



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2020-2022

El lugar del cuerpo como foco de controversia en educación sexual: reacciones
frente a la “Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en
Educación Inicial y Primaria”, Uruguay 2017 – 2019

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Carolina Acosta Peraza

Director-a de Tesis: Patricia Soledad Píriz Bonilla

Montevideo, enero 2023

Agradecimientos

En transcurso de esta tesis fueron muchas las personas que aportaron en la construcción de la investigación, desde una charla intercambiando ideas, acercar material o sostén emocional, las disculpas del caso si en este breve agradecimiento se excluye a alguien, el largo camino recorrido puede ocasionar ello.

Agradezco profundamente a mis compañeras y compañeros de cohorte, con quienes conformamos grupos de intercambio sin los que no hubiese sido posible delimitar el problema de investigación, también a todo el equipo de Flacso Uruguay, particularmente a Lena Fontela y Silvana Darré, quienes trascendieron sus roles, siendo sororas y brindando apoyo.

Especialmente quiero agradecer a Patricia Pérez por todas las horas de trabajo compartidas, siendo parte del proceso de construcción de esta investigación desde el inicio, despejando dudas y realizando aportes en la lectura final.

Un agradecimiento particular a Patricia Píriz, directora de esta tesis, quien fue fundamental para la concreción de esta investigación, apoyando de forma activa y empática, gracias por todas las horas dedicadas, los aportes y compromiso.

Finalmente agradezco a toda la red de amigas y familia, que fueron oído, contención y aliento, también cuidados para poder cerrar esta etapa. Puntualmente a mi compañero por el sostén emocional, intercambios y escucha y a mi hija, quien acompañó muchas horas de estudio y encuentros virtuales, sin su impulso esta tesis no hubiese sido posible.

Índice de contenidos

Agradecimientos	I
Índice de contenidos	III
Índice de cuadros y figuras	V
Cuadros	V
Figuras	V
Glosario	V
Resumen	VI
Resumo	VI
Capítulo I. Introducción	1
I.1 Problema de investigación	4
I.2.1 Preguntas de investigación.	7
I.3 Objetivos	8
I.3.1 Objetivo general.	8
I.3.2 Objetivos específicos.	8
I.4 Indagaciones Preliminares	8
I.4.1 Recorrido de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo.	8
I.4.1.1 El Programa de Educación Sexual en el sistema de educación pública en Uruguay.	15
I.4.2 Recorrido de los movimientos conservadores que se oponen a la Propuesta didáctica.	19
Capítulo II. Marco conceptual	24
II. 1 Cuerpo	25
II. 2 Sexualidad	28
II.3 Educación sexual	30
II.3.1 Enfoques de educación sexual.	31
II.3.1.1 Enfoque biomédico – biologicista.	32
II.3.1.2 Enfoque moralizador.	33
II. 3.1.3 Enfoques emergentes.	34
II. 3.1.4 Enfoque educación sexual integral.	36
II. 4 El lugar del cuerpo en educación sexual	37
II.4.1 El lugar del cuerpo en los distintos enfoques de educación sexual.	38
II.4.1.1 - El lugar del cuerpo en el enfoque represivo de la sexualidad.	38

II.4.1.2 - El lugar del cuerpo en el enfoque higienista de la educación sexual.	39
II.4.1.3 - El lugar del cuerpo en el enfoque de la sexualidad como tecnología educativa.	40
II.4.1.4 - El lugar del cuerpo en el enfoque de educación sexual integral.	40
II.5 El lugar de la educación sexual y el cuerpo en el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP)	42
II.5.1 El lugar de la educación sexual en el PEIP.	43
II.5.2 El lugar del cuerpo en la educación sexual en el PEIP.	45
Capítulo III. Marco metodológico	47
III.1 Perspectiva de investigación	47
III.2 Métodos de investigación	48
III.2.1 Teoría del actor en red.	49
III.2.2 Cartografía de controversias.	50
III. 3 Proceso de construcción de la información	54
III.3.1 De las declaraciones a la literatura.	55
III.3.2 De la literatura a los actores.	60
III.3.3 De los actores a las redes.	60
III.3.4 De las redes al cosmos.	62
Capítulo IV. Resultados y análisis	63
IV. 1 Ideología de género versus perspectiva de género	65
IV. 2 Derecho de las familias versus derechos de niñas y niños	76
IV. 3 A mis hijos no los toquen versus Cosquillas, besos y abrazos	83
Capítulo V. Conclusiones	93
V. 1 El lugar del cuerpo de niñas y niños en educación sexual a partir de la publicación de la Propuesta didáctica: una controversia que se reedita	93
V. 2 El lugar del cuerpo de niñas y niños en educación sexual a partir de la publicación de la Propuesta didáctica: dicotomía de posicionamientos	97
V. 3 Conclusión final	100
Bibliografía	102
Documentos oficiales, planes, normativas nacionales e internacionales	105
Webgrafía	106
Anexos	108
Anexo I	108
Anexo II	109
Anexo III	109

Índice de cuadros y figuras

Cuadros

Nº1 Áreas de Conocimiento y Campos Disciplinarios del Programa de Educación Inicial y Primaria 2008.	42
Nº2 Reseña de las notas de prensa seleccionadas para el análisis.	56
Nº3 Actores implicados en la controversia y su posicionamiento ante la Propuesta didáctica	61
Nº4 Cosmovisiones de actores a favor o en contra de la Propuesta didáctica	98

Figuras

Nº1 Áreas de Conocimiento del PEIP y Educación Sexual como eje transversal.	43
Nº2 Representación gráfica de la Cartografía de controversia y nodos.	65

Glosario

AMHNLT: A mis hijos no los tocan
ANEP: Administración Nacional de Educación Pública
AUDEC: Asociación Uruguaya de Educación Católica
CEIP: Consejo de Educación Inicial y Primaria
CES: Consejo de Educación Secundaria
CETP: Consejo de Educación Técnica Profesional
CFE: Consejo de Formación en Educación
CMHNTM: Con mis hijos no te metas
CODICEN: Consejo Directivo Central
IPES: Instituto de Perfeccionamiento Docente
LGBTIQ+: Lesbianas, gays, transgéneros, bisexuales, intersex y queer
MEC: Ministerio de Educación y Cultura
ONUSIDA: Programa Conjunto de las naciones Unidas sobre VIH/ Sida
OMS: Organización Mundial de la Salud
PEIP: Programa de Educación Inicial y Primaria
PES: Programa de Educación Sexual
RPR: Red de padres responsables
UNESCO: Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNFPA: Fondo de Población de Naciones Unidas
UNICEF: Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas

Resumen

Esta investigación se propuso estudiar la controversia que se desarrolló sobre el lugar del cuerpo en educación sexual a partir de la “Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria”, del Consejo de Educación Inicial y Primaria en el año 2017 en Uruguay en la prensa escrita. Asimismo, identificar sus nodos centrales, describir y comparar los posicionamientos que se desplegaron. Se decidió aplicar una metodología cualitativa, puntualmente la cartografía de las controversias que es una visión aplicada de la teoría del actor red. Esto permitió entretener el debate que se dio en la agenda pública con aspectos conceptuales vinculados a la sexualidad, la educación sexual y el lugar del cuerpo en esta última, lo cual permitió comprender los diferentes “cosmos” de los actores implicados. Los tres nodos de controversia analizados presentan posturas contrapuestas, en primer lugar, se encuentra la “ideología de género” frente la perspectiva de género, en segundo el derecho de las familias enfrentado al de niñas y niños, por último “a mis hijos no los tocan” versus “cosquillas, besos y abrazos”. La controversia desplegada es de larga data, se vuelve a reeditar y en esta ocasión el cuerpo se ubicó como foco de disputas teóricas - conceptuales, ético - políticas y didáctico - metodológicas en educación sexual.

Palabras claves: Propuesta didáctica, cuerpo, educación sexual, controversia.

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo estudar a controvérsia que se deu na imprensa uruguaia em relação ao lugar do corpo na educação sexual. O estudo analisou o debate mediático sobre a "Proposta didática para a abordagem da educação sexual na Educação Infantil e Primária", elaborada pelo Conselho de Educação Infantil e Primária, em 2017. Foram identificados os nós centrais da discussão, e descritas e comparadas as posições que se desdobraram. Utilizou-se uma metodologia qualitativa, especificamente a cartografia de controvérsias, uma visão aplicada da teoria do ator-rede. Isso permitiu entrelaçar o debate que se deu na agenda pública com aspectos conceituais ligados à sexualidade, à educação sexual e ao lugar do corpo nessa última, o que possibilitou compreender os diferentes “cosmos” dos atores envolvidos. Os três nós de controvérsia analisados apresentam posições opostas. Em primeiro lugar, aparece a "ideologia de

gênero" por oposição à "perspectiva de gênero". Em segundo, o direito das famílias, em contraposição ao direito de meninas e meninos. Finalmente, a ideia de "não toquem nos meus filhos" versus "cócegas, beijos e abraços". A polêmica vem de longa data, é reeditada, sendo que agora o corpo é colocado como foco de disputas teórico-conceituais, ético-políticas e didático-metodológicas na educação sexual.

Palavras-chave: proposta didática, corpo, educação sexual, controvérsia.

Abstract

This research aimed to study the controversy that was created regarding the place of the body in sex education from the "Didactic proposal for the approach of sex education in Initial and Primary Education" of the Council of Initial and Primary Education in 2017 in Uruguay in the written press. Moreover, identify their central nodes and describe and compare the positions that were developed. It was decided to apply a qualitative methodology, specifically the cartography of controversies which is an applied vision of the Actor-Network Theory. This permitted to interweave the debate that took place in the public agenda with conceptual aspects linked to sexuality, sex education and the place of the body in the latter, which made it possible to understand the different cosmos of the actors involved. The three nodes of controversy analyzed present opposing positions, firstly, "gender ideology" against gender perspective, secondly the right of families against that of girls and boys and finally, "my children cannot be touched" versus "tickling, kisses and hugs". The controversy that unfolded is long-standing, it was reissued and on this occasion the body was placed as the focus of theoretical-conceptual, ethical-political, and didactic-methodological disputes in sex education.

Key words: Didactic proposal, body, sex education, controversy.

Capítulo I. Introducción

El cuerpo está siempre significativamente presente en cualquier sociedad humana. Sin embargo, en cada momento histórico, cada sociedad, puede elegir entre “colocarlo a la sombra o a la luz de la sociabilidad” (Le Breton, 1990, p.123). Ha ocupado un lugar diferente a lo largo de la historia, en las distintas culturas y tradiciones, en el oriente y el occidente. En este sentido, en cada contexto social se esboza un saber particular sobre el cuerpo que responde a la visión que se tenga del mundo, existiendo diferencias no solo en la forma de entender los cuerpos sino también de vivirlos. En relación con este tema, Foucault (2019) señala que “en toda sociedad, el cuerpo queda atrapado en el interior de poderes muy ceñidos que le imponen coacciones, interacciones u obligaciones” (p. 159).

En la cultura occidental, se privilegia la distancia entre los cuerpos, se elige y prioriza la mirada, se subordina y condena “al olfato, al tacto, al oído e incluso al gusto” (Le Breton, 1990, p. 123). Se prioriza la vista frente al resto de los sentidos dejando el contacto de lado e incluso viéndolo como un tema tabú. A partir de ello, cabe cuestionar el lugar que ocupa el cuerpo en las sociedades modernas, si bien se habla en la actualidad de una liberación de los cuerpos, siempre se trata de una liberación en un contexto pautado y fragmentado (Le Breton, 1990).

En las sociedades actuales, buena parte de la socialización transcurre en las instituciones educativas, niños y niñas continúan en la escuela los aprendizajes de la vida social que iniciaron en la familia y el barrio. Cuando se hace referencia al lugar del cuerpo en la educación sexual, y en la educación en general, es ineludible considerar que las instituciones educativas son parte de la sociedad.

Morgade (2011) afirma que la educación siempre es sexual puesto que la sexualidad como dimensión de la subjetividad, que va más allá ejercicio de la genitalidad o de la forma de expresión de la intimidad, estaba y está en todas partes.

La concepción de educación sexual y el éxito en su implementación ha variado a través del tiempo y las necesidades sociales de cada lugar (Knowles, 2010). Actualmente, la visión cada

vez más aceptada a nivel internacional, es la de educación sexual integral como un derecho humano (Knowles, 2010).

La escuela, como institución que responde a las tradiciones occidentales, también prioriza lo visual frente al resto de los sentidos. Los cuerpos en los centros educativos, al decir de Foucault (2019), son disciplinados y dóciles, adaptándose a ciertas reglas de comportamiento acordes a los intereses sociales. Si bien se habla de dar mayor lugar en la escuela a la integralidad de los cuerpos, muchas veces queda relegado a los espacios de recreo y de educación física, y cuando se regresa al aula se vuelve a la lógica fragmentada e inmóvil.

