida de un docente por cada aula y asignatura. Con todo, la dificultad de habilitar espacios de diálogo con familias, de reconocer en los estudiantes un saber de la sexualidad o de establecer formas colectivas de trabajo docente más allá de ciertas instancias en concreto, pueden verse como ejemplos de la persistencia del formato escolar y de lo complejo que puede ser alterar su funcionamiento.

Para dar cierre a las conclusiones, es pertinente retomar los objetivos propuestos para esta investigación. Quizás el objetivo más general de la tesis lo constituye el análisis de la trayectoria de las políticas de ES en el Uruguay contemporáneo. Como se dijo al comienzo, a pesar de los vaivenes del escenario político, la ES ha sido reconocida como un elemento constitutivo del derecho a la educación y parece haberse consolidado su incorporación a la educación formal (Viscardi et al., 2021). Sin embargo, lo que la investigación muestra es que esta trayectoria no ha seguido un curso lineal, sino que estuvo atravesada por disputas, polémicas y vicisitudes.

De las entrevistas surgió el concepto de evaporación de la política, metáfora que resulta potente para caracterizar los avatares de este proceso. Las controversias suscitadas alrededor de la difusión de dos guías didácticas y el débil arraigo institucional del PES pueden explicar parcialmente que, con el cambio de gobierno y el giro conservador en la política nacional, su estructura fuera desmantelada. Por otro lado, la transformación curricular impulsada por las nuevas autoridades de la educación introdujo algunos cambios que disputaron los sentidos de la ES y marcaron un retroceso en su incorporación a la educación formal. En palabras de una entrevistada, hubo una intención de mantener las cosas como estaban o de ir marcha atrás, a

pesar de que actualmente existe un número significativo de docentes formados en la temática, que son quienes “están aguantando el mostrador”.

El segundo objetivo general de la tesis hace foco en la traducción de la política al contexto de la práctica, atendiendo específicamente a lo que acontece en educación media. La investigación permitió recuperar voces y experiencias de docentes que ejercen el rol de referentes de ES en liceos de Montevideo y del área metropolitana. En todos los casos, ellas/os contaban con formación específica y denotaron un amplio conocimiento del derrotero de las políticas de ES. Según lo expresado en las entrevistas, ni los cambios en el escenario político ni la reforma curricular habrían tenido un impacto significativo en su actuación como referentes. Cabe destacar, además, que algunas de las personas entrevistadas desempeñan este rol desde los primeros años de funcionamiento del PES, lo que refuerza la idea de una acumulación de experiencias y de capacidades construidas a lo largo de estos años.

El análisis se sostuvo en la hipótesis de que el proceso de formulación de la política no se agota en el ámbito legislativo ni en la producción del texto, sino que es en el contexto de la práctica donde se dirime su capacidad performativa y se disputan sus significados. Con sus limitaciones, la investigación realizada aportó a sostener esta afirmación, mostrando las tensiones que atraviesan a los distintos contextos de la política y las vicisitudes de su puesta en acto. Finalmente cabe señalar que, en 2025, con el retorno de un gobierno de izquierda, se creó en la ANEP el Área de Educación Sexual Integral. Al momento de escribir estas líneas, se anunció oficialmente la reinstalación de la Comisión de Educación Sexual Integral, lo que abre la posibilidad de un nuevo impulso de la ES en el sistema educativo uruguayo.

Referencias bibliográficas

- Abero, B. (2015). La educación sexual como política pública en Uruguay. López, A. (Coord.). *Adolescencia y sexualidad. Investigación acciones y política pública en Uruguay (2005-2014)*. Montevideo: Facultad de psicología, Udelar, 179-193.
- Abracinskas, L. et al. (2019). *Políticas antigénero en Latinoamérica. Uruguay, el mal ejemplo*. Montevideo: MYSU. Recuperado de: https://www.mysu.org.uy/wp-content/uploads/2019/10/Poli%CC%81ticas-antige%CC%81nero-en-Uruguay_web.pdf
- Abramowski, A. (2023). Los afectos y las emociones en el cuerpo educativo. Más allá de las “pedagogías de”. *Espacios en Blanco*, 1(34), 31-47.
- Abramowski, A., Sorondo, J. (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de educación*, 25 (1), 26-62.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ahmed, S. (2024). *Fenomenología queer. Orientaciones, objetos, otros*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Althusser, L. (2014). Psicoanálisis y psicología. *Psicoanálisis y Ciencias Humanas. Dos conferencias (1963-1964)*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Andriolo, F., Conde, S. (2023). Sentidos hegemónicos en torno a la educación emocional en la política educativa uruguaya. Falkin, C., Liberman, B., Sánchez, C. *Tramas discursivas en el campo educativo uruguayo. Sobre privatización, subjetividades y emociones*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, 113-138.
- Arango, M. C., Corona, E. (2010). *La formación docente en Educación de la Sexualidad en América Latina y el Caribe. Estudio de casos*. México: DEMYSEX-UNESCO.
- Ariès, P., Béjin, A. (Dir.) (2010). *Comunicaciones 35. Sexualidades occidentales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Baez, J. (2016). La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 71-86.
- Baez, J. (2020). Escenas contemporáneas de la educación sexual en Latinoamérica: Una lectura en clave feminista. *Mora*, (25), 219-226.
- Baez, J. (2021). El aula de la ESI: universidad, conocimiento y educación sexual. Scharagrodsky, P. (coord.). *Educación por la desobediencia sexo-genérica*. Bernal: Universidad nacional de Quilmes.
- Baez, J. (2023). Estudio bibliográfico sobre la efectividad y prácticas innovadoras de la ESI/EIS en América Latina y el Caribe (2011 - 2021). Montevideo: UNESCO-UNFPA.
- Ball, S. (1992). The policy processes and the processes of policy. Bowe, R, Ball, S., Gold, A. *Reforming education and changing schools. Case studies in policy sociology*. New York: Routledge, 6-23.

Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós/MEC: Barcelona.

Ball, S. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.

Ball, S. (2001). Global Policies and Vernacular Politics in Education. *Curriculum sem Fronteiras*, 1(2), xxvii-xliii.

Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(2-3), 19-33.

Barad, K. (2023a). Performatividad posthumanista: hacia una comprensión de cómo la materia llega a ser/llega a importar. *Cuestión de materia. Trans/materia/realidades y performatividad queer de la naturaleza*. España: Holobionte Ediciones, 55-104.

