



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Universidad de la República
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Trabajo Social

Monografía Final de Grado

**Implementación del Programa de Educación Sexual en la Educación
Media Básica del Uruguay**

Estudiante: María Eugenia Noblia Diaz

Tutora: María Cabo

Diciembre de 2023
Montevideo - Uruguay

Agradecimientos

“El acto más valiente es pensar por una misma en voz alta”

Coco Chanel

En primer lugar quiero agradecer a Rosario, quien me presentó esta profesión de una forma tan pasional que me hizo encontrar mi camino; aunque ya no estés en este plano te dedico este logro.

Gracias a la Facultad de Ciencias Sociales por ayudarme a formarme no solo como profesional sino como persona.

A María por acompañarme en este proceso de formación, por incentivarme a ir más allá de lo aparente, a cuestionar. A mostrarme con el ejemplo la profesional que pretendo ser.

A mi padre por el amor y acompañamiento incondicional que me ha dado desde siempre, por creer en mí. Le quiero dedicar también unas palabras a mi hermana quien ha estado para mí siempre, en todos los aspectos de la vida, también "amoi" a quien le he faltado en varios cumpleaños y momentos importantes por estar estudiando, este logro también es para ti. Carolina, una hermana que me regaló la vida, con el corazón más puro que he conocido, gracias por estar en todos los momentos.

Flo, esa mejor amiga de siempre que te escucha y te entiende, que está presente, que sostiene. Y Adri, una amiga especial que me deja la facultad para siempre, quien ha estado conmigo de forma incondicional.

Coia y mamá, las mejores, las más amorosas, preocupadas por todos, compañeras, amigas, familia, las quiero tanto. Gracias por estar, cuidar a mi tesoro máspreciado.

Cami, una geminiana fundamental en este proceso que ha sabido acompañarme de la mejor forma, siempre con la mejor energía, desde el cariño, la paciencia, las comidas de por medio, las risas y las charlas sobre programas y películas para calmar angustias, gracias infinitas.

Los "facuamigos" Sole y Pablo, que quedan para siempre, gracias por las horas compartidas, las anécdotas, risas, llantos. También otras personas especiales que conocí hace muy poquito en el trabajo pero no por eso son menos importantes. Muchas gracias.

Por último lo más importante, le quiero dedicar este logro a la persona más incondicional en esta vida, mi madre, que con el ejemplo ha sabido mostrarme que en esta vida puedo lograr lo que quiera, por acompañarme, por estar para mí, por luchar conmigo y por mí, más allá de los prejuicios, por ayudarme a demostrar y demostrarme que la discapacidad y la formación sí van de la mano. En este camino has sabido sostenerme y comprenderme en esta vida como nadie. Gracias.

Índice

1. Introducción	5
2. Estrategia Metodológica	7
3. Antecedentes	8
4. Sistema educativo uruguayo y políticas de inclusión educativa	10
4.1. FPB como ejemplo de Política focalizada, ¿inclusión o exclusión?	15
5. Educación Sexual en Uruguay	18
5.1. Objetivos y características del Programa de Educación Sexual (PES)	21
6. Rol del Trabajo Social	24
6.1. Rol del trabajo social en Educación Media	26
7. Capítulo analítico: Implementación del Programa de Educación Sexual (PES) en la Educación Media Básica uruguaya	28
7.1 Contenidos	32
7.2. Dinámicas de trabajo referidas a la Educación Sexual	37
7.3. Evaluación a la interna de las aulas	39
7.4. Perspectivas de los actores institucionales de la comunidad educativa en relación a la figura del docente de Educación Sexual	40
8. Conclusiones finales	42
9. Bibliografía	48
10. Anexo	54
10.1. Guía de entrevista docente CETP	54
10.2. Guía entrevista docente CES	56

Glosario

ANEP: administración Nacional de Educación Pública

CB: Ciclo Básico

CBT: Ciclo Básico Tecnológico

CES: Consejo de Educación Secundaria

CETP: Consejo de Educación Técnico Profesional

ENAJ: Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud

FPB: Formación Profesional Básica

PES: Programa de Educación Sexual

UTU: Universidad del Trabajo del Uruguay

1. Introducción

En la presente monografía final de grado de la Licenciatura de Trabajo Social de la Universidad de la República se trabajará sobre la implementación del Programa de Educación Sexual (PES, 2008) en el contexto de Educación Media Básica en Uruguay, en el período comprendido entre 2021 y 2022. Además, se buscará reflexionar en torno a los desafíos que presenta este espacio ocupacional para el desarrollo del Trabajo Social.

Se considera relevante indagar cómo se implementan estos contenidos dentro de la Educación Media Básica en Uruguay: particularmente en el Ciclo Básico (CB) de Secundaria (CES), y Ciclo Básico Tecnológico (CBT) y Formación Profesional Básica (en adelante FPB), pertenecientes a UTU (actualmente CETP).

La elección del tema se vincula con las prácticas pre profesionales de Trabajo Social realizadas por quien escribe en el período 2021-2022 comprendidas bajo la asignatura curricular Proyecto Integral “Cuidado Humano, derechos e Inclusión Social Nivel I y II”, desarrolladas en la Escuela Técnica Nicasio Garcia (popularmente denominada como UTU Cerro) con estudiantes que ingresaban y cursaban primer año del programa FPB. La práctica, fundamentalmente en el Nivel I, se centraba en la construcción de la demanda con los actores educativos (docentes, educadores y estudiantes) donde se identificaron necesidades de abordar temáticas que, en su gran mayoría, estaban enfocadas en la Educación Sexual debido a que los y las estudiantes planteaban que no contaban con estos contenidos en su currícula, en comparación con otros cursos que sí los tenían.

Es por ello que surge la motivación por conocer las características del PES y particularmente analizar su implementación en las diferentes ofertas educativas de la Educación Media Básica uruguaya. Es importante mencionar que en este documento no se tomará en cuenta lo planteado por la Reforma Educativa a partir de la Ley N° 19.889 de Urgente Consideración.

A partir del tema de investigación se desprenden dos preguntas orientadoras que guiarán este trabajo: ¿Cuáles son las características, diferencias y similitudes que se observan en la implementación del Programa de Educación Sexual en los distintos subsistemas de Educación Media Básica en Uruguay? y ¿cuáles son los desafíos del Trabajo Social en el contexto de Educación Media Básica?

Y es a partir de estas dos preguntas que se proponen como objetivos los siguientes:

Objetivo General

1. Conocer cuáles son las características de la implementación del Programa de Educación Sexual (PES) en la Educación Media Básica de Uruguay durante el período 2021-2022.
2. Identificar cuáles son los desafíos del Trabajo Social en el contexto de Educación Media Básica uruguaya.

Objetivos específicos

1. Describir los principales objetivos del Programa de Educación Sexual (PES).
2. Indagar en las características de la propuesta curricular del PES en Educación Media Básica, tanto en Ciclo Básico de Secundaria (CES) como en Ciclo Básico Tecnológico y en FPB, ambos pertenecientes a (CETP)
3. Identificar cuáles son los desafíos que se presentan a nivel institucional en la implementación del PES dentro de los subsistemas del CES y CETP.
4. Indagar el rol que asume el Trabajo Social en el contexto de Educación Media Básica.

En base a los objetivos planteados y a la delimitación de nuestro objeto de estudio es que resulta pertinente profundizar en los siguientes capítulos:

En primera instancia se realizará una reconstrucción del sistema educativo uruguayo haciendo especial énfasis en Educación Media Básica y, en particular, en el Plan FPB, como ejemplo de una política focalizada de inclusión educativa.

En el siguiente capítulo se trabajará sobre la Educación Sexual como un derecho humano fundamental, y se desarrollarán en profundidad las principales características del Programa de Educación Sexual (PES, 2008) en el Uruguay.

En el tercer capítulo se vuelve pertinente mencionar y analizar el rol del Trabajo Social, particularmente desde el espacio profesional en la Educación Media Básica.

Y el último capítulo corresponderá al análisis del material recabado durante el trabajo de campo, en el que se analizarán las características, diferencias y similitudes en la implementación del Programa de Educación Sexual en el contexto de la Educación Media Básica en Uruguay.

A modo de cierre se realizarán reflexiones tomando en cuenta lo desarrollado en los capítulos del marco teórico, en estrecha vinculación con el análisis del trabajo de campo.

2. Estrategia Metodológica

A partir de las preguntas que orientan esta investigación y los objetivos planteados, la estrategia metodológica que se empleó es de tipo cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo. La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos sociales con las diversas variables que estas presentan, así como también interpretar las diferentes significaciones y subjetividades de las personas implicadas en el estudio, “esto motiva que su diseño sea abierto (puede producir informaciones no preconcebidas en el diseño) y flexible (las etapas pueden darse simultáneamente o puede volverse atrás en alguna instancia)” (Serbia, 2007, p.129).

Este trabajo es de carácter exploratorio y descriptivo porque busca caracterizar los contenidos referidos a Educación Sexual que se dan dentro del sistema educativo uruguayo, encontrar similitudes, diferencias en su implementación y explorar los desafíos que se presentan desde la profesión del Trabajo Social en el contexto de la Educación Media Básica uruguaya.

Para llevar a cabo la presente monografía se recabaron datos de dos tipos de fuentes: primarias y secundarias. Por fuentes primarias se entiende “cualquier tipo de indagación en la que el investigador analiza la información que él mismo obtiene, mediante la aplicación de una o varias técnicas de obtención de datos” (Cea D’Ancona, citada en Batthyány, 2011, p.85), y por fuentes secundarias “se limita al análisis de datos recabados por otros investigadores, con anterioridad al momento de la investigación” (Cea D’Ancona, citada en Batthyány, 2011, p.85).

En esta oportunidad se utilizaron como fuentes primarias dos entrevistas semi estructuradas a una docente referente del CES y una docente de CETP.

Por entrevista semi estructurada se entiende que “en este caso el entrevistador dispone de un «guión», que recoge los temas (es decir núcleos temáticos que son previamente definidos en el marco teórico) que debe tratar a lo largo de la entrevista”. Esto significa que quien realiza la entrevista puede modificar el orden, las formas de preguntar, el lenguaje que empleará, adecuando las mismas al entrevistado (Corbetta, 2007, pp.352-353).

A continuación se detallan los perfiles de las dos entrevistas realizadas:

- 1. (E1, Mujer, docente referente de CES)**
- 2. (E2, Mujer, docente de CETP)**

La selección de las entrevistadas se fundamenta en la necesidad de que fueran docentes de Educación Media Básica que impartieran contenidos de Educación Sexual en el período 2021-2022, tanto en el subsistema de CES como en el de CETP. La intervención producto de las prácticas pre profesionales en la UTU del Cerro me permitió conocer docentes que impartían Educación Sexual, luego de esto se logró contactar con diversas docentes, concretándose dos entrevistas.

A su vez, en lo que refiere a fuentes secundarias, se complementó el trabajo con los insumos aportados por el documento del PES (ANEP, 2008) y el Documento de Evaluación del Programa de Educación Sexual (ANEP-UNFPA, 2017) en el que se plasman testimonios de docentes de los distintos organismos de la ANEP (CEIP, CES, CETP, CFE). En relación a este último, solo se tomaron en cuenta los testimonios de los/as docentes, tanto de CES como de CETP relativos a su experiencia con la implementación del Programa de Educación Sexual en las aulas. Además, se tomaron los insumos de los programas de Educación Sexual de ambos subsistemas (ANEP y CES, s.f.; ANEP y CETP, 2007a, 2007b) A su vez, se abordaron diversas monografías, artículos científicos, diferentes programas de Educación Media Básica, los registros de campo y parciales teórico-prácticos de la práctica pre profesional en la Escuela Técnica del Cerro.

3. Antecedentes

El desarrollo de la siguiente investigación se basará en dos documentos principales: el Programa de Educación Sexual (ANEP, 2008) y el Documento de Evaluación del mismo (ANEP-UNFPA, 2017). Además, se tomarán en consideración artículos de revista científicas a partir de los cuales se contextualizará al sistema educativo uruguayo, profundizando sobre algunas de las políticas de inclusión educativa desarrolladas en nuestro país. Para ello se tomarán en cuenta los aportes de Fernández y Mancebo (2015) que en su artículo “Las políticas de inclusión educativa en Uruguay: ¿erosión de la matriz institucional clásica de la arena educativa?” exponen una crisis en el sistema educativo formal uruguayo. Esto, según los autores, terminó por expulsar a una gran cantidad de estudiantes, manifestando las desigualdades que se encuentran a nivel social que luego terminan por impactar en el ámbito educativo. A esto se le suman los aportes de Conde (2021) quien, en su artículo “La relación focal-universal en las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay durante los gobiernos progresistas (2005-2019)” plantea que se está gestando un nuevo paradigma educacional que requiere de la creación de políticas de inclusión educativa. Por otro lado, también se deben mencionar los aportes de Viera y Zeballos (2014) que en su artículo sobre

“Inclusión educativa en Uruguay: Una revisión posible” exponen la importancia de que se contemple la diversidad dentro del sistema educativo, tomando en cuenta las características y los intereses individuales de los/las adolescentes. A su vez, se centran en definir lo que se entiende por política focalizada como un ejemplo de las políticas de inclusión educativa.

Otro de los aportes que se tomarán en consideración son los que desarrolla Baráibar (2003), en “Las paradojas de la focalización”, donde problematiza tanto la universalización como las políticas focalizadas.

Por otro lado, Claramunt (2009) expone en “El Trabajo Social y sus múltiples dimensiones: hacia la definición de una cartografía de la profesión en la actualidad” sobre cuatro dimensiones asociadas al rol del Trabajo Social: investigativa, asistencial, ético-política y socio-educativa; esta última será la que se tomará para el desarrollo del presente trabajo. Y a su vez será importante tomar los aportes de Bermúdez (2008), quien reconoce un potencial pedagógico en el Trabajo Social, que no muchas veces es visible a partir de su artículo “La dimensión pedagógica de la intervención del trabajo social prospectiva”. Otro aspecto importante que desarrolla el autor refiere al currículo oculto presente en el ámbito educativo. Se hará especial hincapié en este concepto para relacionarlo de manera directa con los contenidos referidos a la sexualidad, que muchas veces se manifiestan de forma implícita en los diferentes espacios socioculturales, y no tanto desde la currícula formativa.