Aun cuando no exista un marco curricular oficial sobre educación sexual, la educación es reproductora de modelos de sexualidad pues siempre hay educación sexual hasta cuando se reduce el espacio del Estado para la implementación de políticas públicas en este sentido (López, 2018).

De hecho, tanto en nuestro país como en la región, tuvieron que combinarse varias circunstancias para que efectivamente se abrieran las puertas de la escuela pública al abordaje explícito de la educación sexual.

La generalización de la educación sexual en América Latina y el Caribe inicia en la década del 90, en el marco de las Reformas Educativas y de Conferencias Mundiales de Naciones Unidas. La Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (CIPD) en 1994 implicó un punto de inflexión en este sentido. El programa de esta Conferencia pone en el centro de las políticas de población y desarrollo a las personas y sus derechos, lo que sin duda tuvo impacto relevante en los programas de educación sexual.

Si bien la gran mayoría de los países de la región han incorporado a los currículos de enseñanza básica el abordaje de la educación sexual a través de diferentes programas y estrategias, los avances en su implementación han sido discontinua o enlentecida debido a crisis políticas y presiones de los grupos conservadores (Castellanos y Falconier, 2001).

En lo que refiere a la incorporación de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo, se registran cuatro períodos en los que se intentó introducir esta temática en el ámbito de la educación pública formal: entre 1920 y 1930, entre 1930 y 1970; entre 1990 y 2000 y a

partir del año 2000 (Darré, 2005). En esos períodos se presentan diferentes visiones y enfoques que generan multiplicidad de debates, controversias y discusiones, muchas veces referidas al lugar de la escuela y de las familias en relación con la educación sexual de niños y niñas. En estos debates subyacen diversas ideas de laicidad, familia, moral, salud, sexualidad, cuerpo, sexo, niñez, derechos sexuales y reproductivos, entre otras (López, 2018).

Si bien la incorporación de la educación sexual en la escuela uruguaya se discute desde 1920, el lugar que se le da al cuerpo en la temática, como es esperable, no es siempre el mismo, varía según el enfoque o los enfoques desde los que se posiciona la educación sexual. Por décadas se aborda principalmente desde los enfoques biologicista o moralizante, se explican los mecanismos de reproducción en forma objetiva, fragmentando el cuerpo, promoviendo el control de los cuerpos y la moral (López, 2013).

Pablo López (2018) plantea que la educación sexual de manera universal en el país se comienza a concretar 90 años después de que Paulina Luisi, docente y primera mujer egresada de la Facultad de Medicina, impulsa la primera propuesta de incorporación de la educación sexual al sistema educativo formal.

Finalmente, es importante considerar que la sexualidad es parte integral de la vida de niñas, niños y adolescentes, se manifiesta de diferentes formas, según su edad y el contexto en el que viven. El sistema educativo formal debe asumir la responsabilidad de garantizar el derecho a una educación sexual de calidad, otorgar espacios confiables y seguros donde niñas, niños y adolescentes se desarrollen sin temores o prejuicios, brindar espacios de diálogo e intercambio con pares, posibilitando esa seguridad y confianza a lo largo de toda su vida (UNESCO, 2014).

Como plantea el Programa de Educación Sexual (PES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) niñas, niños y adolescentes de nuestro país, hasta el año 2006, no cuentan con educación sexual de forma explícita en el sistema educativo, esta formación dependía de la información e interés de cada docente. De esta manera, se puede sostener que se vulneraban sus derechos pues no se garantiza desde el Estado que reciban información y formación para un ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos (ANEP, PES, 2017).

I.1 Problema de investigación

La educación sexual es un tema recurrente en la agenda pública y objeto de promesas a futuro. Se recurre rápidamente a ella ante distintos problemas de la agenda pública a modo casi de “antídoto” pero luego se vuelve al olvido resurgiendo tiempo después frente a un nuevo suceso, lo que deja entrever que es una materia pendiente en Uruguay (Darré, 2005).

Aparece como un nudo de problemas contradictorios, llamativo, que no presenta límites precisos por lo cual no tiene fin, las discusiones en torno a esta siempre se redireccionan hacia nuevos horizontes, tornándose sumamente problemático a la hora de su implementación dentro del sistema educativo uruguayo (Darré, 2005).

Silvana Darré, investigadora uruguaya, experta en el tema de las políticas públicas en educación sexual, expresa en el 2005, que las dificultades para la implementación de la educación sexual en el sistema público nacional redundan en un problema importante puesto que la educación sexual se encuentra vinculada a políticas de prevención de salud, estrategias de control de la natalidad y nuevas tecnologías de natalidad, cuestionando paradigmas tradicionales y la vida misma. Más de 15 años después, sus afirmaciones siguen siendo absolutamente vigentes.

En lo que refiere a la educación sexual, en nuestro país, existen amplios acuerdos en algunos temas mientras que otros rompen aguas. Ejemplos de éstos últimos son la concepción de familia, las relaciones de género, la diversidad sexual, el lugar de los cuerpos en la educación sexual.

Hay sectores como la iglesia católica y evangélica, y sectores conservadores del sistema político que pretenden impulsar mediante la educación sexual una moral cristiana con un modelo de familia tradicional y heterocentrada, considerando la diversidad sexual como desviación y el aborto como un crimen, incluso algunos sectores más conservadores se oponen a la planificación familiar (López, 2018).

Estos actores conservadores suelen poner trabas, pero no siempre son eficaces. En 2014 logran detener la distribución de un manual en el Sistema Nacional de Educación Pública¹ (SNEP) que realiza el Instituto Nacional de las Mujeres (INMujeres) del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) en conjunto con la Red de Género de la ANEP para la incorporación de la diversidad sexual en el aula. El tratamiento del tema diversidad sexual siempre ha generado polémicas (López, 2018). Con esta publicación, la Guía de Educación y Diversidad sexual, el movimiento conservador “Con mis hijos no te metas”², organizado a nivel regional, hace su primera aparición en Uruguay, aparición exitosa pues se detiene la distribución de la guía en el SNEP (López, 2018).

Años después, en el 2017, resurgen las oposiciones al tema de educación sexual ante la publicación de un texto denominado Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria³ (de aquí en más, Propuesta didáctica), material dirigido a docentes, publicado desde el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), subsistema dentro del SNEP encargado de la educación de niñas y niños desde nivel inicial (3 años) a 6to año de educación primaria (12 años).

Cabe mencionar que este texto es elaborado por la Asociación Civil uruguaya “Gurises Unidos”, la cual se posiciona en una perspectiva de derechos tanto a nivel nacional como internacional. Su redacción es coordinada con la Comisión de Educación Sexual del CEIP y el Área de Educación Sexual del Instituto de Formación en Servicio (IFS) del CEIP. Cuenta además con el apoyo del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), y está dirigido al colectivo docente de educación inicial y primaria (CEIP, 2017).

¹ En Uruguay el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) se conforma de la siguiente manera: Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Universidad de la República (UdelaR) y Universidad Tecnológica (UTEC). ANEP es el organismo estatal que se encarga de la planificación, gestión y administración de la educación obligatoria; incluye a Educación Inicial y Primaria, Secundaria, Técnico Profesional y Formación en Educación y se encuentra dirigido por el CODICEN (Piriz, 2019). Para ampliar información se sugiere ve el cuadro de Piriz (2019, p. 15) que explicita organigrama de ANEP en el período abordado, disponible en https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/17515/1/MGPI%20cohorte%20I_PATRICIA%20P%20c3%8dRIZ.pdf

² Movimiento social organizado en contra lo que denominan “ideología de género”. Se autodescriben como padres y cuidadores responsables. Surgió en Perú, y se mueve en el resto de América del Sur. <https://www.facebook.com/ConMisHijosNoTeMetasUruguay/>

³ Material disponible en: <https://uruguay.unfpa.org/es/publications/propuesta-did%C3%A1ctica-para-el-abordaje-de-la-educaci%C3%B3n-sexual-en-educaci%C3%B3n-inicial-y>

Pretende ser un marco de referencia para docentes, acompañando las acciones que ya se venían implementando con el Programa de Educación Sexual (PES), visibilizando la temática donde todavía no se aborda de forma intencional buscando cumplir la responsabilidad que tiene la escuela frente a la educación sexual de niñas y niños. Aporta conceptos y metodología para abordar la temática en el aula (CEIP, 2017).

En definitiva, esta Propuesta didáctica tiene como objetivo proporcionar orientaciones teóricas y metodológicas al colectivo docente para el abordaje de los contenidos de educación sexual existentes en el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP), con algunas propuestas concretas que pueden transformar, recrear y adaptar en sus grupos (CEIP, 2017).

Tal como se mencionó anteriormente, distintos grupos arremeten contra la Propuesta didáctica con críticas variadas, fundan sus argumentos en contra de lo que llaman “ideología de género”. Algunos incluso, consideran que la educación sexual debe ser impartida en el núcleo familiar y no en las escuelas donde, según su cosmovisión, existe un adoctrinamiento (González, 2017).

En pocas palabras quienes adhieren a la concepción de ideología de género lo hacen argumentando que tiene como objetivos ofrecer educación sexual a niños y jóvenes para estimular la exploración sexual temprana o abolir los derechos de “los padres” sobre la educación de sus hijas/os (Menta - López y Ramírez, 2018).

Según López (2018), hubo dos críticas fundamentales que generaron controversias: “a) la postulación del sexo como construcción sociocultural y no como dato biológico; y b) una actividad que planteaba que los niños se hicieran cosquillas entre sí” (López, 2018, p. 74). Dichas críticas se encuentran estrechamente vinculadas a las concepciones de cuerpo sexuado en la niñez, así como al concepto de sexualidad y educación sexual.

Se debe considerar que la primera surge a partir de un recorte recogido de un documento español que es relevante debido al alcance que tomó en la agenda pública. Mientras que la segunda, refiere a una actividad puntual de la Propuesta didáctica, actividad en la que el cuerpo es central, se proponen consignas que suponen el tacto, el acortar distancia entre cuerpos de pares, etc. Ante esta actividad circula la proclama “A mis hijos no los tocan”.

López (2018) agrega que esta vez las autoridades y la sociedad civil “proderechos” estaba más preparada y el material se mantuvo en circulación. Quizá esa preparación que menciona el autor tiene que ver con que es un texto que se enmarca en un contexto que viene trabajando la educación sexual en el sistema educativo formal hace más de 10 años por medio del PES, lo que le da mayor fortaleza con relación a lo que ocurrió a inicios de siglo.

En síntesis, frente a la publicación de la Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en educación inicial y primaria en el año 2017, surgen discusiones a nivel social a partir de grupos de la sociedad civil que reaccionan contrariamente. Entre estos actores encontramos referentes de iglesias, familias agrupadas en diferentes movimientos, referentes políticos de la oposición del momento, entre otros.

Si bien se puede entender que ante el material elaborado y presentado de manera oficial desde el CEIP circularon controversias de índole variada, esta investigación se focaliza en la controversia general que se dio sobre el lugar del cuerpo en educación sexual a partir de dicho documento, identificando sus nodos centrales y marginales, centrando el análisis en la prensa escrita en Uruguay entre junio de 2017 y principios de 2019.

I.2.1 Preguntas de investigación.

Frente a la referida controversia en torno al lugar del cuerpo de niños y niñas en el marco de la implementación de políticas de educación sexual en la educación pública en el país surgen las siguientes preguntas clave:

¿Por qué el lugar del cuerpo de niñas y niños en educación sexual es foco de controversia en el marco de la publicación de la Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en la educación inicial y primaria del 2017, en Uruguay?

¿Qué controversia y nodos de debate, sobre el lugar del cuerpo de niñas y niños en educación sexual, emergen en el marco de la publicación de la Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en educación inicial y primaria del 2017, en Uruguay?

¿Cuáles son los posicionamientos frente al lugar de los cuerpos de niñas y niños en educación sexual que emergen de la controversia y nodos centrales identificados ante la

Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en educación inicial y primaria del 2017, en Uruguay?

I.3 Objetivos

I.3.1 Objetivo general.

- Estudiar la controversia que se desarrolla sobre el lugar del cuerpo en educación sexual a partir de la presentación de la “Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria” en el año 2017 en Uruguay.

I.3.2 Objetivos específicos.

- Identificar la controversia y nodos centrales que surgen sobre el lugar del cuerpo en educación sexual a partir de la presentación de la “Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria” en el año 2017 en los medios de prensa escrita.
- Describir y comparar los posicionamientos que emergen de la controversia y nodos centrales identificados frente al lugar de los cuerpos de niñas y niños en educación sexual.