Barad, K. (2023b). *Tocando al extrañx interior. La alteridad que entonces soy*. Buenos Aires: Cactus.

Barrán, J. P. (2019). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Barrancos, D. (1990). Anarquismo, sexualidad y emancipación femenina. Argentina alrededor del 900. *Nueva Sociedad*, 109, 148-157.

Barrancos, D. (2014). Géneros y sexualidades disidentes en la Argentina: de la agencia por derechos a la legislación positiva. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 11(2), 17-46.

Barreiro, S., Rodríguez, G., Stevenazzi, F. (2020). Construcción de posiciones docentes colectivas a partir de la experimentación pedagógica. Bordoli, E., Martinis, P. (Comps.). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 89-110.

Batista de Oliveira Júnior, I., Maio, E. R. (2015). Diversidade sexual e homofobia: a cultura do “desagendamento” nas políticas públicas educacionais. *Práxis Educativa*, 10(1), 35-53.

Behares, L. (Dir.) (2008). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.

Benedet, L. (4-6 de junio de 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. *Jornadas de Debate Feminista*. Cotidiano Mujer, Red Temática de Género de la UdelaR, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.

Benedet, L. (2015). La Educación sexual en el sistema educativo formal durante el período 2005-2009. Análisis desde un enfoque de género y de política pública. López, A. (Coord.). *Adolescencia y sexualidad. Investigación acciones y política pública en Uruguay (2005-2014)*. Montevideo: Facultad de psicología, Udelar, 159-177.

Benedet, L., López, A. (2015). La educación sexual en Uruguay: enfoques en disputa en la genealogía de la política pública. *Temas de Educación*, 21(1), 11-30.

Bennett, J. (2022). *Materia vibrante. Una ecología política de las cosas*. Buenos Aires: Caja Negra.

Beramendi, C., Guidobono, N. (2023). Percepciones sobre desigualdades y violencias de género de adolescentes y jóvenes, estudiantes de escuelas técnicas de localidades del norte del país. Darré, S., Fontela, L. (Eds.). *La violencia y su territorio. Jóvenes y violencia de género. Dos estudios situados en el norte de Uruguay*.

Berkins, L. (2013). Nosotros y el lenguaje. Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/subnotas/2891-296-2013-04-19.html>

Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Buenos Aires: Caja Negra.

Boccardi, F. (2016). Erotismo y placer sexual. Un recorrido por la memoria discursiva de la Educación Sexual Integral. *Cuadernos de Educación*, XIV(14).

Boccardi, F. (2020). Lo “sexual” y lo “reproductivo”. Una genealogía de las definiciones de sexualidad en la arena discursiva internacional de los derechos. *Revista de Temas Sociales*, 24(46), 4-33.

Boccardi, F. (2023). La diversidad sexual en el discurso estatal de la Educación Sexual Integral en Argentina. Un análisis sociosemiótico de los materiales didácticos oficiales. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 2(33), 31-46.

Bordoli, E. (2007) La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. Bordoli, E, Blezio, C. (Comps.). *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 27-52.

Bordoli, E. (2011). Reflexiones en torno a la enseñanza. Notas mínimas. *Didáskomai*, 2, 93-105. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Bordoli, E. (2018). El lugar de la teoría en la investigación educativa. Reflexiones en torno a la tensión teoría /empiria en el trabajo heurístico. *Fermentario*, 12 (1), 96- 107.

Bordoli, E. (Coord.) (2024). *La devaluación de la formación docente. Análisis crítico de la transformación educativa en Uruguay 2020-2023*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Bordoli, E., Conde, S. (2019). Propuestas pedagógicas de inclusión para Educación Secundaria en el período progresista en Uruguay: principales tensiones y desafíos. *Políticas Educativas*, 12(2), 16-27.

Bordoli, E., Dogliotti, P. (2020). Análisis curricular de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2019). Bordoli, E., Martinis, P. (Comps.). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 55-72.

Bordoli, E., Martinis, P. (2020). Abordaje teórico de la investigación y antecedentes. Bordoli, E., Martinis, P. (Comps.). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 19-31.

Bordoli, E., Martinis, P. (Coords.) (2022). *Impulso y freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica. Implicancias de los ciclos políticos y la crisis sociosanitaria*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Braidotti, R. (2018). *Por una política afirmativa. Itinerarios éticos*. Barcelona: Gedisa.
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. Mérida, R. (ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2011). Violencia de Estado, Guerra, resistencia. Por una nueva política de izquierda. Madrid-Barcelona: Katz-CCCB.
- Butler, J. (2020). *La fuerza de la no violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2022a). *Cuerpos que importan. Sobre los límites discursivos del sexo*. Santiago de Chile: Paidós.
- Butler, J. (2022b). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Buenos Aires: Calambur libros.
- Butler, J. (2024). *¿Quién teme al género?* Santiago de Chile: Paidós.
- Cabanas, E., Illouz, E. (2023). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Buenos Aires: Paidós.
- Calvo, S. (2021). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España. Avances y situación actual. *Educatio siglo XXI*, 39(1), 281-304.
- Canale, G. (2023). Una caracterización del discurso anti-género/sexualidad y sus estrategias desde el Análisis Crítico del Discurso. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 24 (2), 357-377.
- Canetti, A. (2011). Reflexionando sobre salud sexual y reproductiva de los adolescentes desde un enfoque de derechos: un marco/s para analizar y abordar la salud sexual y reproductiva de los adolescentes. Barrios, A. et al. *Salud sexual y reproductiva en adolescentes y participación comunitaria juvenil*. Montevideo: Universidad de la República, 15-38.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51.
- Cavazzoti, D. (2021). Educação sexual: Um derecho humano. Leis vigentes na Argentina, Brsail, Paraguai e Uruguai. *Revista de la facultad de derecho*, (50), 1-23.
- Celiberti, L. (2005). La sexualidad en los centros educativos. Discursos y prácticas del sistema educativo. López, A. (Coord.). *Adolescentes y sexualidad. Significados, discursos y acciones en Uruguay. Un estudio retrospectivo 1995–2004* (pp. 155-178). Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Chervin, M. (2022). La educación sexual como causa militante. Un análisis discursivo de la ESI en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Questión/Cuestión*, 3(71).
- Chevallard, I. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Madrid, Aique.