Además de los artículos de revista mencionados, se encontraron diez antecedentes de otras tesis uruguayas, tanto de Grado como de Maestría, que abordan temas referidos a:

- 1) El Plan FPB: “El FPB bajo lupa: desentrañando la implementación de una política de inclusión educativa en dos centros de Montevideo” de Cecilia Alonso, 2011; “Entramados discursivos sobre los sujetos del Plan FPB: desde los discursos del plan al posicionamiento de los jóvenes” de Paula Pais, 2021; “Estudio sobre el Plan de Formación Profesional Básica en UTU, Silvia Radesca 2018 “Régimen de inclusión” de UTU: ¿inclusión o reproducciones de exclusión? Casa adentro en las UTU Cerro y Santa Catalina” de Karina Silva, 2021.
- 2) La desvinculación educativa: “La desvinculación educativa en la educación media pública: reflexiones desde el Trabajo Social”, de Lucía Galaretto, 2022.
- 3) La construcción del espacio profesional del Trabajo Social: “El Trabajo Social en la Educación Secundaria ‘Una mirada sobre la Intervención profesional en Ciudad del Plata’ de Fernando Odriozola, 2013; “La construcción del espacio profesional del Trabajador Social en educación media: experiencias en liceos de Montevideo y el área metropolitana” de Cecilia

Luzardo, 2022; y “La inserción del Trabajo Social en educación secundaria en Montevideo”, de Elmallian, 2021.

4) La implementación del Programa de Educación Sexual en diferentes niveles: “La Educación Sexual en el Modelo de Enseñanza Formal: Contexto histórico y actual. Dilemas y desafíos en torno a la implementación del Programa de Educación Sexual aplicado en el nivel primaria, Uruguay” de Tamara Almeida, 2021, e “Implementación de la Educación Sexual en educación media secundaria: percepción de adolescentes y referentes educativos en Montevideo” de Valeria Anchorena, 2023).

Algunos de estos antecedentes serán retomados en profundidad en el Marco Teórico.

4. Sistema educativo uruguayo y políticas de inclusión educativa

Los procesos de homogeneización constituyen un mecanismo de selección y expulsión que afecta a los más vulnerables. Considerar la diversidad como parte de lo humano conduce a pensar en una educación en y para la diversidad, ésta concepción de educación debe constituir el centro de la política educativa y el Estado deberá garantizar los recursos necesarios para su implementación (Viera y Zeballos, 2014, p.240).

En el siglo XXI la educación es concebida internacionalmente como un derecho fundamental, y debe garantizar el acceso a todas las niñas, niños y adolescentes (Filardo y Mancebo, 2013). En 1948 se firmó la Declaración Universal de los Derechos Humanos que expresaba que: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria” (Naciones Unidas, 1984). Pero para que se pueda materializar ese derecho es imprescindible el rol del Estado, quien debe ser capaz de brindar las herramientas necesarias para hacerlo efectivo. Y si bien es importante la firma de los diferentes tratados, esto no garantiza que efectivamente todos los niños, niñas y adolescentes gocen plenamente del derecho a la educación, puesto que existen diversos obstáculos que impiden un verdadero acceso y continuidad en todo el trayecto educativo (Filardo y Mancebo, 2013).

Es importante exponer en este apartado que la educación es una institución y que los centros educativos tienen un rol mediador entre los y las estudiantes y las familias. El sistema educativo incide “sobre sus condiciones materiales de existencia como (...) en la constitución de su mundo interno” (Schvarstein, 1992, p.27). Según lo planteado por el PES (ANEP, 2008), el rol de las escuelas no es solo el de enseñar el contenido que forma parte de la malla

curricular sino el de formar niños, niñas y adolescentes y eso implica el desarrollo de personalidades, identidades y autonomías que hacen a cada individuo un ser único con habilidades específicas para desenvolverse en su ambiente sociocultural.

Uruguay concibe a su educación como universal, laica y obligatoria. Durante el período de estudio (2021-2022)¹ rige la Ley nro. 18.437 del año 2008, en la que la obligatoriedad se extendió a dos años correspondientes a la Educación Inicial, seis de Primaria, tres de Educación Media Básica y tres de Educación Media Superior, comprendiendo un total de catorce años de educación formal obligatoria hasta los 18 años de edad.

La universalidad de la educación implica el acceso para todos los sujetos y a su vez una misma oferta curricular por lo que ambos sistemas (instituciones públicas y privadas) deben implementar un mismo programa con los mismos contenidos y la misma estructura académica, con el objetivo de lograr el acceso igualitario en todo el territorio nacional, abarcando todos los contextos sociales, económicos y culturales.

Pero con el correr del tiempo las sociedades contemporáneas comenzaron a tener nuevas necesidades y las desigualdades dentro del sistema educativo se hicieron más notorias, sobre todo en el pasaje de Educación Primaria a Educación Media Básica, donde la situación cultural, social, de salud y las no adecuaciones curriculares para las diversas formas de aprendizaje, dejaron entrever las diferentes problemáticas en la educación. Quienes padecen en mayor medida la desigualdad y por lo tanto la exclusión dentro del sistema educativo son los y las estudiantes en situación de vulnerabilidad económica, que pese a la incorporación de diversas políticas sociales, siguen siendo los más desfavorecidos. Y la perspectiva que rige en mayor medida en la educación pública tradicional mantiene que quienes no se adaptan son los y las estudiantes y, por lo tanto, la responsabilidad del fracaso escolar termina recayendo sobre ellos (Alonso, 2011). Así es que diversos autores (Fernández y Mancebo, 2015; Filardo y Mancebo, 2013, Bentancur y Fernández, 2009; Martinis y Falkin, 2017) comenzaron a hablar de una “crisis” en el sistema educativo uruguayo, que demostró la necesidad de incorporar diversas alternativas que ayudaran a evitar la expulsión de estudiantes que no se sentían contemplados dentro del mismo. Según Fernández y Mancebo (2015) muchas de “las instituciones que identificamos han contribuido a gestar algunas de las dificultades de un sistema educativo que ha crecido en matrícula, profesorado y extensión territorial, y ha

¹ Para este trabajo no se tomará en cuenta la implementación de la Reforma Educativa a partir de la Ley N° 19.889 de Urgente Consideración.

profundizado la heterogeneidad social de su alumnado” (p.75). “La nueva población de la educación media (...) no se siente atraída ni interesada por sus contenidos, los mecanismos de retención no alcanzan” (Filardo y Mancebo, 2013, p.125).

Si nos centramos en la Educación Media, y particularmente en Educación Secundaria (CES), se observa que tanto la estructura, como los programas y las diferentes asignaturas tienen como fin la continuidad educativa hacia estudios terciarios y/o universitarios y no están enfocados en la inserción laboral de los educandos. Y según Filardo y Mancebo (2013): “El rol eminentemente propedéutico de la educación media en el pasado ha quedado obsoleto” (p.136). Según datos recabados por estos mismos autores, los y las adolescentes y jóvenes sienten la necesidad de obtener diversas habilidades y competencias que les facilite el acceso al mercado de trabajo. En este sentido, se realiza una distinción entre CETP y CES; mientras que la primera tiene características que se ajustan al mercado de trabajo puesto que en su currícula existen espacios prácticos para que quienes cursan allí puedan comenzar a trabajar al culminar, en CES se continúa impartiendo una currícula más tradicional.

Según la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ) que se realiza cada 5 años desde 1990 hasta 2018, la realidad muestra que no todos y todas las adolescentes y jóvenes pueden continuar luego de culminada la primaria. Es importante mencionar que no es que les sea difícil acceder a ella (puesto que el 98% de quienes culminan primaria, logran ingresar a Educación Media Básica) sino que el problema radica en la continuidad dentro del sistema educativo (Filardo y Mancebo, 2013, p.16). Sin embargo, de acuerdo con Alonso (2011) “las altas cifras de desvinculación en la educación media son consideradas preocupantes desde la década del noventa” (p.17). Y según datos obtenidos en el 2008 por Filardo y Mancebo, se devela que solo uno de cada tres jóvenes de entre 20 y 29 años logra culminar la Educación Media (Filardo y Mancebo, 2013). Lo que resulta paradójico puesto que si se toman en cuenta los datos de la ENAJ, se observa que la asistencia a los centros educativos ha ido en aumento para los y las jóvenes de entre 15 y 29 años. Mientras que en la primera edición del año 1990 solo el 30,6% de los/as jóvenes asistió a un centro educativo, para el 2018 hubo un aumento del 25%, alcanzando a un 55,9% de asistencia a algún centro educativo (ENAJ, 2020). En lo que respecta al porcentaje de finalización, tanto en CES como en CETP, la cifra alcanza el 43,6%, pero aquí se encuentran importantes diferencias en relación a los quintiles. “Mientras en el quintil de mayores ingresos el 80,7% de las y los jóvenes finalizó educación secundaria; en el quintil de menores ingresos apenas lo ha hecho un 14,3%” (ENAJ, 2020, p.30). Es decir que conforme aumentan los ingresos, también la asistencia y el egreso. A su

vez, en los datos obtenidos en la misma encuesta se observa que la principal causa de deserción, que alcanza un 38,9%, es la necesidad de incorporarse al mercado laboral, seguida por el desinterés, que comprende un 22,5% (ENAJ, 2020).

Continuando con los datos de la ENAJ, y aunque en la última encuesta no se haya indagado sobre el interés por los contenidos de la currícula, se observa que a nivel histórico y con poca variación a lo largo de los años, el 70% está de acuerdo con que una modificación en la currícula, con contenidos de mayor interés para los jóvenes y adolescentes, motivaría la asistencia a los diferentes centros educativos (Filardo y Mancebo, 2013).

Según Filardo y Mancebo (2013) esto deja entrever un panorama en donde se requieren nuevas propuestas, debido a que los/las jóvenes y adolescentes no son iguales entre sí y tampoco en comparación a generaciones anteriores, puesto que las necesidades de las sociedades van cambiando. Es así que el principal problema que se visualiza en el contexto de Educación Media es la continuidad educativa y la culminación de todo el trayecto.

Bajo este contexto es entonces que se empezó a procurar que el sistema educativo abarcara la diversidad del estudiantado, atendiendo a las necesidades educativas propias de cada estudiante. En este marco es importante destacar el rol que cumple el Estado en la generación de políticas públicas dentro de la educación para acompañar y sostener la continuidad educativa y la calidad de los diversos procesos formativos. Dentro de las políticas públicas existen políticas enfocadas específicamente en la inclusión educativa con el fin de integrar a la población al sistema educativo y evitar así la deserción, apuntando a que los y las niñas y adolescentes culminen la educación formal, teniendo también como finalidad evitar una posible exposición a situaciones vulnerables (Alonso, 2011). “Las políticas de inclusión surgen como respuestas a las exclusiones particulares en diversos ámbitos: en lo laboral, en lo económico, en lo educativo” (Alonso, 2011, p.15). Y particularmente, la exclusión educativa es de las que más peso tiene a la hora de determinar la exclusión social (Alonso, 2011).

En cuanto al concepto de inclusión educativa este surge a partir del fracaso de las políticas de equidad desarrolladas en la década de 1990 en el contexto de las autodenominadas reformas educativas (Martinis, 2016). Pero con la primera asunción del partido de centro izquierda² en el año 2005, el concepto volvió a tomar fuerza y se consideró necesaria la implementación de diferentes políticas de inclusión dentro de las cuales se encontraba la educación. Estas

² Partido que gobernó en los períodos 2005-2009, 2010-2014 y 2015-2019.

resurgieron en el marco de políticas sociales que buscaron “generar un sistema de protección social de niños y adolescentes como forma de contrarrestar los efectos causados por la crisis económica y social del año 2002 en Uruguay” (Pais, 2021, p.42).

Mancebo y Goyeneche, citados en Conde (2021) hablan de que la inclusión educativa se presenta como una resignificación del concepto de equidad, puesto que:

indica esfuerzos de establecer un nuevo paradigma donde se reconocen los siguientes aspectos: lucha contra la desigualdad, desnaturalización del fracaso escolar, defensa de la diversidad de trayectorias educativas, cuestionamiento a la homogeneidad de la oferta escolar y la apuesta por la personalización del proceso educativo, y resignificación de la figura docente. (Conde, 2021, p.149)

Así es que esta nueva noción de “inclusión educativa”, desarrollada a partir de los períodos gobernados por el Frente Amplio fue una “formulación que intentó sentar una nueva perspectiva para pensar las relaciones entre educación y sujetos populares” (Martinis, 2016, p.1). Sin embargo, se encuentran algunas continuidades en relación a lo que se planteó en la década del 90 respecto a las inequidades del sistema educativo, sobre todo, en relación a los sectores populares, “a la vez que se presentan referencias al papel de la educación en términos de ‘equidad’” (Conde, 2021, p.149).

En concreto, en Uruguay las políticas de inclusión educativa constituyen un conjunto de planes y programas enfocados, por un lado, en fortalecer las trayectorias educativas de aquellos jóvenes que tienen riesgo de abandono escolar y, por otro, revincular a aquellos que han desertado. La enseñanza de carácter propedéutico, en este nuevo contexto, no sufrió modificaciones, sino que se incorporaron nuevos programas. Uno de ellos fue el Programa de Universalización del Ciclo Básico (PIU) del Consejo de Educación Secundaria (CES), mientras que el Plan de Formación Profesional Básica (FPB) conforma un ejemplo dentro de UTU (Alonso, 2011).

La incorporación de políticas de inclusión educativa tiene como objetivo “impulsar y sostener procesos de reflexión y cambio orientados a mejorar la capacidad de respuesta de la escuela a la diversidad, tanto a nivel de las políticas, la cultura y las prácticas educativas” (Viera y Zeballos, 2014, p.256). Estas políticas se proponen entonces alcanzar una sociedad en la que

prime la justicia y la democracia, y en donde las estrategias implementadas estén basadas en programas y planes enfocados y especializados para estos estudiantes. Dichas estrategias combinan transferencias, monetarias o en forma de libros, alimentos y/o ropa, además de otros elementos estructurales clásicos de estas políticas como nuevos edificios y espacios pensados para desarrollar diferentes actividades sociales, deportivas y expresivas (Fernández, 2010). Bajo esta nueva perspectiva de inclusión educativa se empezaron a incorporar agentes no tradicionales como Trabajadores Sociales, Psicólogos y Educadores Sociales, entre otros roles, que se encargan de acompañar el paso del estudiante por el centro desde otras disciplinas como orientaciones académicas al estudiante, atención individual o grupal mediante talleres según las inquietudes que surjan, tanto por parte de los/las estudiantes como del cuerpo docente.

4.1. FPB como ejemplo de Política focalizada, ¿inclusión o exclusión?

El Plan de Formación Profesional Básica (FPB) pertenece a la ANEP y fue aprobado en 2007, aunque comenzó a implementarse en 2008 en el marco de una política de inclusión educativa dentro de CETP. Dicho Plan está pensado para que se imparta de manera integral e inclusiva y se basa en tres principios fundamentales: integralidad, flexibilidad y centralidad del estudiante (ANEP-UTU, s.f.). Este tiene una currícula más vinculada al mercado de trabajo, estrategia implementada para aumentar la cantidad de adolescentes y jóvenes escolarizados, con el fin de que puedan alcanzar nueve años de la educación formal obligatoria (Alonso, 2011). Con la culminación del FPB se logra una certificación laboral, además de habilitar la continuación hacia estudios superiores puesto que acredita el Ciclo Básico. En particular, el Plan FPB surge para aquellos estudiantes de entre 14 y 21 años que tengan extraedad al culminar Educación Primaria y/o que se han desvinculado de la educación formal o que no han podido sostenerla en otros planes de formación por no poder adaptarse a la currícula tradicional.