I.4 Indagaciones Preliminares

I.4.1 Recorrido de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo.

En el momento de abordar los antecedentes resulta de interés mencionar las investigaciones locales de Darré (2005), Benedet y López (2015), Espiga (2015), López (2018) y Píriz (2019). Resultan relevantes para comprender el proceso uruguayo de implementación de políticas públicas de educación sexual en el sistema educativo formal. Este trabajo centra la atención en las controversias que se generaron ante un acontecimiento específico de ese largo proceso, la publicación desde el CEIP de la Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en educación inicial y primaria, dirigida a docentes, en el año 2017.

Para comprender la incorporación de la educación sexual en el SNEP se considera necesario hacer un breve recorrido por los diferentes intentos realizados en el siglo XX y XXI. En este proceso se pasa por diferentes transformaciones y enfoques, según las visiones que tienen los gobiernos y la sociedad con relación al tratamiento del tema. Dar cuenta del proceso histórico permite comprender lo ocurrido ante la presentación de la Propuesta didáctica en el 2017. Conviene anticipar, que existen temas centrales que generan tensiones y debates a la hora de implementar la educación sexual en la niñez, que se reiteran a lo largo de la historia y se reeditan en la actualidad.

Como plantean Darré (2005), Benedet y López (2015), la educación sexual en Uruguay ha sido y es un terreno en disputa. Esta situación dificulta, históricamente, su implementación en el sistema educativo formal. Cada vez que el Estado intenta incorporar el tema en la agenda pública, emergen distintas posiciones respecto al rol del Estado y las familias en la educación sexual, el lugar de los cuerpos de niñas y niños en este tema en el marco de la escuela, la concepción de laicidad en la educación, entre otras.

Darré (2005) presenta un recorrido sobre educación sexual en nuestro país en el siglo XX, incluye los intentos de implementación de políticas en este sentido, así como debates y controversias que se generaron, tanto en el plano educativo como en la órbita pública, en los distintos momentos históricos. Inicia presentando el debate que se dio en la década del 1920 a partir de los planteos de Paulina Luisi. En esta línea de ideas, Espiga (2015) retoma lo propuesto por la investigadora, abordando también el debate de Luisi, centrando la atención en el proceso de cambio desde la instrucción sexual a la educación sexual, con aportes para pensar el lugar del cuerpo en estos modelos y desde el enfoque higienista⁴.

Las autoras antes mencionadas plantean que en el contexto de Luisi la educación era de tipo eugenésica, promoviendo cuerpos fuertes y sanos, para así lograr mejores ciudadanas/os y el progreso social, por lo cual era necesario un fuerte control social de los cuerpos. En definitiva, la educación, desde ese enfoque, promueve el disciplinamiento de los cuerpos, lo que repercute directamente en la concepción de educación sexual.

⁴ Este enfoque se desarrolla en el apartado de Marco Teórico, en el subapartado del lugar del cuerpo en el enfoque higienista, página 39.

Paulina Luisi, mediada por su contexto, plantea como preocupación eugenésica las enfermedades venéreas que se transmiten de generación en generación. Incluso va más allá, propone un Programa de Educación Sexual que promueve discusiones sociales y políticas más vastas, expresa que la educación sexual es más amplia que la simple instrucción sobre lo sexual es mucho más que el simple conocimiento de funciones que cumple el organismo, o el conocimiento de profilaxis e higiene (Espiga, 2015).

Como plantea Darré (2005) esta propuesta de incorporar la educación sexual en las aulas causa tensiones y debates, puntualmente el médico Juan B. Morelli se posiciona contrario, expresa que el disciplinamiento de los “instintos” es el más difícil desafío que tiene la sociedad por lo que debe estar en manos de la familia o de un médico de confianza.

Asimismo, en su línea argumental agrega que el instinto sexual es capaz de dominar a la persona, puntualmente al hombre, asimismo agrega, que hablar de educación sexual es referirse a “desvíos, perversiones, incesto, pasiones, apetitos ligados a brutales delitos” (Darré, 2005, p. 53). De acuerdo con estos argumentos, no considera pertinente que se aborde la educación sexual en los centros educativos.

En este momento histórico del proceso de incorporación de la educación sexual en la educación pública es posible apreciar una clara tensión entre el rol del/la docente en la escuela y el rol de las familias. Se observa, asimismo, el lugar de los cuerpos de niñas y niños frente a la educación sexual. Son cuerpos a ser disciplinados tanto en las instituciones educativas como en el seno de las familias y por parte de las instituciones médicas, de forma fragmentada, correspondiendo a cada cual una parte del sujeto y su cuerpo.

En definitiva, Darré (2005) da cuenta de cómo en este período la educación sexual no logra institucionalizarse en el sistema educativo, queda reservada a otros ámbitos de la estructura social, circula en espacios conformados por especialistas, en su mayoría de la medicina, las maestras deberán esperar varias décadas para que se reconozca su competencia en el tema. Sin embargo, los planteos de Luisi resuenan en el sistema educativo, incluso algunos son publicados en los Anales de Instrucción Primaria, donde plantea que no era necesaria una asignatura denominada Educación Sexual que puede generar rechazo, sino que es importante hacerla llegar al estudiantado por medios de otras asignaturas (Darré, 2005).

Se puede adelantar que esta transversalidad planteada por Luisi se asemeja a lo que ocurre contemporáneamente con el Programa de Educación Sexual, puntualmente en educación primaria, puesto que la educación sexual es un eje transversal en los programas educativos abordado desde diferentes disciplinas.

Continuando con el recorrido histórico de la incorporación de la educación sexual en el sistema educativo público formal, Darré (2005) plantea un segundo período, a mediados de siglo XX. En él presenta las propuestas de educación sexual incluidas en el Plan Estable y en los programas de escuelas rurales y urbanas de 1949 y 1957.

El Plan Estable se incorpora de manera piloto entre los años 1930 y 1970 en algunas escuelas del país. Se considera un antecedente en la inclusión de la educación sexual en el sistema educativo formal. Se sustenta en la premisa de que niños y niñas pueden trasladar la temática del origen y evolución de los seres vivos al ser humano, se basa en el modelo experimental de las ciencias positivas. Se propone trabajar la temática de educación sexual en quinto año por medio del origen y evolución de las especies, y de forma más general y difusa, a lo largo de toda la escolaridad (Darré, 2005).

En paralelo, en el programa de escuelas rurales de 1949 se encuentra, en quinto y sexto año, la enseñanza general de la función reproductiva de los seres vivos, vinculada a la higiene y desviaciones sexuales. Se entiende primordial la enseñanza de la higiene, el cuerpo infantil se concibe como objeto de vigilancia (Darré, 2005).

Tal como señala Darré (2005), la educación sexual también se aborda a partir de contenidos difusos, puntualmente en la diferenciación de aprendizajes asignados a niñas y niños, donde se pueden vislumbrar normativas de género con tareas asignadas para mujeres y varones, diferenciadas de acuerdo con los mandatos de lo esperable para cada sexo. Los contenidos asignados para las niñas sobre el cuerpo e higiene están relacionados a la vida privada del hogar, es decir a las tareas de cuidado, mientras que los contenidos asignados para los varones se relacionan con la órbita pública. La escuela se posiciona como reproductora de estereotipos de género de la sociedad del momento.

Tanto en el programa de 1949 y 1957 el rol de las maestras era interventor, teniendo que observar y controlar los desvíos incipientes a fin de detectar “problemas sexuales”. Llama la atención la existencia de un procedimiento específico para el abordaje de la expresión de la sexualidad en las aulas donde podía intervenir el cuerpo inspector, la familia o el médico. Como plantea la autora (Darré, 2005) se introducen mediante el discurso pedagógico la prédica higienista y la educación sexual como antídoto para enfrentar la temible desviación.

En definitiva, la investigación de Darré (2005), da cuenta que en la década del 1920 el instinto sexual quedaba ubicado en la órbita del horror y lo monstruoso, mientras que a partir de mediados de siglo se ubica en la senda de la anomalía y el desvío. En esta línea, en la educación pública encontramos como métodos de educación sexual la supresión y el silencio, tanto por un tratamiento metafórico y restringido como pasa en el Plan Estable como por el privilegio del control de la anomalía de los programas de 1949 y 1957.

De esta forma, a mediados de siglo XX, la educación sexual es tratada desde un punto de vista higienista y restrictivo, busca normalizar los cuerpos detectando anomalías, y en esos casos, se pasa a la órbita médica.

Darré (2005) plantea un tercer período en el proceso de incorporación de la educación sexual en la educación pública, se ubica en la década del 90, momento en el cual se presenta un programa piloto en educación sexual y un texto para tercer año de educación media sobre el tema. López (2018) retoma esta investigación y profundiza en el proceso más actual de implementación de la educación sexual en la educación pública, llegando al PES de ANEP, vigente hasta el año 2020.

El Programa de Educación Sexual piloto presentado en 1990, se dio en la órbita del Consejo Directivo Central (CODICEN). Responde a una demanda interna que une diferentes iniciativas de los distintos subsistemas y retoma antecedentes en la materia. Es diseñado desde una perspectiva interdisciplinaria, promueve la cooperación y coordinación entre distintas instituciones, organismos gubernamentales, internacionales y ONG, se basa en una pedagogía participativa (Darré, 2005). Como plantea López (2018), dicho programa piloto puede ser considerado un antecedente del PES.

Darré (2005) destaca el cambio significativo en el tratamiento de la educación sexual por parte de este programa, por ejemplo, se trata la equidad entre los sexos y la valoración del placer, dejando entrever que no prima una mirada únicamente higienista, si bien también se tratan las infecciones de transmisión sexual. Es relevante rescatar que en este programa se aborda un concepto de salud integral, desde la Organización Mundial para la Salud (OMS) en esta época se considera la sexualidad como un aspecto inherente del ser humano durante toda su vida y mediada por el contexto social.

El programa piloto de educación sexual es un hito tanto por la participación que hubo en territorio en su elaboración como por el enfoque de la temática. Representa una ruptura con cánones anteriores, deja de ser el centro el abordaje de las enfermedades o la normalización de los cuerpos, se asume como centro de la educación sexual la promoción de sujetos libres y el reconocimiento del placer.

López (2018) tomando a Darré, da cuenta de cómo se desarticula este programa junto a la reforma educativa de Rama⁵ en 1995. En el año 2000 se retira el material preparado para docentes de ciclo básico basando la oposición al mismo en que incluía el tratamiento de la homosexualidad. El libro está dirigido al programa de Biología de tercer año de educación media junto al Programa Nacional de SIDA, sin formar parte de un programa específico ni promover formación docente en el tema. El documento aborda las temáticas vinculadas a la adolescencia: el cuerpo humano, el mundo interior y el entorno, sexualidad, acciones de promoción de la salud y prevención de enfermedades y finalmente una invitación a la vida.

Resulta oportuno destacar que a poco tiempo de su implementación se generan polémicas en numerosas notas periodísticas, debates televisivos y entrevistas radiales. Se visualiza un amplio espectro de opiniones a partir del tratamiento de las temáticas de la masturbación y la homosexualidad.

El principal propulsor de la desarticulación del programa piloto y el retiro del libro mencionado, como da a conocer Darré (2005), es José Claudio Williman. Manifiesta su

⁵En Uruguay entre los años 1995 y 2000 se desarrollaron un conjunto de políticas educativas a las que se conoce como “reforma educativa” por sus dimensiones, particularmente se le nombra como “reforma Rama” en referencia a Germán Rama, referente de la misma.

<http://claeu.edu.uy/publicaciones/index.php/cclaeu/article/view/71/43>

disconformidad en un artículo periodístico frente al tratamiento de la homosexualidad que hace el programa y puntualmente el texto de apoyo docente. Es importante destacar que ese texto fue producido y dirigido por y para profesionales de la educación, en el marco de un programa institucional.

La autora asevera que nuevamente queda en pausa la educación sexual en el sistema educativo uruguayo, si bien no se retiran los textos de los liceos, no se da la difusión prevista, quedan algunos ejemplares en las bibliotecas, pero no en cantidad suficiente para el estudiantado de tercer año de educación media.

Darré (2005) se muestra crítica en su investigación frente a que se retire de circulación un texto dirigido a docentes, expresa que existe una desprofesionalización e infantilización del rol docente. Asimismo, la autora señala que se puede apreciar un fuerte control de contenidos a incluir en la educación que busca promover solo un tipo de moral, sin reconocer la diversidad existente en la sociedad.