Ciccia, L. (2022). *La invención de los sexos. Cómo la ciencia puso el binarismo en nuestros cerebros y como los feminismos pueden ayudarnos a salir de ahí*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ciccia, L., Guerrero, S. (2024). Capítulo 9. Epistemologías feministas de segunda generación. Aproximaciones queer/cuir, trans y no binarias. Suárez Tomé, D., Belli, L., Mileo, A. (Comps.). *Epistemología Feminista*. EUDEBA, OEI, SADAF, 121-135.

Conde, S. et al. (2023). La incidencia de los organismos internacionales en la política educativa uruguaya. Revisitando al maestro Soler. Falkin, C., Liberman, B., Sánchez, C. *Tramas discursivas en el campo educativo uruguayo. Sobre privatización, subjetividades y emociones*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, 139-158.

Connell, R. (1995). La organización social de la masculinidad. *Masculinidades*. México: PUEG.

Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos. Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14, 156-171.

Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.

Cornejo-Valle, M., Pichardo, J. (2017). La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. *Cuadernos pagu*, (50).

Correa, M. (2020). El ciclo de las políticas como enfoque teórico y metodológico para el estudio de terminalidad educativa en Argentina: recepción y puesta en acto del Plan FinEs. *Revista Exitus*, 10, 1-21.

Cosse, I. (2006). Cultura y sexualidad en la Argentina de los 60': usos y resignificaciones de la experiencia trasnacional. *E.I.A.L*, 15(1), 39-60.

Cosse, I. (2008). Familia, sexualidad y género en los años 60. Pensar los cambios desde la Argentina: desafíos y problemas de investigación. *Temas y debates*, 16, 131-149.

Cvetkovich, A. (2024). *Depresión. Un sentimiento público*. Buenos Aires: Coloquio de Perros.

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

Darré, S. (2008). Cuando el saber no tiene lugar: la difícil implementación de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo. Araújo, K., Pietro, M. *Estudios sobre sexualidades en América*, 199-213. Quito: FLACSO-Ecuador.

Darré, S. (2012). Investigar en educación sexual. No vayas a decir las cosas que te dijimos (Uruguay, 2009 - 2010). *Revista Pucara*, (24).

Darre, S. et al. (2010). *El cuidado de sí en niñas, niños y adolescentes. Discursos y prácticas cotidianas sobre sexualidad y derechos en el sistema educativo nacional*. ANEP-CODICEN-PES.

Davidson, A. (2004). *La aparición de la sexualidad*. Barcelona: Alpha Decay.

De Lauretis, T. (2000). La tecnología del género. *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: horas y Horas, 33-69.

De Lauretis, T. (2015). Género y teoría queer. *Mora*, (21), 107-118.

De Stéfano, M. (2017). Hacerse hombre en el aula. Masculinidad, homofobia y acoso escolar. *Cadernos pagu*, 50.

Díaz, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana en Educación*, 68, 79-98.

Díaz Barriga, Á. (1994). *Didáctica: Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque por competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.

Dogliotti, P., Espiga, S., Páez, S. (2024). El discurso de las competencias socioemocionales en la «transformación curricular» del Consejo de Formación en Educación en Uruguay (2020-2023). Bordoli, E. (Coord.). *La devaluación de la formación docente. Análisis crítico de la transformación educativa en Uruguay 2020-2023*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Dogliotti, P. et al. (2024). Las habilidades socioemocionales y la educación del cuerpo en las políticas educativas en Uruguay. *América Latina Hoy*, 94, 1-17.

Dogliotti, P., Estela, N. (2025). Gobernanza psicoterapéutica: orientaciones y guías para el abordaje de las habilidades socioemocionales en centros educativos, Uruguay (2020-2024). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 110-141.

Dussel, I. (2006). El currículum: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy. Proyecto Explora-Pedagogía. *La escuela argentina: Una aventura entre siglos*; fascículo 7. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Dussel, I. (2019). Historia de cavernas, pupitres y guardapolvos. Los aportes del giro material en la historia de la educación. Arata, N., Pineau, P. (Coords.). *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 35-55.

D'Antonio, D., Sempol, D. (2022). Cono sur, autoritarismos y disidencias sexogenéricas. *Revista Uruguaya De Ciencia Política*, 31(1).

Espiga, S. (2015). Paulina Luisi: de la instrucción sexual a la educación sexual. *Historia y Docencia*. APHU, 5 (1), 6-19.

Faur, E., Gogna, M. (2016). La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta para la ampliación de derechos. Ramírez, I. (Comp.). *Voces de la Inclusión: interpelaciones y críticas a la idea de "Inclusión" escolar*. Buenos Aires: Praxis Editorial, 195-227.

Felitti, K. (2009). Difundir y controlar. Iniciativas de educación sexual en los años sesenta. *Revista Argentina De Estudios De Juventud*, 1(1).

flores, v. (2018). Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías *queer*. AAVV. *Pedagogías transgresoras II*. Santa Fe: Ediciones Bocavulvaria.

flores, v. (2021). Llenar la pedagogía de gemidos. Posibles preguntas para encarnar una práctica educativa *queer*. Scharagrodsky, P. (coord.). *Educación por la desobediencia sexogenérica*. Bernal: Universidad nacional de Quilmes, 31-49.

Flous, C. (2015). Una aproximación al análisis de discurso, en políticas y programas de inclusión educativa en la enseñanza media básica en el Uruguay (2005-2012). *Políticas Educativas*, 8(2), 28-43.

Foucault, M. (1997). Los espacios otros. *Astrágalo: Cultura de la Arquitectura y la Ciudad*, 7, 83-91. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2611573>

- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Foucault, M. (2015). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2017). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2018). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2021). *La sexualidad, seguido de el discurso de la sexualidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Fox Keller, E. (2023). *El espejismo de un espacio entre naturaleza y cultura*. Buenos Aires: Katz.
- Freud, S. (1991). Conferencias de introducción al psicoanálisis. *Obras completas. Tomo XVI*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1992). Las resistencias contra el psicoanálisis. *Obras completas. Tomo XIX*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. (2000). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Documento de trabajo presentado al seminario Análisis de Prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Santiago de Chile, 23-25 de agosto de 2000.
- Galak, E. (2017). La curricularización de la educación del cuerpo. Crisorio, R., Escudero, C. *Educación del cuerpo: Currículum, sujeto, saber*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 191-198.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gelpi, G. (2019). Ser víctima de bullying homofóbico en Uruguay. Las voces de varones adolescentes de Montevideo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 15(14), 36-44.
- Gelpi, G. (2020). Confrontación generacional y cuestiones de género: una lucha activa dentro y fuera de las escuelas uruguayas. *Diálogos sobre Educación*, 11(21).
- Gelpi, G. (2021). Convivencia escolar y estudiantes LGBT+ en enseñanza media: Un escenario de exclusión incluyente en Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(146).
- Gelpi, G., Montes de Oca, D. (2020). Heteronormatividad institucional en Enseñanza Media: La percepción de los adolescentes de Montevideo. *Athenea Digital*, 20(3).
- Gelpi, G., Pascoli, N., Egorov, D. Sexualidad y redes sociales online: Una experiencia educativa con adolescentes de Montevideo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(2), 61-80.
- Giddens, A. (2020). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- González del Cerro, C. (2020). Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral. *Revista del IICE*, 47, 187-200.