El sistema educativo uruguayo prevé que los adolescentes culminen la Educación Primaria a los 12 años, “en cambio las trayectorias reales o ‘trayectorias no encauzadas’ (Terigi, citado en Pais, 2021), responden a una diversidad de maneras de transitar por la educación, heterogéneas, contingentes y variables” (Terigi, citado en Pais, 2021, p.44). Este plan tenía una duración de tres años (llamados trayectos) que “se encuentran transversalizados por tres componentes: el profesional, la formación general y el programa de alfabetización laboral” (Alonso, 2011, p.24). Cabe decir que durante el transcurso de mis prácticas pre profesionales

2021-2022, el FPB se modificó y en el año 2022 comenzó a regir el plan 2021, con el que se redujo su duración de tres a dos años.

La estructura de FPB presenta una carga horaria de taller de la orientación elegida superior al resto de las asignaturas curriculares (lengua, ciencias y matemática). Teniendo en cuenta su lugar de residencia, algunas de las propuestas de las casi 20 que posee en total son: panadería, gastronomía, mecánica general, mecánica automotriz, peluquería, entre otras. El contenido y la evaluación de las materias curriculares se vincula de forma integral y modular con la orientación profesional elegida por los y las estudiantes.

Pero para que se pudiera llevar a cabo el Plan FPB fue necesaria la incorporación de profesionales con el rol de educadores/as, quienes acompañan no solo la trayectoria educativa de los y las estudiantes, sino que cumplen un rol de mediación con las familias, además de abordar diversas situaciones de forma grupal en el aula. A su vez, estos/as tratan de intervenir en situaciones conflictivas o de vulnerabilidad económica. Pero a partir del 2021, el rol del educador cambió acompañando no solo a FPB sino también al resto de los cursos que imparte UTU. Esto influyó en la cantidad de horas disponibles para acompañar a los y las estudiantes que cursan bajo este Plan.

Otro rol fundamental es el de los docentes que imparten los talleres, quienes no siempre tienen formación como profesores sino que pueden ser personas que posean diversos perfiles profesionales. Estos son quienes comparten más horas con los estudiantes, alcanzando dos tercios del total de horas, por lo que terminan cumpliendo un rol de referente.

Siguiendo los aportes de Fernandez y Mancebo (2015), la implementación de este programa “puede ser interpretado como una erosión del histórico “universalismo” en la medida que hay un set de diferentes recursos académicos, sociales y financieros, que se asigna según el perfil social del estudiantado y su experiencia académica anterior” (p.83).

Como una política de inclusión educativa focalizada, el FPB apunta a brindar herramientas prácticas que ayuden a evitar el ingreso de adolescentes y jóvenes al mercado laboral de manera informal, transformando la realidad de vulnerabilidad económica y social, y generando redes que apunten a una mejor interacción social para lograr mayores oportunidades para su inserción en el mercado de trabajo y así poder disminuir su precariedad (Ugarte, 2018).

En este contexto, muchas de las propuestas de inclusión educativa se caracterizan, justamente, por hacer especial énfasis en la “focalización (en estas políticas operan criterios

de selección de la población destinataria)”, además de incentivos y un modelo pedagógico organizacional alternativo a los centros de educación tradicional (Conde, 2021, p.150).

Estas políticas se crearon con el fin de subsanar o compensar las desigualdades, y estuvieron abocadas a “enfrentar las preocupantes manifestaciones de exclusión educativa diagnosticadas en el país desde los años ‘90” (Conde, 2021, p.148). En las políticas focalizadas se pueden identificar entonces algunas líneas de continuidad con la reforma educativa de los 90. Desde su implementación, el fin de las políticas focalizadas fue evitar que diversos sectores de la población caigan bajo la línea de pobreza, pero como expresaron Arroyo y Nobile, citados en Conde (2021), se implementaron sin tener en cuenta las “modificaciones estructurales, ni políticas universales” existentes (p.73).

En esta misma línea, Baráibar (2003) expone en las paradojas de la focalización que si bien con ellas se busca contribuir a superar la situación en la que se encuentran las personas, especialmente en lo que refiere a sus necesidades en el mercado:

Los programas sociales focalizados pueden terminar estimulando la propia situación de vulnerabilidad social, de modo de poder postular, acceder, y permanecer en el beneficio. De esta forma, no se transforman en el dispositivo que pretenden ser para la superación de la pobreza. (p.270)

Bajo esta perspectiva, se entiende que la focalización podría llegar a generar o reproducir mayor exclusión y vulnerabilidad social. Por otro lado, Martinis (2016) problematiza las políticas de inclusión educativa a partir de los proyectos presupuestales de ANEP, en donde “entiende que el impacto de los programas con relación a los objetivos inclusores desde los que se los ha concebido ha sido en su conjunto moderado” (p.9). El autor señala que lo que se debate no es la estrategia sino algunas de sus formas de aplicación.

Y retomando los aportes de Alonso (2011), las políticas de inclusión educativa funcionan como “puentes” para la revinculación estudiantil, sobre todo en educación media. Pero es importante cuestionar si son suficientes para disminuir la desvinculación “o estamos frente a la existencia de un problema mayor que requiere la reformulación de la estructura del sistema educativo en su conjunto” (Alonso, 2011, p.15). Es importante que se piense la exclusión social de forma integral y multicausal considerando que la implementación de políticas de inclusión educativa no pueden resolver las situaciones de exclusión en general y de pobreza

(Alonso, 2011). “Si bien es cierto que problemáticas concretas exigen acciones particulares, éstas deben ser de carácter transitorio y no permanente” (Alonso, 2011, p.15).

5. Educación Sexual en Uruguay

La educación sexual es un derecho y tiene en consideración la promoción de valores fundamentales para la convivencia, el respeto, la tolerancia, la igualdad, la empatía y la reciprocidad (Está bueno conversar, 2014, p.13).

Partiendo de la base de que la educación es un derecho Humano Universal³ orientado al desarrollo integral de las personas, en este trabajo se hará hincapié particularmente en el concepto de Educación Sexual como aspecto fundamental para lograr un mayor conocimiento y relación con el cuerpo propio y ajeno, además de ser un elemento clave para favorecer la autonomía, el pensamiento crítico y las desigualdades de género.

Por un lado, si nos basamos en el Programa de Educación Sexual (PES) de 2008, se concibe a la misma como un derecho humano, siendo fundamental su implementación en las diferentes instituciones educativas. Según el PES, la Educación Sexual en el sistema educativo formal es el proceso educativo estrechamente ligado a la formación integral de los niños, niñas y adolescentes que aporta información verificada y actualizada sobre la temática y ofrece espacios de reflexión con el fin de incorporar la sexualidad de forma plena, saludable y responsable, desde ámbitos que alienten y estimulen el desarrollo de su potencial como sujetos de derechos (Cerruti y Behar, citados en ANEP, 2008, p.58).

Según la Resolución N° 4 del Consejo Directivo Central (CODICEN), se entiende a la sexualidad como:

una dimensión constitutiva de los seres humanos, integradora de la personalidad y en estrecha conexión con la vida afectiva, emocional y familiar de las personas que se proyecta y expresa en las relaciones sociales y en los diversos vínculos que establecen los integrantes de la sociedad en un momento histórico, económico, social y cultural determinado. (CODICEN, 2005)

³ Los DDHH son atributos inherentes a toda persona por su sola condición de serlo, sin distinción de edad, raza, sexo, nacionalidad o clase social” (ANEP y CETP, 2007a, p.5).

Aunque el sistema educativo no es la única institución responsable de la que depende la Educación Sexual de los y las jóvenes, sí puede aportar herramientas que contribuyan al bienestar actual y futuro de la sociedad. En Uruguay, el sistema educacional constituye un espacio democrático privilegiado. Y, como tal, “no puede permanecer omiso ante su posibilidad de aportar desde su propio espacio” (ANEP, 2008, p.61).

Pero antes de comenzar a introducirnos en la implementación del PES, será necesario tomar en consideración la monografía de Tamara Almeida (2021), que realiza un recorrido histórico en lo que refiere a la Educación Sexual basándose en los aportes de Silvana Darré (2005), quien divide en cuatro períodos de tiempo la historia, analizando a qué se la asociaba y cómo se implementaba en el sistema educativo uruguayo.

En el primer período relativo a la década de 1920, la Educación Sexual se vinculaba con la salud, la higiene y la moral, y eran abordados sobre todo por la medicina y la iglesia. Ambas instituciones eran las principales representantes del conocimiento y del poder en la sociedad de esa época, aunque la iglesia se encontraba disputando la laicidad con el estado, lo que le quitaba autoridad. En este período fueron de especial relevancia los aportes de Paulina Luisi quien se preocupó y ocupó de visibilizar las enfermedades de transmisión sexual, principalmente en la enseñanza, sumado a la prevención, la higiene y la concientización sobre las mismas.

En el segundo periodo, comprendido entre 1930 y 1970, Clemente Estable plantea importantes aportes para incluir en el plan de enseñanza. El mismo incorporó las ciencias biológicas en su currícula, pero estas abordaban el origen, la evolución de los seres vivos y la higiene, en donde se trataba la reproducción de los animales, dejando de lado la de los humanos. Los contenidos referidos a la sexualidad humana se encontraban entonces implícitos en el programa, y no eran tratados de forma directa, teniendo que realizar analogías con el reino animal para poder llegar a comprender cómo funcionaba. Por otro lado, se producen grandes cambios que dejan como consecuencia un retroceso entre una época y otra; mientras que en la primera se hablaba de enfermedades de transmisión sexual, en la segunda se comienzan a vincular estas enfermedades a la anormalidad, considerandolas como desviaciones y/o patologías.

El tercer periodo comprende la época de 1990. En este período surge información relativa a la Educación Sexual mediante enciclopedias y libros que están al alcance de las familias, lo que trae como consecuencia una mayor aceptación por parte de la sociedad. Se comienza a dar visibilidad a los colectivos homosexuales y a desmontar, en parte, las concepciones puritanas en relación a la sexualidad. Además, entre los años 1990 y 1995 se crea el Programa Nacional

de Educación de la Sexualidad a cargo del CODICEN. Sin embargo, este no se consideró prioritario por el gobierno de turno, por lo que su implementación perdió fuerza. El programa tuvo como objetivos la igualdad de género, la salud de forma integral, y a su vez se plasmó la importancia de la valoración del placer, hecho que no se había considerado con anterioridad. Posteriormente, durante la asunción del Partido Colorado, integrado por católicos conservadores, la propuesta para incluir a la Educación Sexual en el sistema educativo formal, no fue apoyada.

El cuarto período abarca los primeros años del 2000, en donde se buscó implementar estrategias referidas a la Educación Sexual en las aulas de la educación formal. Allí se redactó un libro llamado “Escucha, aprende, vive” destinado a adolescentes de 15 años, por lo que su alcance fue limitado. En la creación de dicho libro participó el Ministerio de Salud Pública, el Programa Nacional del Sida, la Administración Nacional de Educación Pública y organismos internacionales (UNICEF, PNUD y Banco Mundial). En lo que refiere a los contenidos se abordaban temas tales como: métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual y embarazo adolescente. Pero es de destacar que no obtuvo la repercusión esperada, porque no tuvo la difusión suficiente y no colmó las expectativas dentro de las aulas (Darré, citada en Almeida, 2021).

Con el transcurso del siglo XXI se han ido desarrollando diversas movilizaciones y manifestaciones relacionadas con la lucha por los derechos sexuales y reproductivos, así como reivindicaciones por la igualdad de género que brindaron un contexto favorable para visibilizar y poner sobre la mesa la importancia de la Educación Sexual. Las personas están expuestas a información referida a la sexualidad en todo el transcurso de sus vidas en los diferentes ambientes en los que se desenvuelven, como pueden ser la familia, la escuela o los medios de comunicación como las redes sociales o la televisión. Información referida a la sexualidad se recibe tanto de manera implícita como explícita y lo que se absorbe no siempre es del todo confiable o veraz. Esto hace que “dada la alta exposición a contenidos sexualmente explícitos que las redes sociales, Internet y otros medios de comunicación” (ANEP-UNFPA, 2017, p.21) exponen, se vuelva relevante la incorporación de la Educación Sexual en las diferentes currículas educativas de forma integral y continua en todo el proceso de formación, con “elementos que contribuyan al bienestar actual y futuro de la población” (ANEP, 2008, pp.60-61).

Por otro lado, y pese a los avances que se han dado en la materia, la Educación Sexual ha estado siempre en el seno de lo prohibido, dentro de los temas que no se abordan de manera explícita, lo que termina por reproducir ciertas ideologías que están ancladas dentro de la

cultura popular y que pueden ir condicionando a los educandos. Y esto también llega a las aulas “porque por omisión también formamos. De manera explícita o implícita los docentes transmiten sus propias perspectivas, ideas, prejuicios acerca de la sexualidad” (ANEP, 2008, p.25), lo que se traduce, en definitiva, en el desarrollo de un currículo oculto. Porque incluso cuando los temas no se abordan, surge “la idea de que la sexualidad es algo así como un tabú o un misterio” (ANEP, 2008, p.25). Históricamente la escuela ha sido un agente socializador y un reproductor de modelos estatales describiendo un tipo de realidad social en la que se vive, formas de expresión, organización y valores preestablecidos (como ya se ha visto en el recorrido que plantea Darré) lo que termina por contribuir al desarrollo del currículo oculto. Tomando en cuenta los aportes de diversos autores (Bermúdez, 2008; Maceira, 2005; ANEP, 2008) se entiende entonces por currículo oculto cuando desde las prácticas educativas se reproducen normas, reglas preconcebidas y modelos cargados de prejuicios y estereotipos a nivel sociocultural, que se imponen en el aula de forma implícita, con una autoridad que se transmite, sobre todo, de manera inconsciente. Siguiendo a Bermudez (2008) quien a su vez hace un recorrido por otros autores, expone que dentro del ámbito escolar el currículo oculto se define por temáticas que no se acostumbran a hablar y que no se suelen hacer explícitas en los programas pero que, de hecho, se visualizan en el contexto socioeducativo en el que aparecen. El currículo oculto opera sobre contenidos transversales, muchas veces ausentes u omitidos explícitamente pero que se revelan de manera implícita en las relaciones sociales que se dan a la interna del aula. Un ejemplo de esto refiere a los roles de género (el cuidado y las tareas no remuneradas que están más asociadas a la mujer, y el hombre como proveedor del hogar) (Bermudez, 2008). Es por ello que con el transcurso de las décadas se hizo necesaria la incorporación de la Educación Sexual en las escuelas de manera explícita, con herramientas adecuadas para combatir la desinformación, la violencia, la discriminación y las desigualdades de género. Sobre todo pensando en las concepciones y los prejuicios que la sexualidad acarrea desde los primeros períodos desarrollados con anterioridad.