En este sentido, es posible establecer cierto paralelismo con lo ocurrido ante la publicación de la Propuesta didáctica en el año 2017, tema central de esta tesis, esta también es un texto dirigido a docentes y enmarcado en un programa oficial de la administración pública, el PES de la ANEP.

Es interesante en el marco de esta investigación, señalar que la Iglesia Católica es un actor claramente opositor al texto mencionado. Ordena por medio de una Conferencia Episcopal que no se utilice en los colegios católicos, acusa al texto de violar la laicidad y no condecir con los valores católicos. Resurgen viejos enfrentamientos entre la autoridad de la iglesia y el Estado, enfrentamiento de larga data que se revitaliza frente al tratamiento de la educación sexual (Darré, 2005).

López (2018) señala que la iglesia es un actor clave frente a la desarticulación de propuestas en educación sexual, pero de forma indirecta por medio de actores políticos o institucionales, según afirma, no basta con que se pronuncie para que exista incidencia en las políticas educativas.

Se puede adelantar que algunas de estas discusiones vuelven a surgir a partir de la presentación de la Propuesta didáctica en el año 2017, entre ellas, los alcances de la laicidad, el espacio de lo público y privado, el tratamiento de la homosexualidad, la diversidad sexual, el placer sexual y el conocimiento corporal.

1.4.1.1 El Programa de Educación Sexual en el sistema de educación pública en Uruguay.

A partir del 2005, de la mano de un cambio de gobierno en el país, se inicia un cambio gradual de enfoque en la educación sexual en la educación pública formal. Este cambio comienza progresivamente para evitar tensiones y con la pretensión de generar viabilidad política del tema (Benedet y López, 2015). Se impulsa un enfoque laico y alineado con los derechos sexuales y reproductivos.

Desde la ANEP se crean a partir del año 2005, varias entidades para dar cumplimiento a las políticas educativas transversales en derechos humanos y educación sexual: la Comisión de Educación Sexual de la ANEP y Comisiones en cada consejo desconcentrado (2005); la Dirección de Derechos Humanos en el CODICEN (2006); el Programa de Educación Sexual en el CODICEN (2006); y la Red de Género de la ANEP (2009) -entidad trabaja en forma articulada con INMujeres del MIDES.

Con el propósito de garantizar el derecho a la educación sexual en la educación pública se crea la Comisión de Educación Sexual de la ANEP en el año 2005. Inicia su funcionamiento en marzo del año 2006 con el cometido de “elaborar un proyecto programático que apunta a la incorporación de la Educación Sexual en el proceso educativo integral de las y los alumnos, basado en un contexto de Desarrollo, Salud y Derechos que potencie la construcción de ciudadanía” (Resolución N°4 del CODICEN, Acta Ext. N.º 35 14/12/2005).

Elabora la propuesta titulada: “La incorporación de la Educación Sexual en el Sistema Educativo Formal: una propuesta de trabajo”, aprobada por las autoridades del CODICEN en noviembre de 2006. A partir de dicha aprobación, el CODICEN, por Resolución N.º 1 del Acta Extraordinaria N.º 35 de fecha 16 de noviembre de 2006, pone en marcha un Programa Nacional

de Educación Sexual (PES), encargado de incorporar formalmente la educación sexual en el SNEP.

En ese momento existe un contexto jurídico que enmarca la implementación del PES en la ANEP: se había creado la Comisión de Educación Sexual integrada por representantes de cada subsistema educativo, existen leyes y decretos nacionales, tanto en el contexto educativo como en el de la salud, así como acuerdos, tratados y declaraciones internacionales⁶ que legitiman el derecho a la educación sexual integral como parte del desarrollo pleno de las personas (ANEP, PES, 2017).

El objetivo principal del PES es “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 establecer su institucionalidad de forma definitiva” (ANEP, PES, 2014).

Entre las primeras acciones del PES se encuentra el Seminario taller de incorporación formal de la educación sexual al SNEP. Con esta instancia se inicia la formación del personal docente y se brinda un espacio de intercambio y reflexión sobre el tema mientras se concreta la asignación de recursos presupuestales destinados al PES (ANEP, PES, 2008).

A partir del 2008 se introduce la educación sexual en todos los niveles de educación formal, definiendo como meta la consolidación de la temática en todo el SNEP. Para lograrlo, se integra el PES a la Dirección Sectorial de Planeamiento Educativo de ANEP y trabaja en tres

⁶ Creación de la Comisión de Educación Sexual de la ANEP (Resol. 1.100213/05), creación del Sistema Nacional Integrado de Salud (Ley 18.131 y Ley 18.211/2007), Ley de Defensa del Derecho a la Salud Integral (Ley 18.426/2008), Ley General de Educación (Ley 18.437/2008), Código de la Niñez y la Adolescencia (2004, actualización 2010), obligatoriedad en las instituciones de salud del país de contar con servicios integrales de Salud sexual y Reproductiva (Dec. 383/2010 y 9/2011), Ley de Interrupción voluntaria del embarazo (Ley 18.987/2012). En cuanto a declaraciones, acuerdos y cartas internacionales que enmarcan el trabajo del PES cabe mencionar las siguientes: Declaración Prevenir con Educación (Ministros de Salud y Educación de América Latina y el Caribe 1º de agosto de 2008, México), Conferencia de las Naciones Unidas sobre Derechos Humanos (Viena, 1993), Conferencia de las Naciones Unidas sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994), Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Mujer (Beijing, 1995), La Convención de los Derechos del Niño (1989). En cuanto a las alianzas del PES a nivel interinstitucional, se pueden señalar la Comisión Interinstitucional sobre Educación Sexual y Derechos Sexuales y Reproductivos (ANEP, MSP, MIDES y UNFPA), Red de Género de ANEP, Comité de Erradicación del Trabajo Infantil, integración de equipos de trabajo con INMujeres (MIDES), articulación de intervenciones con otros programas del sistema educativo (Compromiso Educativo, ProArte, Tránsito Educativo, Dirección de Derechos Humanos), coordinación de actividades educativas con los Programas de Salud del MSP (ANEP, PES, 2014).

líneas generales: formación docente, producción de conocimientos e incorporación de centros de documentación y referencia departamentales (ANEP, PES, 2017).

En cuanto a la producción de conocimiento, el PES produce y profundiza conocimientos en aspectos conceptuales y metodológicos articulando de forma estrecha con el Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (IPES), brindando instancias de formación y capacitación permanente en educación sexual (ANEP, PES, 2017).

Entre los textos producidos por el PES se encuentran los siguientes: “La educación Sexual: su incorporación al Sistema Educativo”, “Es parte de la vida. Material de apoyo sobre educación sexual y discapacidad para compartir en familia”, “Está bueno conversar-Educación sexual para familias”, “El derecho de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad a la educación sexual integral: un aporte a la inclusión”, “El cuidado de sí en niñas, niños y adolescentes. Discursos y prácticas cotidianas sobre sexualidad y derechos en el sistema educativo nacional” y “Medios masivos de información y comunicación y concepciones sobre la sexualidad de niños/as y jóvenes uruguayos/as escolarizados” (ANEP, PES, 2014). Todas estas publicaciones son algunos antecedentes de la Propuesta didáctica abordada en esta tesis.

En el documento de evaluación publicado a los 10 de años implementación del PES, se afirma que el programa presentó diferencias en la implementación en cada subsistema de ANEP. En el Consejo de Educación Secundaria (CES), la formación está a cargo de docentes referentes a nivel institucional. En el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), se implementa mediante un Taller de Educación Sexual. En los dos casos se cuenta con programas definidos por el PES, pero con desarrollo bien diferenciado, en el CES se trabaja de forma transversal y en el CETP constituye una asignatura (ANEP, PES, 2017).

En cuanto al Consejo de Formación en Educación (CFE), la educación sexual se implementa mediante un seminario de 30 horas, en todos los segundos años (ANEP, 2017).

Finalmente, en el CEIP se incluye la temática en el nuevo diseño curricular por medio del Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) del año 2008, de forma transversal, con contenidos específicos de enseñanza en las Áreas de Conocimiento Social, de Conocimiento de

la Naturaleza y de Conocimiento Corporal. Las actividades de educación sexual quedan a cargo del/la docente de aula quien debe introducir la temática al trabajo cotidiano (ANEP, PES, 2017).

Las maestras y maestros abordan, en su mayoría, temas vinculados a educación sexual en sus aulas, con mayor o menos frecuencia, pero gran parte del cuerpo docente carece de formación específica, lo cual es esencial para el desarrollo de una educación sexual integral en todas las escuelas (ANEP, PES, 2017). Por ello, en 2014, en el ámbito de CEIP, se crea el Instituto de Formación en Servicio (IFS), y dentro del mismo, el Área de Educación Sexual. Con esta estrategia se busca expandir la formación en servicio a la mayor cantidad de colectivos docentes (CEIP, 2017).

Al respecto de este Instituto, Píriz (2019) señala que fue creado para llevar a cabo propuestas de formación en servicio gratuitas y descentralizadas en todo el país. Se busca el acceso universal del personal docente de educación inicial y primaria. Se diseñan y organizan propuestas de formación en las áreas de Lengua, Matemática, Educación Sexual, Ciencias Sociales, Educación Artística y Ciencias Naturales.

El IFS constituye un avance en cuanto a la formación en educación sexual ofrecida a docentes pues se desarrollan cursos presenciales, en todo el país, y se conforma un equipo de formadoras que cuenta a su vez con un proceso de formación permanente con el propósito de garantizar la calidad de la formación en servicio. Cabe destacar que, la Propuesta didáctica, antes de ser editada, es revisada y actualizada por el equipo de formadoras del Área de Educación Sexual del IFS, es publicada durante la implementación del Instituto, y se busca distribuirla en el marco de los cursos ofrecidos.

Silvana Darré (2010)⁷, en una investigación de la ANEP, expone la necesidad de profundizar el proceso de institucionalización de la educación sexual y la necesidad de ampliar la formación de docentes y creación de materiales didácticos específicos para facilitar y orientar la labor. En este sentido, es posible afirmar que la Propuesta didáctica publicada en el CEIP en el 2017, responde a las necesidades planteadas.

⁷ El cuidado de sí en niñas, niños y adolescentes. Discursos y prácticas cotidianas sobre sexualidad y derechos en el sistema educativo nacional.
<https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1186/Darre%2cS.%2c%20El%20cuidado.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

I.4.2 Recorrido de los movimientos conservadores que se oponen a la Propuesta didáctica.

En este punto es necesario identificar los grupos conservadores (López, 2018) que reaccionaron contrarios a la implementación de la Propuesta didáctica, reconociendo quiénes son estos actores, cómo se organizan y cuáles son sus temas de interés para luego en el capítulo de análisis, focalizar en la controversia generada.

Frente a las indagaciones en medios de prensa se encuentran tres grupos principales que se pronuncian públicamente contrarios a la Propuesta didáctica en Uruguay: la “Red de Padres Responsables” (RPR), el grupo “A Mis Hijos No los Tocan” (AMHNLT) y el grupo “Con Mis Hijos No te Metas” (CMHNTM). Los tres grupos tienen en común su autodefinición como grupos de familias autoconvocadas que buscan defender su derecho a educar a sus hijos (e hijas).

En su página oficial la RPR, fundada en el año 2017, se define como una iniciativa de padres y madres preocupadas/os por la educación afectivo sexual en las escuelas. Realizan un petitorio⁸ a las autoridades donde reclaman poder decidir sobre la educación sexual de sus hijas e hijos, exigiendo que se brinden otras miradas de educación sexual y el previo consentimiento para abordar estas temáticas, también pretendían brindar charlas, talleres y capacitaciones a padres y maestras (RPR, 2017).

De forma similar se autodefine el grupo AMHNLT, se identifica como un movimiento que busca defender a la persona humana, así como los valores de la familia tradicional. Fue fundado también en el 2017 y expresa que desde ese momento se ha concentrado en una campaña informativa contra la enseñanza sobre género en las escuelas expresando su rechazo a lo que denominan Guía de Educación Sexual (AMHNLT, 2018).

Finalmente, el grupo CMHNTM, se autodefine como padres y cuidadores responsables que buscan la libertad de las personas, pero rechazan fervientemente una ideología de género única (CMHNTM, 2022).