- Graña, F. (2006). *El sexism en el aula. Educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- Grauer, D. (2024). Veinte años de la Marcha por la Diversidad. Transformaciones identitarias y relaciones con la izquierda freteamplista. Sempol, D. (Coord.). *Desde los márgenes. Disidencias sexogenéricas en la ciudad*. Montevideo, ASM-IMM, 62-95.
- Grotz, E. (2019). Ciencias biológicas y naturales. *Cuadernos del IICE No. 3*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Colectivo Mariposas Mirabal, 49-63.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Habiaga, V. et al. (2022). Lo que el debate dejó. Laicidad, educación sexual y pugna por los derechos de género en el Uruguay de hoy. *Crítica contemporánea*, 8, 79-114.
- Halperin, D. (2020). Cómo hacer la historia de la homosexualidad masculina. *Interalia. a journal of queer studies*, 15, 121-159.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Haraway, D. (1999). La promesa de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles. *Política y Sociedad*, 30, 121-163.
- Herzog, D. (2009). *Syncopated Sex: Transforming European Sexual Cultures*. American historical review, 1287-1308.
- Herzog, D. (2011). *Sexuality in Europe. A twentieth-century history*. New York: Cambridge University Press.
- Hester, H. (2019). *Xenofeminismo. Tecnologías de género y políticas de reproducción*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Illouz, E. (2021). *El fin del amor. Una sociología de las relaciones negativas*. Madrid: Katz.
- Junqueira, R. (2013). Pedagogia do armário A normatividade em ação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, 7(13), 481-498.
- Kimmel, M. (1992). La producción teórica sobre la masculinidad. Nuevos Aportes. *Ediciones de la mujer*, 17, 129-138.
- Laplanche, J. (2007). El género, el sexo, lo sexual. *Alter*, (2).
- Larrobla, C., Cagliaris, A., Pandolfi, J. (2023). Violencia basada en género como factor de riesgo ante la ideación y conducta suicida. Darré, S., Fontela, L. (Eds.). *La violencia y su territorio. Jóvenes y violencia de género. Dos estudios situados en el norte de Uruguay*.
- Lavigne, L. (2019). Etnografiando una disputa cultural. Tensiones y sentidos en torno a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista. *Debate*, 25, 235-242.
- Lavigne, L. (2021). Devenires, resistencias y fugas en la política de ESI. Scharagrodsky, P. (coord.). *Educación por la desobediencia sexo-genérica*. Bernal: Universidad nacional de Quilmes, 147-165.
- Lemke, T. (2024). Emaranhados material-discursivos: Entendendo o conceito de dispositivo. Butturi Junior, A., Buzato, M., Camozzato, N. (Orgs.). *Pós-humano, novos materialismos e linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 201-240.

Lima, M. (2025). *Austeridad o barbarie. Desafíos de vivir en un mundo exhausto*. Montevideo: Estuario editora.

Lohan, M., López, A. (2023). Educación integral de la sexualidad Un análisis general de las evidencias disponibles a nivel internacional. Montevideo: UNESCO-UNFPA.

Lopes, A. (2008). Articulaciones en las políticas de currículo. *Perfiles educativos*, XXX(120), 63-78.

Lopes Louro, G. (2000). Pedagogías da sexualidad. Lopes Louro, G. (Org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 7-34.

López, A. (Coord.) (2005). *Adolescentes y sexualidad. Significados, discursos y acciones en Uruguay. Un estudio retrospectivo 1995-2004*. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.

López, A. (2011). Derechos sexuales y reproductivos y adolescentes: desafíos para revertir desigualdades sociales. Barrios, A. et al. Salud sexual y reproductiva en adolescentes y participación comunitaria juvenil. Montevideo: Universidad de la República, 39-49.

López, A. et al. (2021). Desarrollo de una política pública integral de prevención del embarazo en adolescentes en Uruguay. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 45.

López, P. (2015). Una mirada a las acciones de las organizaciones de la sociedad civil. López, A. (Coord.). *Adolescencia y sexualidad. Investigación acciones y política pública en Uruguay (2005-2014)*. Montevideo: Facultad de psicología, Udelar, 91-101.

López, P. (2021). La sexualidad de los adolescentes y los entornos digitales. De Lima, N. et al. (Orgs.). *Saber e criação na cultura digital: diálogos interdisciplinares*. Belo Horizonte: Fino Traço.

Lutz, C. (1986). Emotions, Thought, and Estrangement: Emotions as a cultural Category. *Cultural Anthropology*, 1(3), 287-309.

Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, 27(94), 47-69.

Mainardes, J., Marcondes, M. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, 30(106), 303-318.

Malabou, C. (2021). *El placer borrado. Clítoris y pensamiento*. Adrogué: La Cebra; Santiago de Chile: Editorial Palinodia.

Malabou, C. (2024). *Metamorfosis de la inteligencia. Del coeficiente intelectual a la inteligencia artificial*. Santiago de Chile: La Cebra.

Marozzi, J., Boccardi, F., Raviolo, A. (2020). Malestares y resistencias frente a las interacciones de la Educación Sexual Integral. Un análisis del posicionamiento de docentes de educación física. *Educación Física y Ciencia*, 22(4).

Martín, F. N. (2023). *Ilustración sensible. Hacia un giro materialista en la teoría crítica*. Buenos Aires: Ediciones IPS.

Martínez, A. (2021). Prólogo. Feminismo, psicoanálisis y biología. Diálogos desde un nuevo materialismo crítico feminista no fundacionalista. Wilson, E. *Feminismo de las tripas*. La Plata: Club Hem Editores, 11-41.