5.1. Objetivos y características del Programa de Educación Sexual (PES)

Que la Educación Sexual se incorpore en la currícula y se extienda a toda la educación formal en el país, no es producto del azar, sino que es consecuencia de una larga lucha a lo largo de años anteriores que por diversas circunstancias no se pudo consolidar ni sostener en el tiempo (ANEP-UNFPA 2017). En el año 2005, con la asunción del primer gobierno de coalición de centro izquierda, se plantea como necesaria la incorporación de la Educación Sexual en toda

la educación pública del territorio nacional. Es así que en el mismo año el CODICEN crea una comisión de Educación Sexual que se planteó como objetivo principal crear e implementar un Proyecto de Educación Sexual para la Educación Pública Formal en su totalidad. La misma está conformada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), Consejo de Educación Secundaria (CES), y Consejo de Formación en Educación (CFE).

Si bien este programa se enfoca en los tres niveles educativos formales que tiene nuestro país, (Primaria, Secundaria y Terciaria), la presente Monografía Final de Grado hará hincapié en el de educación secundaria en sus diferentes subsistemas (CETP y CES) y dentro de estos específicamente: CB, CBT y FPB.

Como producto de este proceso en el año 2007 se crea el “Programa de Educación Sexual” (PES). La realización de este programa estuvo a cargo de un equipo interdisciplinar que se construyó de forma participativa con sectores de la educación, la salud, científicos y otras instituciones no gubernamentales, así como ciertos sectores públicos y privados.

Como objetivo general, el PES se plantea “Fortalecer la Educación Sexual como espacio pedagógico del sistema educativo, con estrategias e instrumentos que permitan su abordaje y desarrollo, enfatizando en la calidad del proceso educativo ofrecido, para profundizar su institucionalidad” (ANEP-UNFPA 2017, p.18). De este se desprenden diversos objetivos específicos entre los que se destacan: que la formación no tiene que ser solo para estudiantes sino para quienes se encargan de impartir dichos conocimientos, se debe aumentar la bibliografía referida a la Educación Sexual, y se establecen diversas estrategias sobre cómo se podría implementar en todos los centros de educación formal pertenecientes al territorio nacional, extendiendo la educación más allá del centro educativo para que pueda llegar a las familias y al resto de la población. Además se fomenta la creación de líneas de investigación y la coordinación entre los diferentes subsistemas de la ANEP.

El PES plantea tres lineamientos centrales de los cuales se desprenden diversos objetivos que se coordinan entre diferentes organismos y a nivel territorial. Los tres lineamientos de los que se parte son:

- A. La sexualidad y su significación en el proceso de constitución de la persona y establecimiento de vincularidades.
- B. El desarrollo y la salud integral como elementos claves para el desarrollo humano.

C. El proceso educativo como formador de sujetos autónomos y base de ciudadanía.

La sexualidad humana constituye una dimensión de las personas, por tanto, resulta inseparable de su ser y de existir, lo que le otorga profunda resonancia en la construcción de la identidad y en el establecimiento de vínculos entre las personas.

(ANEP, 2008, p.52)

La implementación de la Educación Sexual en la currícula está planteada para que funcione como un puente para potenciar las habilidades de los educandos de una forma plena y responsable, respetándolos como sujetos de derechos y haciéndolos partícipes de la sociedad (Cerruti y Behar, citados en ANEP, 2008). Estas directrices tienen como finalidad generar en las personas un desarrollo crítico para así poder reconocer y reconocerse, lograr identificarse y aceptarse como ser sexual y sexuado sin temores ni vergüenzas, y como parte inherente del ser humano.

En el marco de lo que plantea el PES (ANEP, 2008), se promueve en los sujetos los comportamientos sexuales responsables, libres, conscientes y placenteros, las relaciones de forma equitativa tanto en el hogar como en las relaciones de pareja, el uso de métodos anticonceptivos y el acceso a la información sobre diversas enfermedades de transmisión sexual, apuntando a mejorar así la calidad de vida de las personas. Además se fomenta la reflexión acerca de estereotipos de género, despojando la sexualidad de mitos y tabúes mediante el aporte de información científica y objetiva. Para esto es imprescindible garantizar espacios seguros, accesibles y de acompañamiento para todos y todas, sin distinciones sociales, económicas o culturales.

Por otro lado, en el PES (ANEP, 2008) se plantean criterios generales de lo que no debería constituir la Educación Sexual en cuanto a su implementación: no debe ser improvisada, dogmática ni monopólica y debe garantizarse su accesibilidad. En cuanto al rol que ejerce quien imparte este programa, el PES plantea que deben tener en cuenta la diversidad de pensamientos e ideas sobre las temáticas abordadas y no generar juicios de valor. Además, plantea que es importante que se construyan espacios de respeto que inviten a la reflexión y al diálogo abierto, informar evitando concepciones personales sobre la sexualidad, limitándose a impartir el conocimiento y teniendo presente que los educandos están construyendo su

personalidad. Por ello es que se vuelve poco beneficioso para ese proceso imponer “lo que está bien” y “lo que está mal”.

6. Rol del Trabajo Social

¿Es el trabajo social una forma de educación?

El Trabajo Social puede contribuir para o fortalecimento de processos emancipatórios, nos quais há a formação de uma consciência crítica dos sujeitos frente à apreensão e a vivência da realidade, sendo ela, também facilitadora de processos democráticos, garantidores de Direitos e de relações horizontais entre profissionais e usuários, ao mesmo tempo que projeta a sua emancipação e a transformação social (Lima 2006, p.137).

En el presente capítulo será importante caracterizar el rol del Trabajador Social, haciendo especial énfasis en las características específicas que adquiere el rol profesional en el ámbito educativo, sobre todo en el contexto de Educación Media Básica.

Para comenzar, el rol de de los/las Trabajadoras Sociales surge con la Revolución Industrial como forma de responder a la cuestión social (Odriozola, 2013). El objeto para esta profesión no está dado, sino que se va construyendo a través de la práctica, el cual no se acaba sino que se consigue mediante una aproximación (Mendoza, citado en Odriozola, 2013). Esta disciplina no solo se ocupa de intervenir para promover la autonomía de los sujetos sino que investiga las problemáticas para una posterior intervención (Font, 2021).

El Trabajo Social como profesión tiene lugar en diferentes ámbitos, a partir de las diversas demandas que están ligadas a las necesidades que se presentan en los diferentes contextos socio históricos. Si bien el rol suele desempeñarse en el marco de diferentes instituciones, las cuales tienen ciertas normas y lineamientos, desde la profesión se pretende poner el foco en el sujeto. Por lo tanto:

El Trabajo social interviene en los procesos de encuentro de los sujetos con los objetos de su necesidad, y en ese tránsito modifica no sólo condiciones materiales, sino también representaciones y relaciones sociales cotidianas -familiares, grupales o comunitarias- y con otras instancias de la dinámica social. (Aquin, 1995, p.12)

En este contexto se entiende entonces que la figura del Trabajador Social funciona como puente entre los y las estudiantes, el contexto familiar y social y las instituciones educativas.

En este sentido, desde la profesión es imprescindible la constante problematización de las realidades y las necesidades humanas así como de las formas de satisfacción de esas necesidades.

Por otro lado, Claramunt (2009) plantea que los profesionales del Trabajo Social implementan diversas estrategias para desarrollar la intervención en distintos procesos sociales. Distinguiendo entonces cuatro dimensiones referidas al ejercicio de la profesión: investigativa, asistencial, ético-política y socio-educativa. Para el desarrollo de esta monografía resulta pertinente tomar en cuenta la última dimensión que plantea la autora, la cual “consiste básicamente en todos aquellos procesos que se desarrollan con el objetivo de incidir y transformar de algún modo las formas de pensar y de actuar de las personas con las que trabajamos” (Claramunt, 2009, p.97). Esta dimensión brinda herramientas que ayudan a potenciar las habilidades de las personas, apuntando a una mayor autonomía de las poblaciones que se encuentran en situaciones, sobre todo, críticas, “estimulando y promoviendo nuevas formas de relacionamiento, nuevas prácticas sociales que posibiliten el desarrollo de potencialidades y capacidades de carácter intelectual, afectivo, organizativo, material, etc.” (Claramunt, 2009, p.97).

No obstante, Claramunt (2009) plantea dos énfasis dados a esta dimensión según el perfil profesional que tenga el/la Trabajador/a Social. Por una parte, existe un énfasis en realizar planteamientos educativos orientados a disciplinar y adaptar los sujetos a las necesidades de reproducción del capital, y por otro lado existe otro énfasis “que se identifica con los intereses de las clases subalternas de la población y alienta su fortalecimiento a través de su accionar, tanto en el trabajo directo con dicha población, en la asesoría para el diseño de las políticas sociales” (Claramunt, 2009, p.97).

A su vez, la autora suma a esta dimensión el concepto de grupalidad el cual refiere a la importancia de trabajar los cambios a través de procesos grupales, debido a que estos de forma individual no serían fáciles de asimilar. Mediante la grupalidad se facilita la problematización de sus situaciones para la búsqueda de recursos que puedan satisfacer sus proyectos de vida y aspiraciones. “En todos estos procesos lo grupal adquiere especial importancia como ámbito privilegiado de aprendizaje y de sostén ante la posibilidad de los cambios” (Claramunt, 2009, p.97).

Al mismo tiempo, es importante entender cuáles son las funciones que desempeña un profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo. Si bien los y las Trabajadoras Sociales realizan aportes específicos vinculados al área educativa, no se pueden desenvolver en

solitario, por lo tanto intervienen en constante relación con otras disciplinas que son fundamentales para llevar a cabo objetivos que se plantean en común. En este contexto se interviene en constante relación tanto con el estudiante, la familia, como con la comunidad educativa para atender las diversas demandas que se presentan de forma tanto implícita como explícita.

A su vez, y tomando en cuenta los aportes de Bermúdez (2008) “se reconoce en el Trabajo Social un potencial pedagógico que no todas las veces es visible” (p.2). Pero para poder encontrar relación entre ambas disciplinas se debe definir las; por ello cuando hablamos de pedagogía decimos que la misma se encuentra orientada exclusivamente hacia la Educación:

lo pedagógico implica tanto una reflexión teórica alrededor del hecho educativo, como la puesta en escena de un conjunto de estrategias fundamentadas en dichas reflexiones. Así mismo, la pedagogía se expresa en el hacer cotidiano y en la interacción de unos sujetos que se definen como educadores con unos sujetos que, en palabras de Freire, se definen como educandos. (Bermúdez, 2008, p.5)

Por otra parte, el mismo autor relaciona el concepto de currículo oculto, desarrollado anteriormente, con el de pedagogía, para decir que: “en otras palabras, mientras en las prácticas pedagógicas visibles subyacen principios como la jerarquía, las reglas y criterios de manera explícita, en las prácticas pedagógicas invisibles, subyacen de manera implícitos” (Bermúdez, 2008, p.13). Que el Trabajador Social cumpla, o pueda cumplir, una función pedagógica, implica que se vuelva necesaria la búsqueda de diversas estrategias que permitan pasar de una pedagogía invisible a una visible, obligando a plantearse de qué forma se ejercen las prácticas y cómo se preparan para transmitir a los y las estudiantes los diferentes saberes.

6.1. Rol del trabajo social en Educación Media

La década de los 80 en nuestro país trajo aparejado un incremento en la cantidad de adolescentes y jóvenes que accedían y/o retomaban la Educación Media Básica. Con ello, comenzó a verse una mayor diversidad estudiantil, con jóvenes con características particulares, y de diversos contextos socioculturales. Por esto fue que se empezó a considerar necesaria la incorporación de equipos multidisciplinarios para abordar las diferentes situaciones que se presentaban, de cara a evitar la deserción estudiantil. “Es así como el

C.E.S. necesita de otros actores para abordar la problemática, identificando de esta manera nuevos problemas que son “ajenos” a la Institución educativa” (Odrizola, 2013, p.27).

Así es que en el año 2006 se llevaron a cabo concursos abiertos para incorporar diversas profesiones tales como Psicólogos/as y Trabajadores Sociales en instituciones educativas, sobre todo en aquellas de contexto crítico. Y tomando en cuenta los aportes de Elmallian (2021), quien en su monografía realiza un recorrido por la profesión del Trabajo Social desde sus inicios hasta su incorporación en la educación secundaria, expone que la misma surgió a raíz de una inquietud por parte de los docentes, o la misma institución. En general, estas inquietudes o necesidades son definidas, hasta el día de hoy, por docentes y otros actores institucionales, no necesariamente por las propias Trabajadoras Sociales.

Aunque la incorporación de profesionales resulta importante para el mejor desarrollo de los estudiantes en los diferentes cursos, según Bentos, Menza y Nuñez (1994) la demanda resulta superior a las horas asignadas para la disciplina dentro de la institución y eso impide que se genere un vínculo que permita un mejor abordaje de las situaciones que se plantean. Además, es importante aclarar que no todos los centros de Educación Secundaria, por ejemplo, cuentan con Trabajadores Sociales. Por otro lado, el rol de esta profesión es versátil y los profesionales se suelen adaptar a cada centro según las características del mismo y de los educandos. En las diversas entrevistas realizadas por Elmallian (2021) en su monografía final de grado se observa que existen “imaginarios” en relación al Trabajo Social y que por esto es pertinente delimitar y remarcar cuál es el rol del Trabajador/a Social en la institución educativa porque, muchas veces, la profesión queda desdibujada, lo que provoca que se crea que cualquiera puede realizar las tareas de un/a Trabajador/a Social.

Siguiendo los planteos de Elmallian (2021) es importante mencionar que en este subsistema los equipos multidisciplinarios y la carga horaria que estos poseen en los centros educativos para la cantidad de demandas que hay, resultan insuficientes. En la misma línea, en el subsistema de CETP directamente no se encuentran equipos multidisciplinarios. Y retomando las prácticas pre profesionales de Trabajo Social se pudo constatar que las demandas para intervenir, tanto grupal como individualmente, con los y las estudiantes que eran recibidas por parte del equipo de dirección, docentes y Educadoras Sociales eran superiores a las que se podían abordar.

Es por ello que se vuelve imprescindible revalorizar y comprender el rol de los/as Trabajadores Sociales en el ámbito educativo para que este se incorpore como una pieza

fundamental más para que los y las estudiantes logren una mejor trayectoria educativa.

7. Capítulo analítico: Implementación del Programa de Educación Sexual (PES) en la Educación Media Básica uruguaya

“¿Sería posible pensar, expresar, vivir la educación como una experiencia, como un experimentar, sentir y aprender, que no trate solo de ‘cosas’, de ‘conocimientos’, sino también de nosotros?” (Echevarría, 2011, p.2).