⁸ Se formuló un petitorio colectivo por parte de la RPR, también un petitorio individual y otro dirigido a docentes. <https://www.redpadresresponsables.com/>

Estos dos últimos grupos inicialmente conforman el mismo movimiento. En el proceso histórico, se dividen y se diferencia el grupo CMHNTM de AMHNLT por estar dirigido por el pastor Márquez⁹ quien no genera acuerdos en la interna de ambos grupos a fin de evitar que lo asocien a un partido político. Sin embargo, ambos grupos mantienen la misma estética, la misma metodología, y presentan nombres similares o iguales a movimientos que ya se encuentran más desarrollados en la región, e incluso ambos recibieron capacitación de Christian Rosas, fundador de CMHNTM Perú. Su lucha se ubica contraria a la perspectiva de género y diversidad sexual, lo que estos movimientos denominan “ideología de género” (Iglesias, 2018b)

El movimiento fundado por Rosas en Perú en el año 2016 se inspira en otro movimiento de la década del 70 de Estados Unidos, llamado Save our Children (Salvemos a nuestros niños). Este último nace del sector ultraconservador y religioso del partido Republicano estadounidense, agrupado en el movimiento Mayoría Moral frente a la presentación de una enmienda que buscaba la no discriminación de la comunidad LGBTIQ+¹⁰. De igual manera, CMHNTM Perú surge como reacción a la visibilidad y derechos que adquiere el movimiento LGBTIQ+, con el concepto central de salvar a “nuestros niños” toman como enemigo a quienes promueven los derechos de dicha comunidad y de las mujeres (Iglesias, 2018a).

Estos movimientos se declaran contrarios a una “agenda ideológica”, llevando sus reivindicaciones al plano de derechos contrarios a los “adoctrinamientos”, desconociendo derechos humanos consagrados. Promulgan defender la vida, la familia y que no se les imponga un estilo de vida remarcando que los padres deben decidir sobre la educación sexual de sus hijos, posicionan en primer plano el derecho de padres y madres a educar (Abracinskas et al., 2019).

Luchan contra la denominada “ideología de género”, concepto que surge de la iglesia católica y es empleado desde mediados de los noventa, y se instala con velocidad en la región por medio de distintos actores políticos. Es un concepto que no existe como tal, pero su difusión masiva genera confusión epistemológica por lo que dificulta la contraargumentación ya que la discusión termina en un territorio emocional (Abracinskas et al., 2019).

⁹ Márquez es Pastor evangélico, fundador de la iglesia “Misión vida para las Naciones”.

<https://www.evangelicodigital.com/author/256/jorge-marquez>

¹⁰

El primer político a nivel regional que usó el término “ideología de género” en el ámbito público fue el ex presidente de Ecuador Rafael Ortega. En 2018, en Costa Rica, las elecciones de gobierno casi son ganadas por el principal vocero de la campaña antigénero, el pastor Álvarez. En Brasil, la bancada evangélica tiene un peso significativo hace varios años y se encuentra estrechamente vinculada al presidente Bolsonaro que asumió en el año 2019 (Abracinskas et. al, 2019).

Por otro lado, en otros países de la región se encuentran actores que no son religiosos o no se identifican de esta forma, pero se apropian de estos discursos, recurren a la academia para fundar sus discursos basados en odio, tergiversan conceptos y propagan información falsa, más conocida como “fake news” (Abracinskas et. al, 2019).

Tanto a nivel regional como local, estos movimientos conservadores presentan un discurso público y un lenguaje terrorista en las redes. En sus discursos se aprecia un lenguaje secular, apelan a una supuesta base científica y jurídica, aunque no siempre logran sostenerla por sus concepciones de base religiosa (Abracinskas et al., 2019).

Se especializan en desarrollar vocerías y liderazgos que puedan desecharse con facilidad si comprometen sus causas o no dan los resultados esperados, se prioriza el interés superior de estos grupos sobre la particularidad de las personas que los conforman. Se organizan intencionalmente de forma fragmentada e informal, con poca claridad y transparencia en sus mecanismos de financiamiento, en algunos casos sin existencia de registros contables. De esta forma hacen que sea difícil evaluar su dimensión y alcance ya que no se puede seguir una trazabilidad de sus recursos financieros (Abracinskas, et al., 2019).

Estos movimientos conservadores se organizan a través de varias etapas. En la primera, su objetivo es informar demostrando que, según sus concepciones, el género es un postulado ideológico, dejando de lado su base ideológica y empleando argumentos vinculados a la ciencia, la razón, el derecho y la libertad. En la segunda etapa, organizan la estrategia de reacción, forman grupos de diferentes estratos sociales para lograr una llegada estratégica incluso con apoyo del sector político. En la tercera etapa, buscan generar reacciones violentas por parte de los grupos que ellos denominan “promuerte” de esta forma posicionarse en la agenda pública (Iglesias, 2018a).

Si bien en Uruguay estos movimientos anti-género, en relación con la región, presentan un menor desarrollo, son fuerzas que se encuentran presentes en el país, aplican las mismas estrategias que en el resto de la región. Sin desestimarse con las resistencias y limitaciones que encontraron a nivel nacional, continúan actuando de forma más modesta, pero con efectos perjudiciales para el desarrollo de derechos. Incluso han logrado obtener su lugar en sectores del Partido Nacional buscando cumplir su objetivo de emplear el sistema político para cumplir sus cometidos, tal como se ha dado en otros países, lo que es una señal de alarma para sectores de vocación laica (Abracinskas et al., 2019).

En nuestro país, a partir del 2009, se identifican tres momentos epistémicos de relevancia donde se pueden ubicar las oleadas o hitos que muestran cómo se fueron vinculando los actores religiosos con otros actores sociales y políticos, construyéndose como principales fuerzas organizadas contra lo que denominan “ideología de género”. El primer momento, entre el 2009 y el 2013; el segundo, del 2014 al 2018; y el tercero, denominado consolidación definitiva, de 2018 en adelante (Abracinskas et al., 2019).

Considerando el objeto de investigación de esta tesis, es relevante el segundo y tercer momento del proceso mencionado. Estos incluyen algunos hitos que se encuentran más cercanos al surgimiento de los movimientos contrarios a la Propuesta didáctica.

En 2014 se comienzan a consolidar los grupos antiaborto por medio de procesos de legitimidad popular, por medio de la acción social, participación política local y comunitaria, así como trabajo desde las organizaciones no gubernamentales (ONG). Su propósito es ambicioso, buscan revertir los avances que se dieron hasta el momento en la agenda de derechos en Uruguay considerándola, desde su punto de vista, casi un “mal ejemplo” para la región (Abracinskas et al., 2019).

Un ejemplo de lo antes planteado, que permite visibilizar la fuerza de la iglesia católica en las políticas educativas, es lo ocurrido en setiembre de 2014, cuando el arzobispo de Montevideo, Daniel Sturla, se pronuncia contra la Guía didáctica¹¹, ya mencionada en la Introducción de este trabajo. Este material de apoyo para la tarea docente, denominado

¹¹ Guía didáctica educación y diversidad sexual
https://issuu.com/ovejanebrasuy/docs/guia_didactica_educacion_y_diversidad_sexual

“Educación y Diversidad Sexual”, es elaborado por la ONG uruguaya Ovejas Negras, en coordinación con INMujeres del MIDES y la Red de Género de ANEP. Se constata una intensa reacción mediática de oposición. Se cuestiona la distribución de esta guía en el sistema educativo con argumentos vinculados a la violación de la laicidad. De esta forma se genera un fuerte debate público y el CODICEN detiene la distribución del material en pleno año de campaña electoral (Abracinskas et. al, 2019).

En la etapa de consolidación definitiva, se toma como punto de partida las políticas anti-género. Específicamente en Uruguay, cabe destacar, en 2018, la llegada por primera vez de los autores argentinos del libro “El libro negro de la nueva izquierda”, Nicolás Márquez y Agustín Laje, quienes presentaron el texto en un campamento de Beraca¹² organizado por el pastor Márquez.

En este encuentro se intercalan talleres evangelizadores con conciertos de bandas cristianas de la región teniendo una importante participación de jóvenes. Los visitantes propagan discursos hostiles, inauguran con mayor fuerza la campaña contra la “ideología de género” en el país. Enuncian argumentos que demonizan a las personas pertenecientes al movimiento LGBTIQ+ y sus demandas, apelan al miedo, odio y discriminación. Por otro lado, también se inaugura el uso de argumentos con evidencias pseudocientíficas, y supuestamente provenientes del ámbito académico, para rechazar la nueva agenda de derechos (Abracinskas et al., 2019).

Dichos autores, volvieron en el mismo año a Uruguay a presentar su libro en una actividad organizada por los grupos Varones Unidos y AMHNLT junto al diputado del Partido Nacional Ricardo Goñi. Para este encuentro se solicitó una sala del Poder Legislativo, encubriendo la solicitud con el argumento de una actividad sobre “paternidades responsables” (Abracinskas et. al, 2019).

Más adelante, en el mismo año 2018, la Conferencia Episcopal de Uruguay denuncia el material dirigido a docentes sobre educación sexual, la Propuesta didáctica (Abracinskas et al., 2019).

¹² Campamento de jóvenes evangélicos organizado por la iglesia “Misión vida para las Naciones”
<https://www.misionvida.org/campamentos-beraca/>

En lo que concierne a educación sexual, estos movimientos pretenden vulnerar el carácter laico de la educación, no sólo se oponen a la distribución de materiales de uso docente, sino que también han llegado a ingresar a centros de educación secundaria para dar charlas contra la “ideología de género”, el aborto y la diversidad sexual. Es importante señalar que emplean argumentos que sostienen la defensa de la laicidad y la constitucionalidad. Conciben que sus creencias son igual de válidas que los argumentos científicos, identificando su lógica como “posverdad” donde toda opinión es válida sin importar la veracidad o evidencia que justifique las afirmaciones (Abracinskas et al., 2019).

Por otro lado, es significativo resaltar que, en el contexto de la Propuesta didáctica, el término “ideología de género” empieza a emplearse por personas y grupos que no están vinculados a sus propagadores iniciales, al menos no explícitamente. Aparece esta terminología por ejemplo en periodistas, incluso con trayectoria vinculada a la izquierda, atacando en sus artículos a la nombrada “ideología” con fuertes críticas hacia movimientos feministas y de diversidad sexual (Abracinskas et al., 2019).

En síntesis, la tradición laica del Estado uruguayo, así como el avance en la nueva agenda de derechos no es suficiente para desestimular la propagación de estos grupos, si bien no tienen la misma fuerza ni representan el mismo riesgo que sus iguales en la región, logran limitar el alcance de leyes promulgadas, o la distribución de materiales didácticos, incluso ocupan lugares en instituciones del Estado con fuerza política en los distintos niveles de gobierno (Abracinskas et al., 2019).

Capítulo II. Marco conceptual

Atendiendo que el objetivo general de esta tesis es estudiar la controversia que se desarrolla sobre el lugar del cuerpo en educación sexual a partir de la Propuesta didáctica, y que para concretarlo, se plantean como objetivos específicos, el identificar los nodos centrales de dicha controversia así como describir y comparar los posicionamientos que se despliegan sobre el tema, se entiende necesario definir algunas categorías conceptuales centrales en la investigación, entre ellas, cuerpo, sexualidad y educación sexual.

Estas categorías permiten concretar los objetivos y analizar el problema de investigación, se aborda dentro de ellas, además, los enfoques de educación sexual, el lugar del cuerpo en ellos,

y el lugar que ocupa la educación sexual y el cuerpo en el programa curricular vigente en la educación inicial y primaria uruguaya desde el 2008 (PEIP).

II. 1 Cuerpo

Para la definición de esta categoría conceptual, central en esta tesis, se toma de referente a David Le Breton (1990), reconocido sociólogo y antropólogo que escribe sobre la antropología del cuerpo y modernidad. El autor plantea que la temática del cuerpo posibilita un análisis antropológico dado que pertenece a la esencia de la identidad del sujeto. Sin un cuerpo que le proporciona un rostro, una identidad, la persona no existe.

En las sociedades tradicionales, el cuerpo de los sujetos no se considera aislado del resto de los cuerpos ni del cosmos, es parte del universo, existe una continuidad entre la vida y muerte de ese cuerpo. Por el contrario, en las sociedades modernas, occidentales, se da la individualización de los cuerpos, se los considera separados unos de otros, incluso se entiende al cuerpo como un diferenciador. Asimismo, se da el dualismo entre el cuerpo y el sujeto, en el primer caso se es un cuerpo, y en el segundo, se posee (Le Breton, 1990).

En el contexto actual, el cuerpo es símbolo del individuo, lo que lo diferencia de los demás. A su vez, se encuentra disociado de él debido al dualismo de la sociedad occidental que también sostiene, el borramiento del cuerpo, reflejándose en múltiples rituales de la vida cotidiana. Por ejemplo, los prejuicios que surgen ante el contacto físico con otra persona, el contacto es evitado, solo aparece en momentos de crisis y produce incomodidad, así como una gran cantidad de excusas. Esto es muy diferente a lo que sucede en otras sociedades donde tocar a la otra persona es parte de las estructuras primarias de socialización en, por ejemplo, las conversaciones diarias (Le Breton, 1990).