- Martinis, P. (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: Udelar-CSIC.
- Martinis, P. (Coord.) (2022). *El proyecto educativo conservador*. Uruguay: sujetos editores.
- Martínez, A. (2021). Deseo: la ruina de las identidades. Hacia una erótica queer. *Educación por la desobediencia sexo-genérica*. Bernal: Universidad nacional de Quilmes, 119-146.
- Masschelein, J., M. Simons (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Mattio, E. (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual. Morán Faúndes, J. M., Sgró Ruata, M. C., Vaggione, J. M. *Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a derechos sexuales y reproductivos*. Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad Editorial, 85-103.
- Mattio, E. (2023). Sentimientos disidentes Notas para una gramática emocional por venir. *Tramas y Redes*, (5), 229-248.
- Milanesio, N. (2021). *El destape. La cultura sexual en la Argentina después de la dictadura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Miranda, E. (2011). Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). Miranda, E., Paciulli Bryan, N. (Eds.). *(Re) pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- Molina, G. (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas* [Tesis doctoral]. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Molina, G. (2015). Escuela y sexualidades adolescentes. Aportes desde la perspectiva socioantropológica. *Revista del IICE*, 38, 75-87.
- Molina, G. (2020). El discurso en torno a la sexualidad: Comparación entre dos libros de orientación para adolescentes. *Diálogos sobre Educación*, 11(21).
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades educativas*, 184, 40-44.
- Morgade, G. (Coord.) (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (2015). Políticas de educación sexual integral. Saberes, prácticas y cuerpos en tensión. *Retratos de la Escuela*, 9(16), 63-71.
- Morgade, G. et al. (2019). Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares. *Cuadernos del IICE No. 3*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Colectivo Mariposas Mirabal, 15-48.
- Muñoz, M. N. (2017). La educación sexual en Latinoamérica: un campo de fuerzas en tensión. *Revista Cultura del Cuidado*, 14(1), 57-70.
- Nancy, J.L. (2014). *¿Un sujeto?* Buenos Aires: La Cebra.
- Ojeda, C, Scharagrodsky, P., Zemaitis, S. (2021). Apuntes para una educación escolar de la sexualidad. Una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía queer.

Scharagrodsky, P. (coord.). *Educación por la desobediencia sexo-genérica*. Bernal: Universidad nacional de Quilmes.

Ovejas Negras, Gay and Lesbian Independent School Teachers Network (GLSEN) (2016). *Encuesta Nacional de Clima Escolar. Experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales y trans en establecimientos educativos*. Montevideo: Ovejas Negras.

Paleso, A. (2019). La descentralización educativa, la territorialidad y el derecho a la educación en Uruguay (s. XXI). *Políticas Educativas*, 12(2), 118-127.

Pecheny, M. (6-8 de setiembre de 2001). De la “no-discriminación” al “reconocimiento social”. Un análisis de la evolución de las demandas políticas de las minorías sexuales en América Latina. *XXIII Congreso de la Latin American Studies Association*, Washington D.C.

Pecheny, M., de la Dehesa, R. (2011). Sexualidades y políticas en América Latina: un esbozo para la discusión. Recuperado de: <https://sxpoltics.org/wp-content/uploads/2009/10/sexualidades-y-politicas-en-america-latina-rafael-de-la-dehesa-y-mario-pecheny.pdf>

Pérez, S., Moragas, F. (2021). La guerra retórica contra el género en América Latina. *Seminario Internacional Fazendo Gênero*.

Pichardo, J. I. (2012). El estigma hacia personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales”. Gaviría, E., García-Ael, C., Molero, F. (Coords.) *Investigación-acción. Aportaciones de la investigación a la reducción del estigma*. Madrid: Sanz y Torres, 111-125.

Pilas, J., Peralta, L. (2019). Educación Sexual Integral: Implementación, tensiones y desafíos. *Plurentes*, 10.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". Pineau, P., Dussel, I., Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Pineau, P. (2007). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. Baquero, R., Diker, G., Frigerio, G. (Comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 33-44.

Platero, R. L. (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. Ocampo González, A. (Coord.). *Pedagogías Queer*, 26-47.

Preciado, P. B. (2005). Multitudes queer. Notas para una política de los “anormales”. *Nombres*, 19, 157-166.

Preciado, P. B. (2009). Terror anal. Apuntes sobre los primeros días de la revolución sexual. Hocquenghem, G. *El deseo homosexual*. España: Melusina.

Preciado, P. B. (2010). La invención del género, o el tecnocordero que devora a los lobos. *Biopolítica*. Buenos Aires: Ají de Pollo, 15-42.

Preciado, P. B. (2020a). *Testo yonqui*. Barcelona: Anagrama.

Preciado, P. B. (2020b). *Yo soy el monstruo que os habla. Informe para una academia de psicoanalistas*. Barcelona: Anagrama.

Preciado, P. B. (2021). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Anagrama.

Preciado, P. B. (2022). *Dysphoria mundi*. Barcelona: Anagrama.

Ramos, V., Forrisi, F., Gelpi, G. (2015). Nociones básicas sobre sexualidad, género y diversidad: Un lenguaje en común. López, P., Forrisi, F., Gelpi, G. *Salud y Diversidad Sexual*. Montevideo: UNFPA-Udelar, 17-46.

Ravecca, P. et al. (2022). Interseccionalidad de derecha e ideología de género en América Latina. *Analecta Política*, 12(22), 1-29.

Rich, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, 10.

Rocha, C. (2014). Educación y personas trans en Uruguay: Insumos para repensar las políticas públicas. Sempol, D. (coord.). *De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual*, 89-119. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.

Rodríguez, R. (2012). *Saber del cuerpo. Una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física. (Uruguay 1876 – 1939)* [Tesis de maestría]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad de la República.

Rodríguez, C. (2019). A cien años del primer plan y métodos de enseñanza sexual en el Uruguay. Sus vinculaciones con el discurso eugenésico. *Anuario de Historia de la Educación*, 20(2), 75-89.

Romero, G. (2021). Sentidos en disputa en torno a la “transversalización” de la Educación Sexual Integral en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 47-69.

Romero, G. (2023). Los regímenes de género escolares como geopolíticas educativas estratégicas. Aportes para pensar la transversalidad de la Educación Sexual Integral. *Revista de Estudios de Género*, 57, 41-74.