En base a los aportes de Darré (2005) se pudo observar que la incorporación de la Educación Sexual a lo largo del tiempo ha sido un proceso complejo por lo que ha implicado para la sociedad, y que su aceptación dentro de las currículas ha ido incrementando con el correr del tiempo.

Dentro del sistema educacional en Uruguay, la Educación Sexual constituye uno de los ejes transversales, en el marco de la Ley 18. 437, la cual expone que la educación de la sexualidad es importante para lograr que la misma sea integral, que contribuya a disminuir las desigualdades de género, la efectivización de los derechos y el respeto por la diversidad.

Uruguay cuenta actualmente con un programa de Educación Sexual (ANEP, 2008) que se implementa en los diferentes subsistemas: Educación Primaria, Secundaria, Formación Técnico profesional y Formación en Educación, con adecuaciones curriculares y modalidades diferentes para cada nivel. Es importante destacar que de los tres niveles de Educación Media Básica planteados para el análisis de esta monografía final de grado, solamente dos cuentan con Educación Sexual: Ciclo Básico (CB) correspondiente a secundaria (CES) y Ciclo Básico Tecnológico (CBT) perteneciente a CETP. Por el contrario, Formación Profesional Básica (FPB), programa de CETP, no cuenta con Educación Sexual en su currículo.

Concretamente:

En el Ciclo Básico Tecnológico (CBT) del CETP las actividades están a cargo del docente de taller de Educación Sexual, mientras que en el ciclo básico (CB) del CES las instancias educativas en la temática están a cargo de los docentes referentes.
(ANEP-UNFPA, 2017, p.20)

Para ser docente de Educación Sexual, tanto en CES como en CETP, es requisito tener formación específica en la temática. Sin embargo, el referente de Educación Sexual en el

CES debe desempeñarse, además, como docente de alguna asignatura, mientras que en CETP, el docente puede tener otra profesión. En relación a esto, y a raíz del Documento de Evaluación del PES (ANEP-UNFPA, 2017), se vio que en el CES quienes se encargaban de impartir conocimientos referidos a Educación Sexual eran, en su mayoría, docentes de ciencias biológicas, hecho que, en definitiva, sigue reproduciendo el mismo perfil profesional del que hablaba Darré (2005). A pesar de esto, si bien se sigue reproduciendo el mismo perfil biológico, se puede observar un cierto quiebre respecto a quienes imparten los contenidos, ya que actualmente existe una mayor diversidad de actores y profesionales con otras formaciones que podrían llegar a enriquecer el abordaje de los contenidos, tendiendo hacia una mirada más social e integradora de los mismos.

Pero si nos centramos en la realidad cotidiana existe una diferencia significativa respecto a cómo se implementa el PES en ambos subsistemas. En el CES los contenidos se abordan de forma transversal con otras asignaturas dentro del marco curricular a través de un proyecto que redacta quien va a impartir dichos contenidos, y solo se puede aspirar a tener una carga horaria de diez horas semanales que se deben distribuir según la cantidad de cursos que se tenga a cargo. En CETP constituye una asignatura más de la currícula bajo el nombre de “Taller de la Educación Sexual”, con dos horas específicas asignadas para cada grupo de forma semanal.

Que en CETP exista una materia de carácter obligatorio y semanal destinada a trabajar sobre estos contenidos hace que se pueda brindar un mayor seguimiento a los y las estudiantes, además de lograr un mayor compromiso y confianza entre docente y estudiantes. Asimismo, se destaca que mientras que en CES se le brinda el taller a los grupos correspondientes de primero a tercero de CB, en CETP solo se le brindan a los cursos que corresponden a primero y segundo año del CBT.

En la entrevista realizada a la docente referente de Educación Secundaria (E1, Docente referente de CES) esta manifestó que trabajar semanalmente con cada grupo es inviable por las pocas horas que tienen destinadas al taller pero aún así intenta trabajar una vez al mes en el aula con cada grupo en coordinación con el o la docente que esté en ese momento:

Considero que son muy pocas (horas). Por lo menos tendría que haber una disponibilidad de 10 horas para Ciclo Básico y 10 horas para Bachillerato, porque son muchos grupos y como para tener continuidad en el tiempo de lo que se quiere

abordar y con esa mínima carga horaria es imposible. Porque tenés a un grupo, descuidás a otros, y no hay como una continuidad, un seguimiento. (E1, Docente referente de CES)

La docente manifiesta que, en su caso, divide semanalmente las horas, destinando cinco horas para trabajar con Ciclo Básico y cinco horas para Bachillerato, teniendo a cargo ocho grupos en Ciclo Básico y seis grupos de Bachillerato. Además: “esas horas, a su vez, las puedo utilizar para planificar talleres, para hacer cursos y también para las clases directas con los estudiantes. Dependiendo de los emergentes, es la carga horaria que le dedico a cada grupo” (E1, Docente referente de CES).

Respecto a este punto en particular, y retomando lo relevado en el Documento de Evaluación del PES (ANEP-UNFPA, 2017) se pudo ver que mientras que en CES la mayoría de los docentes cree insuficientes las horas que tienen para destinar a cada grupo, en CETP sí parecen ser suficientes, más allá de que la entrevistada manifiesta que igual podrían ser más.

Por otra parte, entre los docentes de los diferentes subsistemas que fueron consultados en el Documento de Evaluación del PES (ANEP-UNFPA, 2017) existe un interés por la constante formación en relación a la Educación Sexual. Sin embargo, manifiestan que no se encuentran espacios ni instituciones en el ámbito público a los que acudir para enriquecer su formación y así poder brindar contenidos integrales y actualizados. Lo que recae en que los docentes tengan que recurrir a los conocimientos adquiridos en distintas profesiones, o en sus pasajes por otras carreras de grado y/o terciarias.

La docente referente del CES cuenta que si bien la oferta de cursos relacionados a la Educación Sexual que existe es amplia, estas resultan insuficientes. En su caso, expresa que si bien realizó cursos desde Secundaria que la habilitaban a impartir el taller, para seguir profundizando en la temática debió recurrir a cursos dentro del ámbito privado, los cuales resultaron muy costosos. La docente de CETP entrevistada coincide en que accediendo a cursos del ámbito privado se tendrá una mejor y más amplia formación.

A pesar de ello, ambas entrevistadas hacen énfasis en que las herramientas teórico metodológicas que se encuentran disponibles para utilizar en los cursos les parece suficiente:

Yo creo que está bien, le buscamos la vuelta con disparadores, tampoco es que tengamos un material teórico que tengamos que seguir a rajatabla. Más o menos lo

que hacemos es soltar el disparador, que conecten con el taller y todos van aportando, y a partir de los aportes de cada uno es que voy creando los temas, no es que yo tengo que leer una teoría a rajatabla, no. (E2, docente de CETP)

Por otro lado, para el caso del Plan FPB, que asume las características de política focalizada para los sectores más desprotegidos, la ausencia de contenidos referidos a Educación Sexual, podría llegar a seguir reproduciendo, como expresa Baráibar (2003), una mayor exclusión y vulnerabilidad social. La focalización de la política se acentúa con la situación territorial donde habita la población que accede al centro. En particular:

Desde una perspectiva territorial, esta comunidad educativa es un reflejo de la zona en donde se sitúa la Escuela Técnica, catalogada por las autoridades del Ministerio del Interior como “zona roja” en donde priman las situaciones económicas críticas, la delincuencia y violencia. (Lens et al., 2021, p.9)

Y tomando lo expresado en capítulos anteriores en relación a cómo aborda el PES a la sexualidad, considerándola como un derecho inalienable del ser humano, se estaría vulnerando entonces el derecho al acceso a la Educación Sexual de los estudiantes que cursan bajo la modalidad de este Plan.

Si se retoman los objetivos del Plan FPB, se puede visualizar que el mismo busca mejorar la interacción social, generando redes que contribuyan al ingreso al mercado laboral de manera formal, con herramientas que les permitan conocer y hacer valer sus derechos (Ugarte, 2018). En este sentido “la educación sexual tiene como objetivo sedimentar las bases de la convivencia democrática, y lograr una mejor integración social y cultural en la comunidad” (ANEP-UNFPA, 2017, p.23). Es por ello que el acceso a la Educación Sexual resulta de especial relevancia para un mejor desarrollo, tanto individual como para la vida en sociedad.

Sin embargo, si bien el Plan FPB no implementa el Programa de Educación Sexual en su currícula, desde las prácticas pre profesionales de Trabajo Social realizadas en el marco de este Plan, con adolescentes de entre 12 y 17 años, se visualizó que había una demanda por parte del estudiantado en relación a la necesidad de abordar contenidos referidos a la Educación Sexual, con temáticas como: violencia en el noviazgo, bullying y discriminación. Por ello es que quien impartió estos contenidos fue el grupo de estudiantes de Trabajo Social.

Los talleres impartidos en este contexto tuvieron una duración de una hora por grupo de forma semanal, durante seis meses. Es de destacar que a causa de la pandemia por Covid-19 las prácticas comenzaron más tarde de lo previsto, y esto condicionó la cantidad de talleres y actividades que se planearon realizar en un principio.

Es importante explicitar que a la hora de impartir los talleres de las prácticas realizadas en la Escuela Técnica Nicasio García no se tenía una formación previa referida a la temática sino que nos íbamos guiando con fuentes que tuvieran una perspectiva de derecho. Y si bien no se abordaba directamente desde el PES, sí se trabajaba con documentos provenientes de ANEP y el Ministerio de Salud Pública que estaban apoyados en él.

7.1 Contenidos

En lo que refiere a los contenidos se pudo ver que ambos subsistemas cuentan con programas de Educación Sexual definidos. En el del CES “todos los contenidos del presente programa serán trabajados desde una propuesta pedagógica instalada en el marco de los Derechos Humanos y la bioética” (ANEP-CES, s.f.) mientras que el de CETP también cuenta con contenidos que son transversalizados en ambos años “desde una propuesta pedagógica instalada en el marco de los DDHH, la Bioética y la promoción de la Salud Integral” (ANEP-CETP, 2007a, 2007b, p.9). En este sentido, tanto en CES como en CETP, la Educación Sexual se incorpora bajo los mismos lineamientos que plantea el PES (2008) para toda la educación formal.

El programa de CETP presenta mayor desarrollo teórico, con objetivos definidos, contenidos conceptuales, contenidos procedimentales, y establece también logros de aprendizaje. A su vez, los contenidos están divididos en cuatro unidades, las cuales se profundizan en el segundo año.

En la primera Unidad se aborda la sexualidad desde una perspectiva de derechos humanos tanto los referidos a la sexualidad como los vinculados a la niñez y la adolescencia. La segunda unidad está vinculada al reconocimiento del cuerpo, los cambios que se producen en la pubertad, la autoestima, el respeto, el cuidado de la salud de nuestro cuerpo, el placer, las diferencias entre ambos sexos y también la influencia que tienen los medios de comunicación en la información que estos transmiten. La tercera unidad aborda el sentir de los y las jóvenes y adolescentes desde los cambios corporales que se producen y su vínculo con el entorno y con el resto de la sociedad, los centros educativos y la familia. Allí se trabaja sobre los diferentes mitos y tabúes que existen con respecto a la sexualidad. Y en la última unidad se abordan temáticas referidas a la identidad, la orientación y la diversidad sexual, abordando a

la sexualidad como pilar fundamental para la construcción de la personalidad. Además, se abordan las incidencias socioculturales como forma de problematizar los estereotipos de género y las relaciones de poder.

Por otro lado, en el segundo año se retoman contenidos de las mismas cuatro unidades abordadas en el primer año y se profundiza sobre conceptos como la masculinidad, los roles de género, la discriminación que existe entre ambos sexos y cómo se va reproduciendo por diversas situaciones normalizadas en la cultura. Se trabaja también sobre el inicio de las actividades sexuales, el cuidado y los métodos anticonceptivos, el deseo y la comunicación. Además, se promueven las conductas responsables y empáticas en las relaciones humanas y se intercambia sobre las enfermedades nutricionales a causa de los estereotipos de belleza, además del consumo de tabaco, alcohol y otras drogas. Para ello se brinda información a los y las adolescentes respecto a los diversos centros de salud a los que pueden acudir para consultar sobre los problemas específicos de la adolescencia, además de reconocer que tienen el derecho a que las consultas, a pesar de que no tengan la mayoría de edad, puedan ser privadas y confidenciales (ANEP-CETP, 2007b).

En cuanto a CES, el contenido se estructura a partir de tres ejes temáticos: género, salud sexual y reproductiva, y diversidad sexual. Y si bien cada eje presenta sus respectivos objetivos y contenidos conceptuales (ANEP-CES, s.f.), estos son menos específicos que los que figuran en el de CETP. En líneas generales, se observa que los contenidos del CES son muy similares a los planteados por el de CETP. El diferencial que se encontró entre ambos programas es la mención explícita respecto al uso responsable de las redes sociales y la interrupción voluntaria del embarazo (IVE), contenidos que son planteados específicamente en el programa de CES pero no aparecen mencionados en el de CETP.

A pesar de esto, y si bien son los actores institucionales quienes proponen los temas, guiados por el programa correspondiente, son los y las estudiantes quienes hacen de la temática un aprendizaje (ANEP-UNFPA, 2017).

Porque bueno, suele suceder, por ejemplo, que alguien se sienta mal en la clase, se sienta discriminado, le hagan bullying, utilicen las redes sociales para violentar a ese estudiante, entonces partimos de alguna actividad sencilla y bueno, lo que más ha resultado y lo más productivo es una ronda ¿no?, conversamos sobre la temática, nos sinceramos, cada uno cuenta cómo se siente, qué le sucede, qué compañero o

compañera considera que no está teniendo actitudes adecuadas al ámbito áulico. (E1, docente referente de CES)

Los chiquilines en esto son muy espontáneos, cuentan, se abren, y más cuando uno crea como un ambiente de confianza y toma seriamente su problemática, ahí ellos se abren y con respeto dicen lo que sienten respecto a sus compañeros. O a los docentes también. (E1, docente referente de CES)

Retomando lo expresado por ambas entrevistadas, coinciden en que se guían más que nada por el interés de los y las estudiantes, salvo excepciones con algunos temas que consideran importantes:

Yo tengo unos lineamientos, pero yo parto en cada grupo de los intereses de los estudiantes, siempre parto de lo que ellos saben y vamos dando los contenidos según el interés, salvo algunos temas que yo considero que son importantes. (E2, docente de CETP)

En realidad son como ejes transversales (...) pero tampoco es que desde el rol se tenga que cumplir estrictamente con esos ejes temáticos sino que además vos podés trabajar algún tema del interés de los estudiantes, algún emergente, alguna problemática adecuada a la institución, entonces como que también en ese sentido tenés la libertad de poder elegir el tema a tratar. Por ejemplo, este año yo elegí como tema transversal vínculos saludables. Para justamente abordar cómo se están vinculando ellos como adolescentes, y considerando también la post pandemia, ¿no?. (E1, docente referente de CES)

En resumen, para ambos subsistemas las docentes entrevistadas manifiestan que las temáticas de mayor interés fueron: el bullying, la diversidad sexual, la violencia en el noviazgo, el género, la violencia domestica, el racismo y la discriminación. También ambas mencionan la importancia de trabajar y promover los vínculos saludables porque relatan que muchas veces

los y las adolescentes tienen episodios de agresión, tanto chicos como chicas, por lo que es importante generar herramientas para que puedan identificar la violencia y prevenirla. A su vez, la docente de Educación Sexual del CETP cuenta que hay temas que resultan más complejos de trabajar, como el abuso sexual, porque hay conocimiento de que muchos estudiantes sufren o han sufrido abuso sexual y se debe tener mucho cuidado.