Este borramiento del cuerpo a partir de la modernidad también es llevado a las instituciones educativas y presenta cierta vigencia en algunos actores sociales, por lo que las actividades que involucran al cuerpo, fuera del contexto del disciplinamiento, llaman la atención y producen rechazo. Se ve a los sujetos disociados de sus cuerpos, así como del de sus pares. Más aún si este contacto se da en el marco de actividades de educación sexual, la cual ha sido tratada desde una mirada biologicista o moralista por décadas.

En este sentido, Michel Foucault (2019) en su libro “Vigilar y Castigar” presenta un capítulo denominado “Los cuerpos dóciles”, donde refiere al control de los cuerpos por medio de la disciplina. En él refiere a cómo asignar lugares individuales a cada cuerpo posibilita su control, puntualmente en el espacio escolar.

En cuanto a la organización del aula, explica como una distribución de lugares promueve el control de los cuerpos puesto que las disciplinas fabrican espacios complejos que son arquitectónicos, funcionales y jerárquicos a la vez. Estos espacios permiten una circulación, pero sin dejar la fijación, así como marcan lugares individuales y posibilitan relaciones operatorias, siempre garantizando la obediencia de los individuos y un mejor empleo del tiempo (Foucault, 2019).

El cuerpo es una construcción simbólica, por lo que las representaciones y saberes en torno al mismo son tributarios de un estado social, así como de una visión de mundo y definición de persona, no es una realidad en sí misma. Si bien parece algo evidente, no lo es, nunca es un dato indiscutible, por el contrario, es efecto de una construcción social y cultural determinada (Le Breton, 1990).

Puesto que el cuerpo solo existe en el marco de una cultura, cobra sentido en la mirada cultural del ser humano. En las culturas occidentales, el cuerpo es soporte del individuo, frontera en relación con el mundo que lo rodea, pero a la vez es un cuerpo disociado del ser humano al que le confiere su presencia, existen vínculos estrechos entre el individualismo y el ser humano moderno. El cuerpo marca el individualismo del ser humano moderno, lo diferencia especialmente por medio del rostro, pero aún en la actualidad, existen culturas, en las capas populares, donde el cuerpo continúa ocupando un lugar central (Le Breton, 1990).

Cuando se hace referencia a poseer un cuerpo, se puede hablar de organismo, el que no solo está separado del ser humano, sino que se ve privado de su originalidad. Aquí el cuerpo es una máquina, aunque nunca tan especializada, es una estructura de engranajes bien aceitados, una constelación de herramientas y sin sorpresas. En esta concepción, la filosofía mecanicista gana frente a otras visiones del cuerpo (Le Breton, 1990).

En este sentido, es clave introducir a Alicia Fernández (1998), psicopedagoga argentina, quien distingue entre cuerpo y organismo. Entiende que la relación de un sujeto con su cuerpo depende de tres órdenes de factores: el poder del deseo, la actividad de las zonas sensoriales y el discurso cultural sobre el cuerpo en un contexto determinado.

En este sentido, López (2013), agrega que el organismo es lo que da posibilidad al sujeto, es decir que sin organismo la persona no existiría. Pero cuando la persona es reconocida como tal, se da el proceso de subjetivación, y ese organismo pasa a ser un “cuerpo”, posibilitando la integración del sujeto.

En relación con el conocimiento sobre el cuerpo, actualmente, en las sociedades occidentales, cada persona posee un conocimiento bastante amplio sobre el mismo. Recibe saberes de lo anatómico y fisiológico tanto en la escuela primaria como secundaria, también conocimientos de divulgación cotidiana por medio de amistades, personas del entorno más próximo, medios de comunicación, contacto con instituciones médicas, experiencias de vida, etc. siendo un saber confuso y desordenado (Le Breton, 1990).

De esta forma, cada sujeto va construyendo su propia visión del cuerpo, la va armando, sin preocuparse por las contradicciones que puedan surgir o la diversidad y heterogeneidad del saber que ha incorporado (Le Breton, 1990).

El sujeto occidental, no tiene una imagen clara del cuerpo, la va forjando a partir de diferentes referencias, a veces difusas entre sí. A su vez, una variada red de expectativas corporales recíprocas determina los intercambios entre los sujetos sociales, en una misma trama social todas las figuras corporales (interacciones, gestos, expresión de emociones, sensaciones, posturas, representaciones, etc.) son compartidas por las personas dentro de un restringido margen de diversificaciones (Le Breton, 1990).

Por otro lado, cada sujeto debe tener un comportamiento corporal que esta sobrentendido según el sexo, edad, nivel social, así como parentesco o familiaridad con el interlocutor y el contexto en el que se da la interacción. Cualquier conducta que no esté por dentro de la definición social será catalogada como inconveniente, existen normas corporales implícitas que

se imponen y rigen las conductas de los sujetos, su no cumplimiento posibilitaría un malestar en la interacción (Le Breton, 1990).

En cuanto a la construcción del cuerpo desde la niñez, se debe considerar que desde bebé se construye un cuerpo generizado, un cuerpo femenino o masculino. Desde bebé, cada niña/o aprende a ser “ser humana” o “ser humano”, aprende a hablar, según y desde, lo que se espera de un varón o de una mujer y así todos los demás aprendizajes (Fernández, 1998).

Esta construcción corporal genera grandes controversias, sobre todo cuando desde la escuela se muestra una diversidad más amplia que la que se reconoce en el ámbito familiar, así como con las posibilidades corporales y de autoconocimiento. En cuanto a este tema, se puede cuestionar qué lugar puede y debe ocupar la familia y la escuela en la construcción de los cuerpos de niñas y niños como sujetos de derechos, y en la misma línea, qué lugar puede y deben ocupar en la construcción de las feminidades, masculinidades y disidencias sexuales.

II. 2 Sexualidad

Necesariamente, el concepto de educación sexual implica un posicionamiento ante lo que se entiende por sexualidad. Existen diversos enfoques desde dónde abordar la sexualidad. Las concepciones acerca del cuerpo y la sexualidad tienen efectos directos en las prácticas educativas.

El debate entre el paradigma constructivista y el esencialista es uno de los debates fundamentales en las Ciencias Sociales. Se debate cuánto hay en la sexualidad de natural, innato y por tanto determinado biológicamente; cuánto de adquirido, construido y condicionado por la cultura.

El paradigma esencialista considera que la sexualidad es un fenómeno único y universal, la reduce a lo anatómico y fisiológico, afirma que es biológicamente determinada, que está sujeta a la naturaleza, a los instintos, considera que el sexo es una esencia que ya presenta cada persona desde su nacimiento.

Por otro lado, el paradigma constructivista, trasciende lo biológico, considera que la sexualidad es histórica y social, sostiene que es un fenómeno plural y diverso; que se organiza

socialmente y está sujeta a relaciones de poder, reconoce la cultura y las construcciones subjetivas como base de la construcción de las sexualidades de los sujetos (Morgade, 2011).

Foucault (1976) rechaza la noción de sexualidad como fenómeno autónomo y natural, afirma que es un concepto histórico, sostiene que no se la debe entender como un supuesto natural que el poder social trata de mantener bajo control, ni tampoco como un terreno oscuro a develar paulatinamente por el conocimiento. Plantea que la sexualidad es un fenómeno que la sociedad produce de manera compleja, es el resultado de diferentes prácticas sociales y luchas entre quienes tienen poder de definir y quienes oponen resistencias.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018), desde un paradigma constructivista, define a la sexualidad de la siguiente manera,

La sexualidad es un aspecto central del ser humano que está presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. Se siente y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones. Si bien la sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no todas ellas se experimentan o expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales (OMS, 2018 p. 3).

En el ámbito nacional, también desde el paradigma constructivista, Stella Cerruti (2008), una de las impulsoras del PES de la ANEP, plantea que la sexualidad humana constituye una dimensión de las personas y por ende es inseparable del ser y existir, por lo que es fundamental en la construcción de la identidad, así como en el establecimiento de vínculos interpersonales. De este modo, sostiene que incorporarla en el currículum del sistema educativo uruguayo, en el año 2006, legitimó una dimensión de la persona que estuvo borrada o marginada en el mundo pedagógico y académico.

Finalmente, cabe mencionar que para ANEP, y por tanto para CEIP, organismo que tuvo a cargo la publicación de la Propuesta didáctica, se aborda la educación sexual desde un paradigma constructivista en el que se entiende que la sexualidad es una dimensión constitutiva de cada ser humano. Es decir que conforma a cada persona, que no es posible desprenderse de ella, siempre se la lleva consigo, en todo lo que se hace. Todas las personas somos sujetos sexuados, actuamos, vivimos y nos construimos como sujetos sexuales a lo largo de las trayectorias de vida. En todas las etapas evolutivas y aún antes del nacimiento (Resolución No. 4, Acta Ext. No. 35 del 14 de diciembre de 2005, CODICEN).

II.3 Educación sexual

En cuanto al concepto de educación sexual, se considera relevante tomar la definición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014). Esta organización señala que es una parte integral de la educación básica, entiende que va más allá de los contenidos, es decir que debe promover el desarrollo de habilidades para la vida y competencias, por lo que debe abordarse de forma interdisciplinaria y progresiva, promoviendo personas responsables con ellas mismas y las/os demás. Asimismo, se considera la sexualidad como parte integral de las personas a lo largo de toda su vida y reconoce la diversidad, aportando al desarrollo pleno de la identidad y por ende el desarrollo social de los sujetos (UNESCO, 2014).

Por otro lado, a nivel local, se consideran de interés las apreciaciones de Cerruti (2007) sobre lo que no puede ser la educación sexual. En este sentido señala que la educación sexual no puede ser monopólica, es decir que no puede estar en manos de una institución o grupo de forma exclusiva, tampoco puede ser hegemónica y ubicarse en posiciones antagónicas sin posibilidad de diálogo. Afirma, además, que no puede ser patrimonio de un grupo privilegiado, por el contrario, se debe garantizar su acceso como base de los Derechos Humanos puesto que lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño y de la Niña (CDN). Finalmente, de acuerdo con esta autora, la educación sexual no puede ser improvisada, tiene que ser planificada y reflexiva, brindando la posibilidad de formar sujetos críticos.

En concordancia con lo antes planteado, UNESCO (2014) afirma que la educación sexual se encuentra íntimamente ligada con la comprensión, reflexión y discernimiento, brinda

aprendizajes a lo largo de la vida y posibilita establecer los cimientos a niñas, niños y adolescentes, para la vida adulta.

En esta línea de ideas, el PES plantea que el objetivo de la educación sexual es sedimentar las bases para una convivencia democrática e integración social y cultural en la comunidad (ANEP, PES, 2014). Sostiene que una educación sexual efectiva debe aportar conocimientos relevantes, científicamente rigurosos y apropiados a la edad y contexto sociocultural específico del estudiantado. Afirma que debe incluir las posibilidades para que niñas, niños y adolescentes exploren sus propios valores y actitudes, así como impulsar el desarrollo de competencias básicas para la toma de decisiones en relación con su vida sexual (PES, 2017).

II.3.1 Enfoques de educación sexual.

Cabe señalar que en las aulas ha imperado el paradigma esencialista de la sexualidad por décadas, se vincula directamente con la reducción de la educación sexual a la idea de “reproducción de la vida humana”. En concordancia, se entiende que la sexualidad comienza con la pubertad, y, por tanto, se incluyen contenidos de enseñanza primordialmente en educación secundaria. De este modo, por mucho tiempo se empleó la reproducción humana como estrategia en el campo de la didáctica para trabajar el cuerpo, claramente desde su biología (Morgade, 2011).

Se debe tener en cuenta que en la práctica cotidiana no existen modelos puros de educación sexual (López, 2013), más bien hibridaciones más complejas por lo que resulta pertinente en el recorrido de esta tesis hablar de enfoques, se considera que un enfoque es menos determinante que un modelo ya que ofrece mayor flexibilidad.

En este sentido, atendiendo a esa flexibilidad, a continuación, se desarrollan los diferentes enfoques de educación sexual siguiendo los aportes de Graciela Morgade, doctora en educación, argentina. Se plantea el enfoque biomédico-biologicista, el enfoque moralizador, los enfoques emergentes, y, por último, el enfoque de educación sexual integral.

Se advierte que, como se dijo, no se trata de enfoques estancos o puros sino de maneras de delimitar definiciones, conceptos y visiones sobre la formación en sexualidad. Son

constructos conceptuales analíticos, referidos a la historicidad de los procesos y de los actores sociales, con el fin de desagregar sentidos sobre los discursos en el campo de la educación sexual. En la práctica se observan enfoques híbridos, con matices, mezclas e intersticios (Morgade, 2011).