Rostagnol, S. (2009). Disputas sobre el control de la sexualidad: Activismo religioso conservador y dominación masculina. Vaggione, J. (Comp.). *El activismo religioso conservador en Latinoamérica* (pp. 149-170). Córdoba: Católicas por el Derecho a Decidir.

Rostagnol, S. (2016). Derechos sexuales en la vida cotidiana. Legislación y prácticas sociales en Uruguay. Valcuende, J., Vásquez, P., Marco, M. (Coords.). *Sexualidades. Represión, resistencia, cotidianidades* (pp. 111-129). Sevilla: Aconcagua Libros.

Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: Notas para una teoría radical de la sexualidad. Vance, C. *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Revolución.

Ruiz, G. (2025). La política educativa del gobierno nacional: el Plan de Alfabetización y la ESI como parte de la recomposición subsidiaria-paleolibertaria. *Praxis educativa*, 29(2), 1-21.

Sánchez, C. (2023). *En el nombre del hijo. Privatización conservadora de la educación en Brasil y Uruguay (2017- 2022)* [Tesis de maestría]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad de la República.

Sapriza, G. (2024). El vaivén de las olas o qué contextos motivan el ir y venir de las olas. Sempol, D. (Coord.). *Desde los márgenes. Feminismos en las calles*. Montevideo, ASM-IMM, 10-39.

Scharagrodsky, P. (2007a). Masculinidadesvaluadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. Baquero, R., Diker, G., Frigerio, G. (comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Scharagrodsky, P. (2007b). El cuerpo en la escuela. Scharagrodsky, P., Southwell, M. *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Scharagrodsky, P (2019). (Trans)formando los géneros y las sexualidades en las instituciones Educativas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET).

Schenck, M. (2014). Con la violencia heteronormativa en el armario: El desafío de visibilizar formas naturalizadas de discriminación en el ámbito educativo. Sempol, D. (coord.). *De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual*, 89-119. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.

Scott, J. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La manzana de la Discordia*, 6(1), 95–101.

Sedgwick, E. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.

Sempol, D. (2013). *Transiciones democráticas, violencia policial y organizaciones homosexuales y lésbicas en Buenos Aires y Montevideo* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Sempol, D. (2014). Normativa antidiscriminatoria y diversidad sexual en Uruguay. Sempol, D. (Coord.). *De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual*, 9-34. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.

Sempol, D. (2016). La diversidad en debate. Movimiento LGTBQ uruguayo y algunas tensiones de su realineamiento del marco interpretativo. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(2), 321-342.

Sempol, D. (2021). De censuras y desacatos: Las disputas sobre los límites de la democracia, la crítica y lo obsceno durante la transición uruguaya (1980-1989). *Revista del CESLA. International Latin American Studies Review*, (28), 245-260.

Sempol, D. (2023). Masculinidades y redemocratización en Uruguay (1980-1989). Entre el impulso y sus frenos. *Pasado abierto. Revista del CEHis*, 17, 84-106.

Seoane, J. B. (2015). Pedagogía del cuerpo y educación sexual en la España contemporánea. Una aproximación genealógica a través de polémicas suscitadas en torno a los manuales destinados a la infancia y la adolescencia. *Itinerario educativo*, 66, 347-377.

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 10, 21-49.

Solana, M. (2024). John Money y los orígenes sexológicos del concepto de género: más allá del debate naturaleza/cultura. *Rev. Filosofía Univ.*, LXIII (167), 189-202.

Sorondo, J. (2020). El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 9-32.

Sosa, F., Zemaitis, S. (2021). Educación sexual, eugenésia y moral en el pensamiento de Paulina Luisi. La experiencia de la cátedra de Higiene Social (Uruguay, 1926-1930). *Mora*, 27, 7-25.

Sosa Villada, C. (2025). *La traición de mi lengua*. Santiago de Chile: Tusquets Editores.

Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa*, 6(1), 67-78.

Southwell, M. (Coord.). (2024). *Hacer historia de la educación: Enfoques, objetos, problemas*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; IdIHCS. (Ágora; 5).

Southwell, M., Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente. Notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 163-187.

Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 9(1), 22–36.

Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.

Tenembaum, T. (2025). *Un millón de cuartos propios. Ensayo para un tiempo ajeno*. Buenos Aires: Paidós.

Torres, G. (2012). Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura queer. *Bagoas. Estudos gays, gêneros e sexualidades*, 6, 63-80.

Tyack, D., L. Cuban (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Vance, C. (1989). *Placer y Peligro: Explorando la Sexualidad Femenina*. Madrid: revolución.

Vassiliades, A. (2013). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la "carencia" cultural y afectiva. *Educação e Cultura Contemporânea*, 10 (20).

Viscardi, N. et al. (2021). 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), 96-115.

Wilson, E. (2021). *Feminismo de las tripas*. La Plata: Club Hem Editores.

Wainerman, C., Chami, N. (2014). Sexualidad y escuela. Perspectivas programáticas posibles. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(45).

Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. México D.F.: Paidós, PUEG, UNAM.

Wittg, M. (2006). El pensamiento heterosexual. Wittg, M. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: EGALES, S.L, 45-57.

Zemaitis, S. (2019). Identidades, perspectivas y derechos en los derroteros de la educación sexual. Una mirada desde la Argentina contemporánea. *Temps d'Educació*, 57, 137-152.

Zemaitis, S. (2021). *Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997)* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.

Zemaitis, S, Rincón, C, Southwell, M. (2021). Democracia, sensibilidades y educación sexual en la Argentina: derivas de la clandestinidad (1984-1989). Da Silva, É., Orgel, D., Villela, M. *Educação clandestina: dimensões conceituais e novas interlocuções*. Curitiba: CRV, 143-164.