Mientras que la entrevistada del CETP planteó el abordaje de los contenidos desde una mirada prevencionista, con temas como las enfermedades de transmisión sexual y cómo prevenirlas, la docente referente del CES mencionó temas tales como la salud mental, las redes sociales y su influencia en la vida de los y las adolescentes. Esta hace referencia a que aborda las redes sociales porque a través de ellas los y las estudiantes suelen comunicarse y generar vínculos que en ocasiones no son saludables. Retomando los aportes de Darré (2005), la perspectiva de la docente de CETP comprende un abordaje más de tipo tradicional, haciendo foco en la prevención, a diferencia de la entrevistada de CES que mantiene un abordaje más integral de la sexualidad. Esto da a entender que muchas veces la implementación de los contenidos depende de la perspectiva y el enfoque de cada docente, pudiendo tender hacia un abordaje más de tipo tradicional u otro más actualizado.

Por otro lado, se vuelve imprescindible, así como queda expuesto, tanto en el PES (ANEP, 2008) como en el Documento de Evaluación del PES (ANEP-UNFPA, 2017), el abordaje de la Educación Sexual en estrecha vinculación con el nuevo ecosistema de medios y plataformas en el que se desarrolla gran parte de la vida de los y las jóvenes. Espacios donde ocurren situaciones de bullying, ciberacoso, sexting o grooming, entre otros tipos de abuso y violencias específicas del mundo digital. Como se puede ver en los Programas de CETP antes mencionados, estos solo hacen referencia a los medios de comunicación pero no contemplan a las redes sociales como tales. El de CES, por el contrario, sí menciona a las redes pero no profundiza en su abordaje. A su vez, si se retoma el Documento de Evaluación del PES (ANEP-UNFPA, 2017), se puede observar que uno de los temas de mayor interés para los y las estudiantes está relacionado, justamente, con los fenómenos que allí se presentan. “No obstante, en base a las percepciones de las personas entrevistadas, la problemática de la violencia (...) sobre todo los relacionados al uso de las redes sociales, no ocupan un rol preponderante dentro de los contenidos programáticos del PES” (ANEP-UNFPA, 2017, p.45). Es por esto que resulta necesario que no solo se mantenga el Programa sino que sea actualizado en consideración con los cambios socioculturales de la sociedad en la que se

imparten estos contenidos, para respaldar y acompañar lo que, de hecho, ya muchos docentes están abordando en las aulas.

Por otra parte, en las prácticas de Trabajo Social no se trabajaba sobre un programa definido pero se pudo ver que las temáticas abordadas y solicitadas por los estudiantes fueron las mismas que en CES, y CBT de CETP. A su vez, los talleres se planteaban desde una perspectiva de derecho, tal como lo plantea el PES, y en concordancia con lo expresado por las entrevistadas del CES y CETP.

Es de destacar que en la Escuela Técnica del Cerro se generaban con frecuencia diversas situaciones de violencia física, en las que tenían que intervenir, tanto médicos como autoridades policiales. Sin embargo, y tomando en cuenta la demanda inicial por parte de los actores institucionales y lo observado en el transcurso de los diferentes talleres, se pudo observar que a pesar de que ocurrían situaciones conflictivas, estas estaban naturalizadas dentro del contexto sociocultural de los y las estudiantes y se debían a situaciones en la que estos no sabían cómo manejarlas.

Los actores institucionales planteaban que como Mecánica General estaba compuesto por varones, resultaba pertinente abordar, sobre todo, temáticas referidas al género, identidad y orientación sexual. A su vez, y dado el contexto de emergencia sanitaria, era importante abordar lo afectivo, puesto que fue una situación difícil para todos y era necesario saber cómo se sintieron bajo esta situación. Se destaca el trabajo con este grupo en donde uno de los emergentes demandados por parte de la institución y remarcado por las familias de los estudiantes planteó que en el grupo se presentaban situaciones de machismo, y que a su vez, familias de dichos estudiantes manifestaban que no realizaban tareas domésticas. Mecánica es un caso de una profesión que se encuentra masculinizada a nivel social, por lo que se pudo ver más claramente el peso del currículo oculto, en donde habían ciertas reglas y normas preconcebidas a nivel sociocultural que se desarrollaban al momento de reproducir los vínculos entre los pares y las familias. En particular, desde las prácticas de Trabajo Social se trabajó sobre los prejuicios y los estereotipos que están ligados a los roles de género con la intención de incentivar nuevas formas de comportamiento más igualitarias entre varones y mujeres. Por lo tanto, se trabajó para derribar y/o problematizar algunas creencias que existen ligadas al género, como por ejemplo que los hombres no lloran, que son fuertes, protectores o proveedores del hogar.

7.2. Dinámicas de trabajo referidas a la Educación Sexual

En cuanto a las dinámicas de trabajo empleadas a la interna de las aulas por las entrevistadas de ambos subsistemas se pudo ver que también fueron muy similares. Para trabajar sobre los contenidos se emplea la metodología de taller, generando una forma de trabajo dinámica, en la que se combina la teoría con la práctica con el objetivo de generar espacios de crítica y reflexión que acompañen el crecimiento y el desarrollo de los y las adolescentes y jóvenes. A su vez, se buscan implementar los debates y el intercambio mediante juegos, videos y otros recursos que sirvan como disparadores para fomentar un espacio de confianza y respeto a la hora de debatir los diferentes temas. Si bien esta metodología es utilizada tanto en CES como en CETP, solo se desarrolla conceptualmente en el programa de este último.

Al consultarles a las entrevistadas por la incorporación de la Educación Sexual en la currícula educativa y cómo percibían ese espacio en comparación con las asignaturas de tipo tradicional, expresaron la importancia de contar con este espacio. Ambas hacen referencia a que es necesario para los y las adolescentes porque:

hace que los chiquilines se desestructuren y se abran de otro modo, porque están hablando de su experiencia personal, de lo que sienten, de lo que viven, de lo que sucede en su casa, en el vínculo con sus amigos. (E1, docente referente de CES)

sirve para la prevención, para que los chiquilines tengan un espacio para hablar de temas que en otras asignaturas no se pueden hablar (...) y de repente ahí consiguen un espacio para darse cuenta que de repente están sufriendo determinadas cosas y ahí pueden denunciar entonces sirve muchísimo (...) sobre todo eso, que hay un espacio con el que pueden contar. (E2, docente de CETP)

Es por esta razón que consideran fundamental que los contenidos se implementen bajo una metodología de taller, muy diferente a la que se implementaría en otra asignatura de tipo tradicional, aunque en CETP este taller forma parte de las asignaturas obligatorias. La entrevistada del CETP expresa que primero se parte de las experiencias y saberes personales anteriores para después conceptualizar teóricamente, a diferencia de como se imparte en una asignatura tradicional. En otras oportunidades se invitan a otros/as profesionales que enriquecen y responden a más interrogantes que surgen en el aula. También se llevan casos

para que analicen y detecten las diversas situaciones ya sea de violencia o bullying, por ejemplo, y ello genera que los y las estudiantes sientan la necesidad de compartir vivencias personales referidas a la temática planteada.

Como ya ha quedado expuesto por Filardo y Mancebo (2013) la educación se encuentra atravesando, desde hace varios años, disputas respecto a la estructura curricular necesaria para los tiempos que corren. En este contexto queda de manifiesto que la forma de clase de tipo tradicional a la hora de impartir ciertos contenidos no resulta atractiva ni eficaz para el estudiantado. El trabajar la Educación Sexual bajo la metodología de taller, y tal como se expone en los testimonios recabados, encarna una forma más eficiente de abordar los contenidos ya que resulta sumamente enriquecedor para el desarrollo integral de los y las adolescentes. Adolescentes que no son iguales a generaciones anteriores y que hoy en día tienen otros intereses y otras formas de aprender. Retomando los datos obtenidos por la ENAJ se observa que a nivel histórico, la gran mayoría de los y las adolescentes expresan que el desinterés por los contenidos provoca la deserción estudiantil y que una modificación en la currícula, añadiendo temas de especial interés, motivaría la asistencia a los centros educativos.

Por otra parte, las metodologías de trabajo empleadas a la interna de las aulas en las prácticas Pre Profesionales de Trabajo Social con FPB fueron muy similares a las utilizadas por las docentes de CES y CETP, con dinámicas lúdicas como forma de motivar a los adolescentes para que a partir de ellas pudieran reflexionar sobre los objetivos de la actividad y sus propias conductas.

Además, un aspecto significativo que se recuperó de los talleres impartidos en FPB, fue que participaron, en varias oportunidades, educadores y docentes, quienes contribuyeron a que los espacios de confianza se dieran con mayor facilidad. Esto aparece como un distintivo con lo manifestado por las docentes del CES y CETP, quienes no contaban con la participación de otros docentes.

Retomando los aportes de Claramunt (2009), desde las prácticas se intervino en la UTU del Cerro con FPB desde una perspectiva socioeducativa, con el fin de estimular nuevas formas de relacionamiento, además de promover la autonomía de los y las estudiantes ayudando a desarrollar sus potencialidades y capacidades personales para tratar de incidir, de alguna forma, en sus diferentes realidades.

Pero dentro de esta dimensión la autora plantea dos énfasis distintos en relación al abordaje profesional. Bajo el primero, los profesionales trabajan sobre las demandas de la clase dominante de la sociedad, actuando desde un enfoque que apunta al disciplinamiento y adaptación de los sujetos a las necesidades del capital “contribuyendo a su ubicación como sujetos subordinados” (Claramunt, 2009, p.97). El segundo enfoque “se identifica con los intereses de las clases subalternas” de la sociedad, trabajando sobre las necesidades reales de las personas y tomándolos como protagonistas. En este sentido, trabajar con los jóvenes de FPB desde una dimensión socio educativa requirió tener especial cuidado de no reproducir las formas del capital social ni disciplinamiento hacia los y las adolescentes y jóvenes, trabajando a partir de sus demandas y no desde la imposición institucional y mercantil de la sociedad.

7.3. Evaluación a la interna de las aulas

Siguiendo lo planteado por los Programas de CETP (ANEP-CETP, 2007a; ANEP-CETP, 2007b) respecto a la clase de evaluaciones que se deben realizar en torno a los contenidos de Educación Sexual, se plantea que estas se deben adecuar al desarrollo de cada estudiante y se deben tener en cuenta los procesos de resolución de las situaciones, así como el fortalecimiento de la auto imagen, de la calidad del relacionamiento interpersonal respecto a los grupos de pertenencia, entre otros. Si bien la evaluación es numérica y descriptiva, el resultado de la misma no se puede basar en la adquisición de los contenidos mediante una prueba escrita sino que debe ser evaluando el proceso del/la estudiante. En este proceso se debe estar abierto a las opiniones de cada estudiante sobre su trabajo o el de sus compañeros, además de problematizar las diferentes situaciones que se plantean y las percepciones personales de cada uno/a de ellos/as en vinculación con material teórico proporcionado por el/la docente y conocimientos previos que se puedan tener sobre la temática.

En este sentido los y las docentes se plantean objetivos específicos y deben contribuir a que los y las estudiantes los alcancen, y explicar la importancia de los mismos para que grupalmente se puedan llevar a cabo. A su vez, se puede evaluar en conjunto con otros docentes para enriquecer el aprendizaje no solo de los y las estudiantes sino también el de los y las docentes. La evaluación entonces no puede ser considerada como una pieza separada del proceso de aprendizaje (ANEP-CETP, 2007a, 2007b).

Asimismo, el programa de CES no hace referencia a la evaluación pero la docente referente entrevistada del CES (E1, docente referente de CES) expresa que hace una evaluación del

desempeño personal de su propio rol. Además, manifiesta que las pocas veces en las que se logra coordinar talleres con docentes que se quedan presentes en el aula, estos suelen realizar una evaluación de acuerdo a la participación de cada estudiante.

En cuanto a la entrevistada del CETP (E2, docente de CETP), explica que desde el año 2022 se quitó la evaluación numérica de la asignatura pero que de igual forma siempre evaluó de acuerdo a la participación.

Y desde las prácticas pre profesionales de Trabajo Social la evaluación no se hacía sobre los estudiantes ni de forma numérica o con juicios, sino que se reflexionaba con ellos en base a los objetivos planteados que se habían alcanzado y en qué cosas era pertinente seguir profundizando.

7.4. Perspectivas de los actores institucionales de la comunidad educativa en relación a la figura del docente de Educación Sexual

Otro punto importante abordado en el Documento de Evaluación del PES (ANEP,-UNFPA, 2017), es el lugar que se le da a la Educación Sexual desde la institución. Allí se menciona que en diversas oportunidades el equipo de dirección y las diferentes instituciones no están lo suficientemente informados ni sensibilizados sobre las temáticas, y muchas veces tienen reparos o están en desacuerdo con que se impartan algunos contenidos del Programa, lo que obstaculiza su implementación y compromete el desarrollo eficaz de los contenidos en el aula. Desde el mismo documento se observa que en ocasiones no solo desde la dirección se limitan los contenidos sino que en reiteradas oportunidades, algunos docentes optan, directamente, por no darlos. Aquí vemos cómo todavía se encuentran presentes los prejuicios, y que por una decisión personal de la o el docente, los y las adolescentes pueden estar desconociendo ciertos derechos fundamentales relacionados a su sexualidad. Al no ofrecer la oportunidad de abordar ciertos contenidos se limita el poder de decisión de los y las adolescentes no permitiendo que sean ellos los que decidan si son o no pertinentes, importantes o de su interés, además de verse vulnerado su derecho a la educación.