II.3.1.1 Enfoque biomédico – biologicista.

El enfoque biologicista es sin dudas uno de los que presenta mayor presencia en los programas de educación sexual de los diferentes países del mundo, se abordan las cuestiones de la sexualidad centrándose en la anatomía de la reproducción y en algunos casos en la fisiología, pero dejando de lado, generalmente, las cuestiones emocionales y de las relaciones humanas. En definitiva, para este enfoque, referirse a sexualidad en la escuela es hablar de reproducción y por ello de genitalidad, por lo que “los aparatos” o “la reproducción para la vida” se aborda en las escuelas desde Ciencias Naturales y en los liceos desde Biología (Morgade, 2011).

Esta biologización de prácticas sociales no es novedosa afirma Morgade (2011), quien plantea que es un recurso frecuente para sostener las relaciones de poder y de saber sobre los cuerpos, se toma la sexualidad como natural y, por ende, algo que se debe dominar para ser humano.

Este enfoque se complementa con la perspectiva médica que tiene importante presencia a partir de la pandemia del VIH - SIDA, así como de la creciente visibilización del embarazo adolescente. Busca informar para prevenir conductas de riesgo para lo cual se abordan los contenidos en su carácter de conocimiento científico. Este enfoque recorta detalladamente la información que podrá prevenir lo “peligroso” (Morgade, 2011).

El enfoque biomédico pone el foco de la educación sexual en las amenazas de las enfermedades o en los efectos no deseados de la sexualidad, tal como se señaló anteriormente, por ejemplo, el embarazo adolescente. Deja de lado lo relacionado con los sentimientos y relaciones humanas, pero también lo vinculado a los efectos deseados de una sexualidad rica y sana. Por otro lado, se jacta de no focalizarse en la reproducción humana pero su énfasis se encuentra en la genitalidad lo que puede llevar a centrar la educación sexual en educación media, en las áreas de Biología y Educación para la Salud (Morgade, 2011).

Cabe resaltar, como se aprecia anteriormente en las referencias históricas de inicios de siglo XX, que reducir la sexualidad a un problema biomédico requiere la presencia de especialistas que tratan los temas de forma “técnica” por medio de charlas, lo cual no solo puede repercutir en malos resultados pedagógicos, sino que también despolitiza la sexualidad (Morgade, 2011).

Por otro lado, Morgade (2011) resalta que, en la escuela media, desde este enfoque, se encuentra en el mismo plano simbólico la prevención del alcoholismo, la drogadicción, y el suicidio, con las cuestiones relativas a la sexualidad, fundamentado en la prevención de enfermedades y el embarazo adolescente (también concebido como enfermedad o castigo). Colocar a la sexualidad en el plano de las adicciones permite entrever, desde este enfoque, que la sexualidad es una función de un cuerpo que requiere ser controlado. En este sentido, la biologización de la educación sexual es un recurso de control social, es decir un dispositivo de disciplinamiento de los cuerpos, lo cual se retomará más adelante (Morgade, 2011).

Para Morgade (2011) la educación sexual desde este enfoque pasa a ser una forma de control moral, acompañada por la medicalización, el control médico y el control de los laboratorios sobre los cuerpos. En este punto, es oportuno resaltar la referencia que hace la autora a las “enfermedades de transmisión sexual” y cómo ello reduce la sexualidad a la genitalidad, cuando los contagios se dan por transmisión genital no protegida correctamente, aquí se ve otra forma de reducir la sexualidad y promover el miedo (Morgade, 2011).

En síntesis, este enfoque toma vital importancia a partir de la necesidad de prevención, tanto de enfermedades como del embarazo adolescente, reduciendo la sexualidad a la genitalidad, reproducción y heteronorma¹³. Solo valida las voces que representan las ciencias médicas y biológicas, quedando el debate delimitado por el código médico - biológico y dejando las demás ramas de la sexualidad por fuera (Morgade, 2011).

¹³ La heteronormatividad es el régimen político, social, filosófico y económico generador de violencias hacia todas aquellas personas que no seguimos un patrón de género, de sexualidad, de prácticas y deseos asociados a la heterosexualidad (López - Saenz, 2017, p. 228).

<https://www.academia.edu/44760523/Heteronormatividad>

II.3.1.2 Enfoque moralizador.

Si el enfoque anterior, biomédico, aborda la educación sexual desde las Ciencias Naturales y la Biología, el enfoque moralizante posiciona la educación sexual en Formación Ética o Educación Moral y Cívica. Esto se debe a que se centra en las cuestiones vinculares y éticas encarándose desde los sistemas normativos, es decir el “deber ser”, tomando como eje el control de la sexualidad por medio de la abstinencia, al igual que el enfoque anterior, la genitalidad es el foco de la sexualidad (Morgade, 2011).

Este enfoque ha tenido y tiene una fuerte presencia en los programas de educación sexual de diferentes países. En la actualidad, es posible encontrarlo, sobre todo, en centros educativos de gestión privada de los países de la región, debido más que nada, a que es contrario a la vocación universalizante de la escuela pública (Morgade, 2011).

Con respecto a los centros educativos de gestión privada, cabe resaltar que, más allá de las libertades que pueden tener en la gestión, como instituciones de educación dentro de un determinado país, deben seguir políticas educativas, leyes, acuerdos y tratados nacionales e internacionales que determinan un marco común en el abordaje de la educación sexual puesto que es un derecho inherente de todas las personas (Morgade, 2011).

En este sentido, la conferencia episcopal presentó en la Argentina, en respuesta a la Educación Sexual Integral, y como se abordará, más adelante en Uruguay también, un Plan General y Cartillas de Estudio y Trabajo denominadas “Educación para el Amor” donde se plantea el abordaje de la educación sexual desde el enfoque moralizante. Morgade (2011) afirma que permitir que este enfoque se apropie de la palabra “amor”, un amor entendido como amor casto, que lo tome como una marca registrada, es peligroso, ya que deja afuera de este abordaje a otros enfoques como el enfoque de derechos, la perspectiva de género o el enfoque de salud sexual y reproductiva (Morgade, 2011).

En definitiva, el enfoque moralizante parcializa y silencia las voces de diferentes grupos y refuerza las relaciones de poder hegemónicas abordando la sexualidad desde una perspectiva fuertemente heteronormativa, moralizante y reproductiva (Morgade, 2011).

II. 3.1.3 Enfoques emergentes.

Bajo esta denominación, Morgade (2011) sintetiza los enfoques menos extendidos pero que son relevantes puesto que refieren a los aportes más recientes que despliegan con mayor amplitud la temática. En el marco de esta tesis, se entiende que son enfoques significativos y sus aportes se retoman en el análisis y conclusiones.

El primer enfoque que nombra la autora es la sexología, disciplina que acompaña tanto a la psicología como la medicina. Esta disciplina brinda ricos aportes a la educación sexual ya que entiende que la sexualidad es una dimensión que permite construir la subjetividad de las personas y está presente a lo largo de la vida. También sostiene que la educación sexual debe acompañar esa construcción, promoviendo buenas prácticas sexuales y derribando mitos sobre el tema, fomentando el conocimiento y disfrute del cuerpo sexuado (Morgade, 2011).

Aunque este enfoque es significativo, la autora señala que una formación sexológica profunda se enfoca más en consejería y servicios de salud sexual que en la formación docente. Sin embargo, no se debe descartar su relevancia, sobre todo teniendo en cuenta el lugar que otorga al placer.

Por otro lado, se encuentran los enfoques que se centran en temas jurídicos. Enfatizan en las realidades que viven muchas niñas, niños y adolescentes, tomando sus contextos. Este enfoque aborda los casos de abuso, acoso, asedio e incluso, violación, puesto que vulneran los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes (Morgade, 2011).

Según Morgade (2011) los temas abordados por este enfoque deben estar presentes desde la educación inicial, recorriendo toda la educación formal, resaltando fuertemente los derechos humanos desde las materias de Formación Ética y Ciudadana.

Sin embargo, expresa, que incluir estos temas solo en educación sexual puede fomentar la concepción de la sexualidad como amenazante. Este enfoque también debe brindar aportes para la formación docente que permitan la reorientación hacia servicios específicos que traten la problemática (Morgade, 2011).

Finalmente, se encuentra el enfoque de género, que toma aportes de otros, pero tiene en cuenta la historicidad y cultura que ha construido las percepciones que se tienen hoy de los cuerpos sexuados, así como los estereotipos y desigualdades entre lo masculino y lo femenino, entendiendo que las personas se encuentran inscriptas en una red de relaciones sociales que limitan las vivencias corporales (Morgade, 2011).

Además, para el enfoque de género uno de los ejes centrales de la educación sexual es entender que la sociedad y la cultura condicionan la sexualidad, establecen sus parámetros, posibilitan o no, el uso y disfrute de los cuerpos. Desde el punto de vista de Morgade (2011) este enfoque corre el riesgo de posicionarse desde las emociones sin lograr la racionalización necesaria que posibilite la pedagogización.

Dicho enfoque se nutre en la actualidad de los estudios de la homosexualidad y la teoría queer, lo que permite trabajar las construcciones sociales de la sexualidad vislumbrando las relaciones de poder (Morgade, 2011). Esto posibilita el abordaje de, por ejemplo, los estereotipos de género, que como se verá, más adelante, forma parte del currículum de la educación uruguaya.

Las propuestas de educación sexual con enfoque de género tienden a tomar las vidas reales de niñas, niños y adolescentes, así como apuntar al autoconocimiento corporal y de los discursos sociales que lo encuadran. Se enmarca en los derechos y la consideración igualitaria de la diversidad destacando que existen diferentes maneras de vivir el propio cuerpo y de construir vínculos afectivos, siempre en un marco de respeto y cuidado por sí y los demás (Morgade, 2011).

Se enmarca en los derechos en dos sentidos, por un lado, porque busca construir un discurso universal que incluya a todas y todos, y por otro, porque son compromisos que no solo sumen las personas sino también el Estado, lo que brinda un parámetro de monitoreo social. Este punto, para la autora, implica un riesgo puesto que puede tomarse solo como válido el discurso de los derechos para fundamentar el abordaje de la educación sexual lo que puede silenciar la afectividad, de todas formas, no deja de ser una superación del discurso (Morgade, 2011).

II. 3.1.4 Enfoque educación sexual integral.

El enfoque de educación sexual integral plantea que se deben reconocer el carácter social y político de los procesos de sexualización, así como el de la cultura y las relaciones de poder que atraviesan los cuerpos de los sujetos. Para ello es necesaria una educación sexual crítica frente al género, que promueva la deconstrucción de los estereotipos y los discursos hegemónicos, así como de todos los componentes sexistas y heteronormativos que aún se encuentran presentes en las aulas (Morgade, 2011).

Asimismo, desde este enfoque, la educación sexual debe facilitar la curiosidad, promoviendo interrogantes que den lugar a la diversidad de voces enmarcadas en un contexto real. Es decir, dar espacio a la incertidumbre sin planificar un final a priori, brindando espacio a lo nuevo (Morgade, 2011).

Morgade (2011) plantea que se tiende a superar los enfoques biomédicos, represivos, judicializantes o revictimizantes que no logran pedagogizar las emociones o lo que fluye irracionalmente. Es decir, promover una educación sexual que permita recuperar la integralidad de la sexualidad.

Desde el enfoque integral, la educación sexual en las escuelas favorece la enseñanza y aprendizaje de contenidos de diferentes áreas curriculares adecuados siempre a la edad de niñas y niños, pudiendo ser abordados de forma transversal o específica. Para ello es clave el trabajo coordinado con las familias, los centros de salud y las organizaciones sociales (Marina, 2009).

Por otro lado, dicho enfoque, no solo fomenta el aprendizaje desde el punto de vista cognitivo sino también en el plano de lo afectivo, así como desde las prácticas vinculadas a la vida social. Para ello incorpora el desarrollo de saberes y habilidades que permitan el cuidado del propio cuerpo, la valoración de emociones y sentimientos en relaciones interpersonales promueve valores y actitudes vinculadas al amor, solidaridad, respeto por la vida e integridad de las personas, en definitiva, el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad (Marina, 2009).

II. 4 El lugar del cuerpo en educación sexual

Tal como se señaló en la introducción de este trabajo, si bien la incorporación de la educación sexual en las escuelas uruguayas se discute desde 1920, el lugar que se le da al cuerpo no es siempre el mismo, varía según el enfoque desde el que se aborda la educación sexual.