Fuentes utilizadas

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2023). *Guía de orientación para los talleres de Educación Básica Integrada. Taller de Salud y Sexualidad*. Recuperado de: https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/espacios/de-autonomia-curricular/Taller-curricular-obligatorio-DGETP/Taller%20de%20Salud%20y%20Sexualidad%20-%20Tramo%205%20%28DGETP%29_final.pdf

ANEP (2024a). *Orientaciones para el abordaje. Habilidades Socioemocionales*. Recuperado de: <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/Curricular/orientaciones/Orientaciones%20-%20Habilidades%20socioemocionales%202024v.pdf>

ANEP (2024b). *Orientaciones para el abordaje. Educación en Sexualidad*. Recuperado de: <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/Curricular/orientaciones/Orientaciones%20-%20Educaci%C3%B3n%20en%20Sexualidad%202024v.pdf>

ANEP-Comisión de Educación Sexual (CES) (2007). *La incorporación de la educación sexual en el sistema educativo formal: una propuesta de trabajo*. Recuperado de: https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/comisiones/ed_se_xual/documentos/ed_sexual_en_el_sist_ed.pdf

ANEP-CES (2012). *La Educación Sexual en el Uruguay. Situación actual*. Recuperado de: https://www.comprasestatales.gub.uy/Aclaraciones/aclar_llamado_407598_0.pdf

ANEP-CES (s.f.). *Educación Sexual*. Recuperado de: https://s3.us-east-2.amazonaws.com/cdn.miraquetemiro.org/Programa_Educacion_Sexual_73670c215bf46ba5a51c9846befb4034.pdf

ANEP-CES (2023). Perfil y rol de profesor/a referente de educación sexual. Recuperado de: https://dges.edu.uy/sites/default/files/images/comision-ed-sexual/Perfil_y_Rol_del_Rreferente_de_Educacion_Sexual_2023.pdf

ANEP-Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2008). Programa Oficial de Educación Inicial y primaria. Recuperado de: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

ANEP-CEIP (2017). *Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: ANEP-UNFPA-Gurises Unidos. Recuperado de: <https://uruguay.unfpa.org/es/publications/propuesta-did%C3%A1ctica-para-el-abordaje-de-la-educaci%C3%B3n-sexual-en-educaci%C3%B3n-inicial-y>

ANEP-Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) (s.f.). Taller de Educación de la Sexualidad y de los Jóvenes. Recuperado de: https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-08/TALLER_SEXUAL2_0.pdf

ANEP-Consejo Directivo Central (CODICEN) (2008). *Educación sexual: su incorporación al Sistema Educativo*. Recuperado de:

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/programa-educacion-sexual/La%20educacion%20sexual%20en%20el%20sistema%20educativo%20publico%20uruguayo.pdf>

ANEP-CODICEN (2010). *Síntesis de las principales políticas del quinquenio 2005-2009: documento de trabajo para la transición.* Recuperado de: <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1128/ANEP%2c%20Sintesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

ANEP-CODICEN (2021). *Resolución n.º 3628/21. Acta n.º 43. Circular de la anep n.º 4/2022. Criterios sobre el uso del lenguaje inclusivo en la Administración Nacional de Educación Pública.* Recuperada de: <https://dges.edu.uy/sites/default/files/normative/723CIRCULAR.PDF>

ANEP-CODICEN (2022a). *Marco Curricular Nacional 2022.* Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%20de%20Agosto%202022%20v13.pdf>

ANEP-CODICEN (2022b). *Progresiones de Aprendizaje. Transformación Curricular Integral.* Recuperado de: <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/Curricular/documentos/Progresiones%20de%20Aprendizaje%202022.pdf>

ANEP-CODICEN (2023). *Plan para la Educación Media Superior.* Recuperado de: <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/Curricular/documentos/plan-ems/Plan%20EMS%202023%20v3.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>

ANEP-Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). (2019). Convivencia y discriminación en Educación Media. Resultado preliminares agosto-2019. Recuperado de: https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2019/Noticias/agosto/190808/CDEM_07_08_2019_vf.pdf

Brecha (2024, 5 de septiembre). Un derecho realizado en encuentro. Recuperado de: <https://brecha.com.uy/un-derecho-realizado-en-encuentro/>

Cerruti, S. (2009). La educación sexual en el sistema educativo público uruguayo hoy. Concepto-Filosofía-Objetivos. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DDHH/genero-y-programa-educacion-sexual/publicaciones/documentos%20curriculares.pdf>

Cerruti, S. (2010). La Educación Sexual: una política estratégica para el Sistema Educativo Público uruguayo. Yarzábal, L. (Coord.). *Una transformación en marcha. Políticas instrumentadas por el CODICEN (2005-2009).* Uruguay: ANEP-CODICEN. Recuperado de: <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1127/ANEP%2c%20Una%20transformacion.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU) (2024). Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia. Informe de gestión 2024. Recuperado de: <https://www.inau.gub.uy/sipiav>

INEEd. (2025). *Reporte de Aristas 18. Cambios en creencias y actitudes de los adolescentes con relación a la diversidad e igualdad de género.* Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-18-Cambios-en-creencias-y-actitudes-de-los-adolescentes-con-relacion-a-la-diversidad-e-igualdad-de-genero.pdf>

La Diaria (2017, 7 de septiembre). Se formó la Red de educadores y diversidad sexual, que integra a docentes de todo el sistema educativo. Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2017/9/se-formo-la-red-de-educadores-y-diversidad-sexual-que-integra-a-docentes-de-todo-el-sistema-educativo/>

La Diaria (2019, 4 de marzo). Maestras Feministas: “Soñamos un 8 de marzo con escuelas cerradas, porque sin mujeres no hay educación”. Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/feminismos/articulo/2019/3/maestras-feministas-sonamos-un-8-de-marzo-con-escuelas-cerradas-porque-sin-mujeres-no-hay-educacion/>

La Diaria (2020, 7 de octubre). Proyecto de ley plantea que padres elijan la educación sexual de sus hijos acorde a “sus convicciones”. *La Diaria.* Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/10/proyecto-de-ley-plantea-que-padres-elian-la-educacion-sexual-de-sus-hijos-acorde-a-sus-convicciones/>

La Diaria (2022, 1 de diciembre). ATD de Secundaria denuncia “un vaciamiento absoluto” del contenido de educación sexual en los programas preliminares de la reforma curricular. Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2022/12/atd-de-secundaria-denuncia-un-vaciamiento-absoluto-del-contenido-de-educacion-sexual-en-los-programas-preliminares-de-la-reforma-curricular/>

La Diaria (2023, 25 de julio). Docentes de Formación en Educación denuncian que desaparecerá seminario de educación sexual del profesorado en educación media. Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2023/7/docentes-de-formacion-en-educacion-denuncian-que-desaparecera-seminario-de-educacion-sexual-del-profesorado-en-educacion-media/>

La Diaria (2024, 6 de marzo). Ante la eliminación del seminario de Educación Sexual, se abrieron tres grupos nuevos en el IPA, pero los cupos se acabaron en pocos días. Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2024/3/ante-la-eliminacion-del-seminario-de-educacion-sexual-se-abrieron-tres-grupos-nuevos-en-el-ipa-pero-los-cupos-se-acabaron-en-pocos-dias/>