Si se retoman los aportes de las entrevistas realizadas se observa que ninguna de las docentes, tanto del CES como de CETP, parece tener reparos a la hora de impartir los contenidos. Pero si se analizan las entrevistas recabadas en el Documento de Evaluación del PES (ANEP-UNFPA, 2017), queda reflejado el hecho de que muchas veces no se imparten temas tales como, por ejemplo, la ley referida a la interrupción voluntaria del embarazo. También es importante mencionar que, según lo expuesto en los testimonios del Documento de Evaluación del PES (ANEP-UNFPA, 2017), en ocasiones hablar del cuerpo y de los genitales

resulta un tema privado y tabú, difícil de abordar porque resulta incómodo, o se entiende que está mal. Porque a nivel sociocultural, los temas referidos al cuerpo y a la sexualidad se suelen abordar en el ámbito privado y que un docente lo exponga en un salón de clases, para algunos, sigue siendo inapropiado. Esto refleja la permanencia del currículo oculto en lo referido a la Educación Sexual que muchas veces arrastra al aula pre concepciones arraigadas socioculturalmente. En este sentido se puede ver un incumplimiento de los criterios generales de implementación que plantea el PES (ANEP, 2008) en relación a lo que “no debería ser la educación sexual” (no debe ser improvisada, dogmática ni monopólica) (ANEP, 2008, p.61).

Por otro lado, al consultar a la docente de CES respecto a cómo es el trato con la institución, manifiesta sentirse desvalorizada por parte de los docentes porque en ocasiones cuando los talleres se realizan en horas de clase de otras asignaturas, quienes imparten estas clases se retiran alegando tener otras cosas que hacer. Además de no sentirse apoyada por sus colegas, refiere a que incluso están incumpliendo sus obligaciones porque ellos deberían quedarse en el aula puesto que son los que están a cargo del grupo:

Es más, nuestras coordinadoras, que tenemos dos coordinadoras a nivel nacional, que son las que nos orientan, siempre nos dicen "es una garantía para todo referente, que el docente se quede", ¿por qué?, porque en esto de abordar distintas temáticas, bueno, un estudiante puede malinterpretar la información entonces bueno, si tenemos otro colega, es también una garantía para nosotros. Y porque otro colega, desde otra asignatura y desde otro rol, puede aportar también. (E1, docente referente de CES)

En esta entrevista en particular se puede observar que en la práctica el abordaje de la Educación Sexual no se lleva a cabo de forma transversal, como así lo indica el PES. Y si bien una sola entrevista no es representativa de toda la situación del CES, se considera relevante mantenerse alerta frente a este tipo de situaciones.

En relación a las temáticas que se abordan y a las distintas percepciones sobre el taller de sexualidad dentro de la institución, la entrevistada docente referente del CES cuenta una experiencia con otra colega docente:

Me pasó un año que una docente que ella tiene una postura religiosa, dijo en un ATD, que ella no estaba de acuerdo con que docentes que no fueran de biología dieran los

talleres de Educación Sexual, y que a su vez, esos referentes tenían que limitarse únicamente a dar anatomía. Que el resto de los temas se encargaba ella en su casa con sus hijos. Y ahí yo le respondí que bueno, que yo era docente de derecho, que estaba cumpliendo el rol de referente y que de lo menos que se aborda en los talleres de Educación Sexual, es la anatomía. Bueno y ella ahí quedó sorprendida porque dice, entonces no conozco el programa. Y quizás no. (E1, docente referente de CES)

En resumen se pudo observar que la incorporación de la Educación Sexual a lo largo del tiempo ha sido un proceso complejo por lo que ha implicado para la sociedad, y que su aceptación dentro de las currículas ha ido incrementando con el correr del tiempo.

A su vez, la educación en Uruguay viene desde hace varios años atravesando profundas disputas respecto a la forma de tipo tradicional a la hora de impartir los contenidos puesto que ya no resulta atractiva para el estudiantado. El sistema educativo se ha mantenido “inmutable esperando siempre al mismo educando” (Filardo y Mancebo, 2013, p.128), sin entender que este ha cambiado en relación a generaciones anteriores y que hoy en día tiene otras necesidades, otros intereses, otras formas de relacionarse y necesita de nuevas herramientas para desenvolverse mejor no solo en el mercado de trabajo, sino en la sociedad, la cual se está transformando de forma constante.

Esto se podría relacionar, además, con el nuevo paradigma educacional del que habla Conde (2021), en el que la Educación Sexual podría ser una herramienta para contribuir a forjar una educación cada vez más inclusiva con contenidos actualizados y dinámicas de trabajo más cercanas a los y las estudiantes, aspirando a disminuir la desigualdad y defendiendo la diversidad. Esto podría ayudar a sortear algunos de los problemas educativos que se encuentran en la actualidad.

8. Conclusiones finales

En esta monografía final de grado se plantearon como objetivos principales conocer cuáles eran las características de la implementación del Programa de Educación Sexual (PES) en la Educación Media Básica de Uruguay durante el período 2021-2022, e identificar los desafíos que se presentan desde el Trabajo Social en ese mismo espacio ocupacional.

Para comenzar se pudo ver que el PES se implementa en ambos subsistemas. En lo que respecta al CB del CES, el abordaje de los contenidos está a cargo del docente referente en Educación Sexual, enmarcados en talleres que no son de carácter obligatorio y deben ser coordinados con otros docentes para poder llevarlos a cabo. Si bien todos los niveles cuentan con este espacio, los docentes referentes solo tienen diez horas semanales para destinarle a ello, que se deben distribuir según la cantidad de grupos que se tenga a cargo. Por otro lado, en CETP los contenidos están comprendidos dentro de una asignatura de carácter obligatorio dentro de la currícula, de dos horas semanales por grupo. Sin embargo, solo cuentan con dicha asignatura primero y segundo año de Ciclo Básico Tecnológico (CBT), lo que deja por fuera al tercer año de CBT.

Esta diferencia significativa respecto a cómo se implementa el PES, hace que en CBT se puedan trabajar los contenidos de una forma más integral y con mayor continuidad con los y las estudiantes.

Un hallazgo a destacar es que dentro de este último subsistema, el Plan FPB no implementa el Programa de Educación Sexual en su currícula. Y si se retoma el PES (ANEP, 2008), este expresa que el acceso a la Educación Sexual es un derecho inalienable del ser humano, por lo que se estaría vulnerando entonces los derechos de los y las estudiantes que cursan bajo la modalidad de este Plan. Que el FPB esté amparado bajo una política focalizada, en ocasiones provoca que se encasille a los y las adolescentes y jóvenes que lo cursan y “pueden terminar estimulando la propia situación de vulnerabilidad social” (Baráibar, 2003, p.270). Así es que este escenario pone de manifiesto la importancia de contar con estos contenidos.

Pero si bien se pudo advertir que el Plan FPB no implementa el PES en su currícula, desde las prácticas pre profesionales de Trabajo Social realizadas por quien escribe, se abordaron contenidos vinculados a la temática por solicitud de actores institucionales y principalmente por interés de los y las estudiantes quienes exponían que no contaban con esa asignatura, en comparación a otros cursos de CBT que sí la tenían.

En lo que respecta al perfil profesional de quienes imparten los contenidos, se distingue que en la actualidad existe una mayor diversidad de profesiones, que enriquecen la implementación de los mismos, aportando diferentes perspectivas sobre la temática, y esto rompe con el rol tradicional, más asociado a la medicina o la biología, que se vio reflejado en los aportes de Darré (2005). En este sentido, y siguiendo la cronología de la misma autora, la implementación de la Educación Sexual a través del PES podría comprender un quinto

período en nuestro país, en donde la misma es implementada en toda la educación formal desde una perspectiva de derechos y bajo lineamientos comunes para todos los niveles.

Por otra parte, otro hallazgo importante refiere a que si bien los y las docentes tienen interés en profundizar su formación, se visualiza que no se encuentra tanta oferta en instituciones públicas, lo que provoca que el acceso sea limitado por encontrarse, sobre todo, en el ámbito privado y con un elevado precio.

En relación a los contenidos, las temáticas abordadas en los tres casos fueron muy similares entre sí y las más frecuentes y de mayor interés para los y las estudiantes fueron: el bullying, la diversidad sexual, la violencia en el noviazgo, el género, la violencia doméstica, el racismo y la discriminación. Las entrevistadas no plantearon seguir un lineamiento tan específico como se plantea desde el PES. Al mismo tiempo, se pudo observar que tanto en CB como en CBT se imparten los contenidos principalmente a partir de diferentes emergentes que van surgiendo.

En el caso de la entrevistada del CETP se vio que trabajaba los contenidos desde una perspectiva prevencionista, mientras que la del CES manifestaba estar abordando temáticas de mayor actualidad y con un enfoque más moderno. Tomando en cuenta las entrevistas realizadas para esta monografía y los testimonios recabados a partir del Documento de Evaluación del PES (ANEP-UNFPA, 2017), se pudo ver que muchas veces existe una diferencia entre lo pragmático y lo que sucede en la práctica docente, visualizando que muchas veces los docentes van más allá del programa y manifiestan estar abordando temáticas más actuales y de interés de los y las estudiantes, como es el caso particular de las redes sociales y los distintos fenómenos violentos que se generan en torno a internet.

En lo que refiere a la metodología de trabajo utilizada a la interna de las aulas en ambos subsistemas por parte de las docentes, y de las estudiantes de Trabajo Social se vio que fueron similares. A diferencia de las asignaturas de tipo tradicional se utiliza la metodología de taller para lograr un mejor acercamiento con los y las estudiantes, donde se combina la teoría y la práctica. Esta no solo facilita el vínculo entre estudiantes y docentes sino entre los y las alumnas, donde se logran espacios de reflexión y crítica respetuosa que potencian el crecimiento y el desarrollo de los y las adolescentes y jóvenes. En base a los datos recabados, se visualiza que la metodología de taller empleada en CES, CBT y FPB se puede vincular con el concepto de grupalidad del que habla Claramunt (2009), el cual hace referencia a que mediante el trabajo en equipo a partir de procesos grupales se puede fortalecer el crecimiento

y el desarrollo personal de los y las estudiantes, problematizando las diferentes situaciones a través de la reflexión conjunta. La grupalidad conforma un ámbito privilegiado para el aprendizaje a partir de la generación de espacios de confianza que faciliten el diálogo, la apertura y el intercambio de ideas.

Además, continuando con los aportes de Claramunt (2009), desde las prácticas pre profesionales de Trabajo Social se intervino con los y las adolescentes de FPB desde una dimensión socioeducativa con el propósito de que las y los educandos logaran una mayor autonomía y pudieran modificar sus realidades a través del desarrollo de diferentes capacidades y herramientas. La intervención desde esta perspectiva puede ser un pilar fundamental para el abordaje de los contenidos referidos a la Educación Sexual, en un contexto sociocultural que los demanda. Sobre todo pensando en que actualmente los y las jóvenes tienen acceso a una diversidad de fuentes y contenidos relacionados a la temática, en donde muchas veces les es difícil establecer la veracidad. En este contexto, los centros educativos constituyen entonces un espacio importante en el acceso seguro a la información.

Por otro lado, con respecto a los desafíos que se presentan a nivel institucional, desde la perspectiva de las y los docentes muchas veces se percibe una desvalorización del espacio donde se desarrollan los contenidos y el rol de quien imparte los mismos. Esto se vincula con las diferentes formas de pensar o concebir la Educación Sexual, en la que, en ocasiones, el lugar que se le da al desarrollo de estos contenidos está sujeto a los lineamientos que tenga cada centro. Así es que muchas veces los y las docentes deben enfrentarse a los dogmas de algunas instituciones que les impiden trabajar sobre ciertos temas que resultan importantes para el estudiantado. A su vez, y como queda plasmado en el desarrollo del PES, los y las estudiantes tienen derecho a poder acceder y decidir si las temáticas son, o no, importantes para ellos/as.

En suma, y a partir del trabajo de campo realizado para esta monografía, se vio entonces que si bien el PES plantea lineamientos específicos para su implementación en el sistema educativo, esta no siempre puede llevarse a cabo de forma óptima debido a que se tiene que tener en cuenta diversos factores que no se encuentran contemplados dentro del mismo. En definitiva, se pudo ver que la implementación del PES depende de diversos factores: la perspectiva y formación de los y las docentes, el contexto sociocultural en el que está inserto el centro educativo, las características, emergentes e intereses particulares de los y las estudiantes, y el lugar que se le brinda a la Educación Sexual desde la institución. Además, no se deben olvidar otros factores más estructurales como las políticas que

transversalizan a los diferentes subsistemas, como el caso del Plan FPB que constituye una política focalizada que no contempla la Educación Sexual en su currícula. O la cantidad de horas que se le asigna a la misma desde la concepción dentro del sistema educativo en general.

El abordaje de la Educación Sexual desde una perspectiva integral debería considerar entonces todos los factores anteriormente mencionados: contenidos que se construyan a partir de la motivación de los y las estudiantes y metodologías de trabajo participativas y horizontales que generen espacios de confianza e inviten a la reflexión crítica en un entorno educativo que acompañe el desarrollo de los y las adolescentes.

Por otra parte, en el desarrollo de este trabajo se buscó identificar los desafíos que presenta el espacio ocupacional de la Educación Media Básica para el desarrollo profesional del Trabajo Social. Conviene subrayar que dentro del sistema educativo se puede entender a la figura del Trabajador/a Social como un puente entre los y las estudiantes, el contexto familiar y social y las instituciones educativas. Pero el desafío actual de los/las Trabajadores Sociales en la Educación Media Básica es que se les brinde el espacio para poder desempeñar la profesión. Como se describe a lo largo del documento, en CETP, el rol no se encuentra presente en los centros educativos, por más de que existe una alta demanda. Por otro lado, aunque en CES sí existe el rol del Trabajador/a Social, este solo está presente en centros educativos de contexto crítico (Elmallian, 2021). Como ha quedado demostrado por la misma autora, son pocos los profesionales del Trabajo Social que están incorporados en el ámbito de la Educación Media. Otro de los desafíos que tiene el Trabajo Social consiste en que, al estar poco inserto en este ámbito, hay un desconocimiento acerca del rol por parte de otros actores, y esto genera ciertas concepciones sobre lo que deben, o no, hacer.

Pero los y las Trabajadoras Sociales pueden desempeñar un papel crucial en el sistema educativo. Teniendo en cuenta los aportes de Bermúdez (2008) se reconoce un potencial pedagógico en esta profesión que no siempre es visible, principalmente en los y las profesionales que intervienen en el ámbito educativo en el que muchas veces se puede adquirir el rol de mediadores entre los y las estudiantes y la información. Desde las prácticas pre profesionales de Trabajo Social en el contexto de la Escuela Técnica Nicasio Garcia en el Cerro, se observó que la inserción de este rol en el contexto educativo fue muy favorable, tanto para los y las adolescentes y jóvenes, como para los actores institucionales. En el primer caso porque se les permitió un acercamiento a la Educación Sexual en un espacio seguro y

con información confiable, y en el segundo caso porque se intervino sobre emergentes que los actores institucionales demandaban pero se les dificultaba abordar por carecer de tiempo y herramientas.