La Diaria (2024, 21 de febrero). Denuncian eliminación de formación en educación sexual para estudiantes de profesorado; autoridades dicen que habrá “un ordenamiento distinto”. Recuperado de: https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2024/2/denuncian-eliminacion-de-formacion-en-educacion-sexual-para-estudiantes-de-profesorado-autoridades-dicen-que-habrá-un-ordenamiento-distinto/?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=manana

La Diaria (2025, 4 de marzo). Mónica Xavier, nueva directora de Inmujeres: “Hay que enfrentar el negacionismo de la violencia de género” con “la mayor pedagogía”. Recuperado de: https://ladiaria.com.uy/feminismos/articulo/2025/3/monica-xavier-nueva-directora-de-inmujeres-hay-que-enfrentar-el-negacionismo-de-la-violencia-de-genero-con-la-mayor-pedagogia/?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=manana

La Diaria (2025, 28 de junio). Con la nueva referente de educación sexual de la ANEP: el desafío es una “construcción más colectiva de la ESI” para “su sostenibilidad en el tiempo”.

Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2025/6/con-la-nueva-referente-de-educacion-sexual-de-la-anep-el-desafio-es-una-construccion-mas-colectiva-de-la-esi-para-sostenibilidad-en-el-tiempo/>

MIDES (2014). *Guía de Educación y Diversidad Sexual*. Recuperado de: <https://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/40883/1/guia-didactica-educacion-y-diversidad-sexual-uy-version-final.pdf>

MIDES (2017). *Censo Nacional de Personas Trans. Derecho a la Educación*. Recuperado de: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/1969.pdf>

Montevideo Portal (2017, 29 de julio). ¿Graciela, sos vos? Graciela Bianchi criticó nueva Guía de Educación Sexual: “si no fuera trágico, sería para Gasalla”. Recuperado de: <https://www.montevideo.com.uy/Noticias/Graciela-Bianchi-critico-nueva-Guia-de-Educacion-Sexual--si-no-fuera-tragico-seria-para-Gasalla--uc350261>

Mujeres y Salud en Uruguay (MYSU) (2025). Derechos sexuales y reproductivos en cifras. Uruguay. Balance de situación y recomendaciones para el período 2025-2029. Recuperado de: <https://www.mysu.org.uy/wp-content/uploads/2025/07/DSR-en-cifras-Balance-de-situacion-y-recomendaciones-2-1.pdf>

Rossi, D. (2007). La construcción de una cultura de la salud en el ámbito educativo. Cerruti, S. (2009). La educación sexual en el sistema educativo público uruguayo hoy. Concepto-Filosofía-Objetivos.

UNESCO (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad Un enfoque basado en la evidencia*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>

Uruguay (2008a). Ley nº 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de <https://www impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay (2008b). Ley nº 18.426: Ley sobre Salud Sexual y Reproductiva. Recuperado de: <https://www impo.com.uy/bases/leyes/18426-2008>

Uruguay (2017). Ley nº 19.580: Ley de Violencia hacia las Mujeres Basada en Género. Recuperado de: <https://www impo.com.uy/bases/leyes/19580-2017>

Uruguay (2018). Ley nº 19.684: Ley Integral para Personas Trans. Recuperado de: <https://www impo.com.uy/bases/leyes/19684-2018>

Yarzábal, L. (2010). Fundamentos teóricos de las políticas implementadas en el quinquenio. Yarzábal, L. (Coord.). *Una transformación en marcha. Políticas instrumentadas por el CODICEN (2005-2009)*. Uruguay: ANEP-CODICEN. Recuperado de: <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1127/ANEP%2c%20Una%20transformacion.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Anexo I: Guía de entrevistas a referentes de educación sexual

Datos personales:

¿Qué edad tienes?

¿Con qué género te identificas?

¿En qué áreas de trabajo como docente te desempeñas?

¿Hace cuánto tiempo ejerces el rol de referente de educación sexual?

Formación y experiencia:

¿En qué área/s te has formado?

¿Has realizado alguna formación específica en educación sexual?

¿Cómo ha sido tu experiencia como referente de educación sexual?

¿Qué dirías que te ha llevado a ocupar dicho rol?

Percepciones y sentidos en torno a la educación sexual:

¿Qué sentido tiene para ti la educación sexual?

¿Qué aspectos involucra?

¿Ha cambiado tu percepción acerca de la educación sexual?

¿Por qué crees que debería ser incluida en la educación formal?

Estrategias pedagógicas e institucionales:

¿Cómo describirías el rol del referente en educación sexual?

¿Qué actividades realizas?

¿Cuáles son las temáticas que se abordan?

¿Cómo planificas tus talleres o actividades?

¿En qué insumos y materiales te apoyas para realizar las actividades?

¿Con qué metodologías o dinámicas trabajas?

¿Incorporas cuestiones de género y de diversidad sexual?

¿Podrías describir alguna actividad o taller que hayas realizado?

¿Encuentras similitudes o diferencias respecto de otras asignaturas?

¿Qué obstáculos encuentras en relación con tu rol?

¿Cómo es el diálogo con docentes de otras asignaturas? ¿Y con la dirección?

¿Cómo dirías que es el vínculo con la coordinación de educación sexual de secundaria?

Trabajo con estudiantes:

¿Cómo es trabajar estos temas con adolescentes?

¿Cuáles son sus principales inquietudes e intereses temáticos?

¿Qué temas les generan menor interés?

¿Hay temas que te resulten más complejos o difíciles de trabajar?

¿Qué lenguaje habilitas en las actividades de educación sexual?

¿Qué grado de sistematicidad tienen estas actividades?

Diálogo con familias, comunidad y trabajo interinstitucional:

¿Contemplas a familias o adultos referentes en las propuestas de educación sexual?

¿Con qué otros actores/actrices de la institución trabajas?

¿Hay un diálogo con otras instituciones?

Atención a situaciones complejas:

¿Te ha tocado abordar situaciones complejas?

¿Cómo sería su abordaje?

¿Dirías que contaste con apoyo institucional?

Otras preguntas:

¿Crees que ha habido cambios en los centros educativos en relación con estas temáticas?

¿Afectó a tu trabajo la transformación educativa?

¿Algo que no te haya preguntado o quieras agregar?