A su vez, la incorporación del Trabajo Social en los diferentes centros educativos podría contribuir a disminuir el currículo oculto que se encuentra en la interna de las aulas en relación a la Educación Sexual, haciendo explícita la temática mediante diversas estrategias como pueden ser los talleres. Los y las Trabajadoras Sociales podrían cumplir un rol importante al intentar combatirlo con una intervención en conjunto con otros actores de la institución educativa que contribuya a disminuir los prejuicios, las desigualdades y la discriminación, muchas veces naturalizadas y perpetuadas a nivel sociocultural.

Es a partir de las prácticas pre profesionales que surge otro posible aporte desde la profesión el cual refiere a la posibilidad de intervenir para hacer valer los derechos de los y las estudiantes y jóvenes, sobre todo en lo referido a garantizar el acceso a la Educación Sexual.

En este sentido, surge la interrogante respecto a ¿cómo es posible pensar aportes en el ámbito de la Educación Media Básica cuando el rol de los y las Trabajadoras Sociales no está contemplado en su totalidad?. Una posibilidad sería que se ayude a visibilizar la importancia de esta disciplina en las instituciones educativas, delimitando las funciones que tiene esta profesión para lograr alianzas que contribuyan a una mayor inserción en este ámbito. Para futuras investigaciones se plantea la pregunta en relación a ¿cómo se podría sensibilizar a los diferentes actores institucionales para que puedan comprender la importancia y el potencial pedagógico de esta profesión en el contexto de la Educación Media Básica?

El sistema educativo necesita poder abarcar la diversidad de estudiantes que tiene hoy en día y para ello son necesarios cambios estructurales significativos y la implementación (por lo menos en una primera instancia) de programas de inclusión educativa, además de la constante formación de los y las docentes en prácticas pedagógicas diversas.

Y en este nuevo contexto de Reforma Educativa es importante reflexionar en conjunto en torno a cuál es el lugar que le queda, tanto al Programa de Educación Sexual como a las y los Trabajadores Sociales.

9. Bibliografía

- ANEP (2008). EDUCACIÓN SEXUAL: su incorporación al Sistema Educativo.
<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-CES (s.f.). Programa de Educación Sexual. Montevideo, Uruguay.
https://www.ces.edu.uy/files/+DGES/Educacion%20sexual/Programa_Sexualidad_-_Comisin_Educacin_Sexual_-_DGES.pdf
- ANEP-CETP (2007a). *Programa del Taller de Educación de la Sexualidad y de los Jóvenes.* Primer año.
https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-08/TALLER_SEXUAL_1.pdf
- ANEP-CETP (2007b). *Programa del Taller de Educación de la Sexualidad y de los Jóvenes.* Segundo año.
https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-08/TALLER_SEXUAL2_0.pdf
- ANEP-UNFPA (2017). Evaluación del Programa de Educación Sexual.
<https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Presentaci.pdf>
- ANEP-UTU (s.f.). *Formación Profesional Básica (Plan 2021)*
<https://www.utu.edu.uy/formacion-profesional-basica-plan-2021>
- Almeida, T. (2021). *La educación sexual en el modelo de enseñanza formal: contexto histórico y actual. Dilemas y desafíos en torno a la implementación del Programa de Educación Sexual aplicado en el nivel primaria, Uruguay (2007)* [Tesis de Grado].
Universidad de la República.

https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/33453/1/TTS_AlmeidaGonzalezTamara.pdf

Alonso, C. (2011). *El FPB bajo la lupa: desentrañando la implementación de una política de inclusión educativa en dos centros de Montevideo* [Tesis de Grado]. Universidad de la República.

https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/5013/6/TCP_AlonsoCecilia.pdf

Aquín, N. (1995). Acerca del objeto del Trabajo Social. *Revista Acto Social*, 4(10), 1-12. <https://silo.tips/download/acerca-del-objeto-del-trabajo-social-nora-aquin-1>

Baraibar, X. (2003). Las paradojas de la focalización. *Revista Ser Social*, 12, 259-290. Universidad de Brasilia.

Batthyány, K, Cabrera, M. (coord.) (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Ediciones Universitarias.

Bentancur, N. y Fernández, T. (2009). Diagnóstico y repertorio de políticas para el rediseño institucional de la enseñanza media en Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales*, 25, 120-131.

https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/6722/1/RCS_Bentancur_2009n25.pdf

Bentos, L.; Menza, G.; Nuñez, I. (1994). *Educación y Servicio Social*. En Demandas y oportunidades para el trabajo social : nuevos escenarios y estrategias. Ed. EPPAL.

Bermúdez, C. (2008). La dimensión pedagógica de la intervención del trabajo social prospectiva. *Revista de Trabajo Social e intervención social*, (13), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/5742/574261796002.pdf>

- Claramunt, A. (2009). El Trabajo Social y sus múltiples dimensiones: hacia la definición de una cartografía de la profesión en la actualidad. *Fronteras*, (5), 91-104.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/28649/1/RF_Claramunt_2009n5.pdf
- Consejo Directivo Central (2005, diciembre 14). Resolución N° 4. Acta Ext. N° 35.
- Conde, S. (2021). La relación focal-universal en las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay durante los gobiernos progresistas (2005-2019). Posiciones de actores políticos y técnicos. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 31(1), 147-164. <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v31n1/1515-9485-eb-31-01-00147.pdf>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Editorial McGraw Hill.
<https://luisdoubtrongschool.files.wordpress.com/2021/04/corbetta-metodologia-y-tecnicas-de-investigacion-social.pdf>
- Darré, S. (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico: la educación sexual en el Uruguay del siglo XX*. Trilce.
- Elmallian, C. (2021). *La inserción del Trabajo Social en educación secundaria en Montevideo* [Tesis de Grado]. Universidad de la República.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/33485/1/TTS_ElmallianSahagianCecilia.pdf
- ENAJ (2020). *Informe IV Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud*.
<https://www5.ine.gub.uy/documents/Demograf%C3%ADayEESS/PDF/ENAJ/Informe%20de%20la%20IV%20Encuesta%20Nacional%20de%20Adolescencia%20y%20Juventud%202018.pdf>
- Fernández, T. (2010). El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005-2009). *Revista Uruguaya de*

<http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v19n1/v19n1a06.pdf>

- Fernández, T. y Mancebo, M.E. (2015). Las políticas de inclusión educativa en Uruguay: ¿erosión de la matriz institucional clásica de la arena educativa?. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (3), 74-89.
https://www.researchgate.net/publication/305488390_Revista_Latinoamericana_de_Politicas_y_Administracion_de_la_Educacion_Las_politicas_de_inclusion_educativa_en_Uruguay_erosion_de_la_matriz_institucional_clasica_de_la_arena_educativa_Inclusive_educati
- Filardo, V. y Mancebo, E. (2013). *Universalizar la Educación Media en Uruguay: Ausencias, tensiones y desafíos*. CSIC.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7614/1/Universalizar%20la%20educacion%20media%20en%20Uruguay.pdf>
- Font, S. (2021). Trabajo Social y Educación Popular: aportes a la dimensión socioeducativa profesional con sujetos colectivos. *Udelar. FCS-DTS*, 36-47.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/30800/1/RF_Font_2021n17.pdf
- Lens, K.; López, S.; Piñeyro, P. y Noblia, E. (2021). *Primer parcial teórico-práctico grupal* (Parcial de Grado, Universidad de la República).
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la Educación Superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La Ventana*, (3)21, 187-227.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v3n21/1405-9436-laven-3-21-187.pdf>
- Martinis, P. (2016). “Aproximación a los usos del significante “inclusión educativa” en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015)”. En: Martignoni, L. y

- Zelaya, M. (Comp.) Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación. Buenos Aires, Ed. Biblos: p. 245-261.
- Martinis, P. y Falkin, C. (2017). “Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación”. En Martinis, P., Míguez, N., Viscardi, N. y Cristóforo, A. (Comp). Derecho a la Educación y Mandato de Obligatoriedad en la Enseñanza Media: la igualdad en cuestión. CSIC-UR. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20235/1/Derecho%20a%20la%20educaci%3%b3n%20y%20mandato%20de%20obligatoriedad%20en%20la%20Ense%3%blanza%20Media%20la%20igualdad%20en%20cuestion.pdf>
- Naciones Unidas. (1984). Declaración Universal de Derechos Humanos. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Odriozola, F. (2013). *El Trabajo Trabajo Trabajo Social en la Educación Secundaria Secundaria Secundaria “Una mirada sobre la Intervención profesional en Ciudad del Plata”* [Tesis de grado]. Universidad de la república https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7215/1/TTS_OdriozolaFernando.pdf
- Pais, P. (2021). *Entramados discursivos sobre los sujetos del Plan FPB: desde los discursos del plan al posicionamiento de los jóvenes* [Tesis de Maestría]. Universidad de República <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v31n1/1515-9485-eb-31-01-00147.pdf>
- Schvarstein, L. (1992). *Psicología Social de las Organizaciones*. Editorial Paidós.
- Serbia, J. M. (2007). *Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa*. Hologramática, (3)7, 123-146. http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf

- Ugarte, R. (2018). *El plan formación profesional básica (FPB) y la desafiliación educativa: sus alcances y limitaciones* [Tesis de Grado]. Universidad de la República.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22355/1/TTS_Ugarte_Roberta.pdf
- Uruguay (2008, diciembre 12). Ley n.º 18437: LEY GENERAL DE EDUCACIÓN
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Viera, A., y Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: Una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237–260.
<https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/243>

10. Anexo

10.1. Guía de entrevista docente CETP

Datos personales

En

Nombre:

Edad:

Ocupación:

Lugar de trabajo:

Antigüedad en el ámbito educativo:

Antigüedad como docente de Educación Sexual:

Nivel en el que imparte los contenidos:

Cantidad de grupos con los que trabajas:

Horas semanales que se le dedica a cada grupo:

¿Qué te motivó a ser Docente del Taller de Sexualidad?

¿Cuál es tu formación referida a la temática?, ¿crees que las capacitaciones disponibles en relación a Educación Sexual son suficientes en el país?

Sobre los contenidos

¿En qué creés que ha contribuido la incorporación de la Educación sexual en la currícula educativa?

¿Cuáles son los contenidos principales que se abordan y cuál es tu valoración?

¿Estás al tanto del Programa de Educación Sexual (PES)?, ¿tenés un programa que seguir o cómo te organizás?

¿Qué contenidos considerás que son de mayor interés para los y las estudiantes?

¿Te guiás más por el programa o por los intereses de los estudiantes?

¿Qué temas son los que más te cuesta trabajar?, ¿por qué?

¿Creés que la cantidad de horas son suficientes para trabajar los contenidos?

¿Cómo valoras el material pedagógico que hay disponible para abordar las temáticas?

¿Sobre qué temáticas particulares son las que te parece que falta información/insumos a la hora de abordarlas en el aula?

Sobre los intereses que surgen por parte de los y las estudiantes

Contame algún ejemplo de alguna temática que haya sido abordada por inquietud de los estudiantes o que haya surgido a raíz de algún conflicto particular y qué dinámicas utilizaste.

Sobre las dinámicas de trabajo

¿Cuáles son las principales dinámicas que utilizás para abordar los contenidos en clase?

¿Se realizan talleres en coordinación con otras asignaturas o solo se abordan los contenidos desde el propio Taller de Sexualidad? Si la respuesta es sí: ¿cómo se llevan a cabo?

¿Cuáles son los métodos de evaluación si es que tienes?

¿Observas alguna diferencia de género en la participación y/o en el interés de los temas que trabajás? Si contesta que sí: ¿por qué crees que se da esto?

Sobre la institución

Muchas veces se ha visto que el rol del educador sexual está infravalorado, ¿Te has encontrado con prejuicios en la institución educativa desde el ámbito docente o de dirección a raíz de impartir educación sexual?, ¿Hay interés en tu centro en promover este programa?

¿Existe algún tema tabú en la institución que no se aborde o sobre el que haya discrepancias?

¿Conocés algún grupo que no cuente con educación sexual?

¿Estabas al tanto de que en FPB no tienen educación sexual?, ¿qué opinás al respecto?

Considerás pertinente la incorporación de estos contenidos en dicho plan o creés que no son necesarios?

Evidentemente que sí es una carencia que tienen.

¿La vinculación con otras asignaturas?

¿Querés contarme algo más que te parezca significativo?

10.2. Guía entrevista docente CES

Datos personales

Nombre:

Edad:

Ocupación:

Lugar de trabajo:

Antigüedad en el ámbito educativo:

Antigüedad como referente de educación sexual:

Nivel en el que imparte los contenidos:

Cantidad de grupos con los que trabajas:

Horas semanales que se le dedica a cada grupo:

¿Qué te motivó a ser Docente Referente?

¿Cuál es tu formación referida a la temática?, ¿crees que las capacitaciones disponibles en relación a Educación Sexual son suficientes en el país?

Sobre los contenidos

¿En qué creés que ha contribuido la incorporación de la educación sexual en la currícula educativa?

¿Cuáles son los contenidos principales que se abordan y cuál es tu valoración?

¿Estás al tanto del Programa de Educación Sexual (PES)?, ¿tenés un programa que seguir o cómo te organizás?

¿Qué contenidos considerás que son de mayor interés para los y las estudiantes?

¿Creés que la cantidad de horas son suficientes para trabajar con los estudiantes?

¿Cómo valoras el material pedagógico que hay disponible para abordar las temáticas?

¿Sobre qué temáticas particulares son las que te parece que falta información/insumos a la hora de abordarlas en el aula?

Sobre los intereses que surgen por parte de los y las estudiantes

Contame algún ejemplo de alguna temática que haya sido abordada por inquietud de los estudiantes o que haya surgido a raíz de algún conflicto particular, y qué dinámicas utilizaste.

Sobre las dinámicas de trabajo

¿Por qué crees que los contenidos se trabajan de manera transversal y no como una asignatura tradicional, como puede ser historia o matemáticas?

¿Cómo se coordina de manera transversal para dictar los contenidos, y de qué manera se trabaja?

¿Con cuáles asignaturas crees que se vincula más?

¿Con cuáles asignaturas se coordina con más frecuencia?

¿Con cuáles asignaturas consideras que sería importante trabajar en conjunto?

¿Cuáles son las principales dinámicas que utilizás para abordar los contenidos en los talleres?

¿Tenés alguna forma de evaluación?

¿Observas alguna diferencia de género en la participación y/o en el interés de los temas que trabajás? Si contesta que sí: ¿por qué crees que se da esto?

Sobre la institución

Muchas veces se ha visto que el rol del educador sexual está infravalorado, ¿Te has encontrado con prejuicios en la institución educativa desde el ámbito docente o de dirección a raíz de impartir educación sexual?, ¿Hay interés en tu centro en promover este programa?

¿Con qué dificultades te enfrentás?

¿Existe algún tema tabú en la institución que no se aborde o sobre el que haya discrepancias?

¿Querés contarme algo más que te parezca significativo?