Durante mucho tiempo la educación sexual desarrollada en las instituciones educativas se basa en los enfoques biologicista y/o moralizante. En ese marco, el cuerpo se fragmenta, existe un borramiento del cuerpo en el sentido planteado por Le Breton (1990). La educación sexual queda reducida a la explicación de los mecanismos de reproducción sin considerar los pensamientos, emociones y deseos, se promueve el control y disciplinamiento de los cuerpos, según López (2013), es prácticamente como no hablar de sexualidad.

Como se afirmó anteriormente, se encuentran diferentes enfoques de educación sexual y en ellos, se puede reconocer diferentes lugares que ocupan los cuerpos de niñas y niños. Hay enfoques que integran al cuerpo para controlarlo, otros que directamente no lo consideran o lo toman como un instrumento, así como otros que buscan su pleno desarrollo (López, 2013).

II.4.1 El lugar del cuerpo en los distintos enfoques de educación sexual.

En concordancia con lo antes planteado, se toman los enfoques de educación sexual considerados por Pablo López (2013), doctor en educación, experto uruguayo en el tema que describe el lugar que ocupa el cuerpo en los mismos. Se busca sintetizar estas concepciones consideradas significativas para el análisis en esta investigación. Como ya se dijo, es importante recordar que no existen enfoques puros en las aulas, pues la realidad es mucho más compleja y conviven variadas formas de trabajar y abordar el lugar del cuerpo en la educación sexual (López, 2013).

II.4.1.1 - El lugar del cuerpo en el enfoque represivo de la sexualidad.

Este enfoque de educación sexual es considerado anacrónico y reaccionario por López (2013). Expresa que, si bien no es un enfoque que se reivindica, se encuentran mecanismos represores en las prácticas educativas cotidianas, se considera pertinente agregar que incluso hay quienes lo promueven, tal como se explicará más adelante.

En la educación represiva de la sexualidad el cuerpo es visto como peligroso, pero se puede disciplinar, cuerpo y sujeto se pueden someter mutuamente, dominarse. El discurso de este enfoque planteado por López corresponde al enfoque moralizante formulado por Morgade (2011). No se valora el rol de cada sujeto frente a la construcción del modo en que vive su propio cuerpo, lo que prima es el deber ser, lo esperable socialmente establecido (López, 2013).

En las propuestas de educación sexual se reprime el contacto físico, la distancia es la clave, incluso existe asombro e indignación frente a algunos juegos infantiles donde hay contacto, se llega a reprimir o castigar dichas manifestaciones corporales en base a los sentidos que construye sobre ellas el mundo adulto. De este modo, hay que ocultar el cuerpo, cubrirlo, porque mostrarlo es considerado provocador (López, 2013).

Por otro lado, las propuestas promueven la quietud, se evitan completamente el movimiento y contacto de los cuerpos. El objetivo es la abstinencia, es decir, postergar el inicio de las relaciones sexuales, así como la inhibición de las manifestaciones sexuales y disciplinamiento del deseo (López, 2013).

II.4.1.2 - El lugar del cuerpo en el enfoque higienista de la educación sexual.

El enfoque higienista toma aportes de la medicina y la biología. El discurso sobre el lugar del cuerpo en educación sexual de este enfoque es socialmente aceptado y se encuentra fuertemente arraigado en las instituciones educativas. Desde el lugar de dispositivo de control social establece prácticas a ser evitadas para promover la salud, se cambia la lógica moral del enfoque antes abordado por la de la responsabilidad (López, 2013). Corresponde al enfoque biologicista o biomédico planteado por Morgade (2011).

Es importante resaltar que presenta los argumentos que lograron que se instale la educación sexual en el sistema educativo formal. Su discurso sobre la educación sexual, y puntualmente al lugar del cuerpo en la misma, gira entorno al autocuidado para evitar las consecuencias indeseadas de la sexualidad, tales como las infecciones de transmisión sexual y el embarazo adolescente (López, 2013).

Desde el enfoque higienista, el cuerpo puede llegar a ser instrumento de disfrute, si se lo cuida bien y si se siguen las reglas, de no ser así, puede ser un suplicio (López, 2013).

Las propuestas de educación sexual buscan el conocimiento del cuerpo desde un lugar instrumental, se promueve el saber cómo funciona su “normalidad” para poder utilizarlo responsablemente e identificar anomalías, de esta forma disminuir los indicadores negativos de la salud sexual y reproductiva. La asepsia es clave, se plantea libertad frente a la sexualidad, pero siempre estando protegidos de los efectos biológicos no deseados, estableciendo normas y parámetros generales para todos los cuerpos. De cierta forma existe un borramiento de la singularidad del propio cuerpo frente a las afirmaciones científicas universalmente válidas (López, 2013).

En esta línea de ideas, las propuestas son desarrolladas sin incorporar al cuerpo en forma activa, se plantea un pasaje de información que requiere de quietud y en el cual no es necesaria la experiencia, sólo se necesita escuchar, o en algunas ocasiones realizar alguna demostración instrumental sobre el cuidado del cuerpo o conocimientos de sus partes (López, 2013).

En síntesis, el discurso sobre educación sexual y el lugar del cuerpo en el enfoque higienista, aparece vinculado al riesgo, incluso cuando aparece el placer, pues el mismo puede anular el temor al riesgo. Esto permite entrever que la sexualidad y el cuerpo son reducidos a la genitalidad, y de allí, los posibles riesgos asociados como el embarazo no deseado y las infecciones de transmisión sexual (López, 2013).

II.4.1.3 - El lugar del cuerpo en el enfoque de la sexualidad como tecnología educativa.

Otro enfoque planteado por López (2013), es el de la educación sexual como tecnología educativa. En este caso, el cuerpo es borrado, así como los sujetos, el centro está en la aplicación de la técnica y en el logro del aprendizaje medible. Se trata de traspasar una serie de contenidos planificados más allá del grupo, no existe una finalidad o ideología específica, se puede emplear para abordar temáticas variadas desde el conocimiento de derechos, políticas de abstención o higienismo (López, 2013).

Las propuestas en educación sexual suelen ser una aplicación sistemática de técnicas, o se presentan propuestas aisladas en algún momento del año lo que resulta ineficaz. El cuerpo se adecua a lo que determina la técnica y se obvian las diferencias entre los cuerpos, se cree que

trabajando adecuadamente los logros pueden ser los mismos, nuevamente se puede observar un borramiento del cuerpo (López, 2013).

II.4.1.4 - El lugar del cuerpo en el enfoque de educación sexual integral.

Desde el enfoque de la educación sexual integral se conceptualiza al cuerpo como una construcción cultural, donde se entrelazan aspectos biológicos y sociales, atravesado por valoraciones éticas y estéticas según cada contexto social, considerando al cuerpo en su totalidad como parte integral de las vivencias de la sexualidad y posibilitando el placer (Ramos, 2011).

En esta línea de ideas, se diferencia cuerpo de organismo biológico. El cuerpo trasciende al organismo pues está atravesado por valoraciones sociales que cada sujeto interpreta de forma subjetiva y de acuerdo con su historia personal. Es decir que se atiende la integralidad del cuerpo reconociéndolo integrado a la vida y a la sexualidad de las personas (López y Ferrari 2008).

Por otro lado, es clave reconocer que existen formas diversas de disfrutar del cuerpo y la sexualidad, brindando al sujeto herramientas para el autoconocimiento lo que posibilita un ejercicio más libre y autónomo de la sexualidad apropiándose del placer (Ramos, 2011).

Es posible apreciar que, este enfoque, a diferencia de los anteriores, considera el placer y disfrute del propio cuerpo, habilitando a identificar experiencias placenteras y displacenteras, así como a expresar lo que a cada persona le gusta y no le gusta.

Se incluye la perspectiva de género en el momento de abordar el tema del cuerpo, reconoce que varones y mujeres reciben diferentes mensajes sobre su cuerpo, el placer y el erotismo. Se identifica la necesidad de reflexionar y posibilitar otras construcciones corporales que promuevan el derecho de todos y todas a vivir libremente su sexualidad diferenciándola de la reproducción y valorizando su factor recreacional (Ramos, 2011).

En cuanto al abordaje del cuerpo en el aula, se plantea que se trabaje desde el movimiento, el disfrute y la interacción con otros y otras, así como desde la reflexión de esas acciones reconociendo que todo el cuerpo interviene en la sexualidad, pero resaltando que trabajar el cuerpo no siempre implica ponerlo en acción (López, 2008).

Por otro lado, también se aborda el cuerpo desde los cuidados y la salud, reconociendo su valor para un ejercicio pleno de la sexualidad y autoprotección, pero estos cuidados no se limitan simplemente a los que se abordaban desde el enfoque higienista y médico, sino que también incorpora la valoración y aceptación, así como la posibilidad de expresar sentimientos y emociones mediante gestos, abrazos y caricias. Asimismo, en las acciones de autocuidado este enfoque plantea fundamentalmente, el conocimiento del cuerpo y el correcto vocabulario para referirse a las diferentes partes (Marina, 2009).

II.5 El lugar de la educación sexual y el cuerpo en el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP)

Para iniciar este apartado es necesario hacer un breve racconto de cómo se organiza el documento curricular vigente en educación inicial y primaria desde el 2008, el PEIP.

En primer lugar, se desarrollan aspectos generales, una fundamentación general y los fines de este. Luego se exponen las fundamentaciones por Áreas de Conocimiento - Conocimiento de Lenguas, Conocimiento de Matemática, Conocimiento Artístico, Conocimiento de la Naturaleza, Conocimiento Social, Conocimiento Corporal (anteriormente denominado Educación Física)- y redes conceptuales de todas las áreas.

Posteriormente, se organizan los contenidos por Áreas y Disciplinas o Campos Disciplinarios.

Finalmente se exponen los contenidos, pero organizados por grado escolar, y al final algunas ejemplificaciones de abordaje de los contenidos programáticos (CEIP, 2008).

Cuadro N°1. Áreas de Conocimiento y Campos Disciplinarios del Programa de Educación Inicial y Primaria 2008.

Programa de Educación Inicial y Primaria							
Áreas de Conocimiento	Lenguas	Matemático	Artístico	Naturaleza	Social	Corporal *	
Campo Disciplinar o Disciplina	Oralidad	Numeración	Artes Visuales	Biología	Historia	El Juego	
	Lectura	Operaciones	Música	Química	Geografía	Actividades expresivas	
	Escritura	Magnitudes y Medidas	Expresión Corporal	Física	Construcción de la Ciudadanía		Actividades Acuáticas
					Ética	Derecho	
		Probabilidad y Estadística	Teatro	Geología		Actividades Motrices Básicas	
		Álgebra	Literatura	Astronomía			
	Geometría						

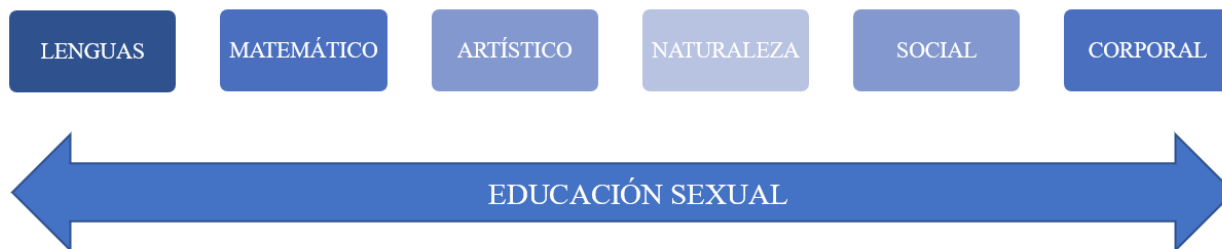
Fuente: Elaboración propia en base al PEIP (CEIP, 2008).

II.5.1 El lugar de la educación sexual en el PEIP.

La sexualidad en el PEIP aparece como una de las vías junto a la estética, la educación ambiental y la promoción de la salud para lograr la idea directriz de integralidad. Las ideas directrices - democracia social e integralidad- dan sentido a la educación y buscan construir ciudadanía contextualizada (CEIP, 2008). Esta ubicación en el PEIP permite señalar que el enfoque desde el cual se pretende impulsar el abordaje de la educación sexual es el de educación sexual integral.

En consonancia con lo establecido en la Ley General de Educación N°18437, la educación sexual en el programa de educación inicial y primaria aparece en forma transversal, con contenidos explícitos en las Áreas de Conocimiento de la Naturaleza, en Conocimiento Social, y en Conocimiento Corporal.

Figura N°1: Áreas de Conocimiento del PEIP y Educación Sexual como eje transversal.



Fuente: Elaboración propia en base al PEIP (CEIP, 2008).

Entre las áreas que explicitan el abordaje de la educación sexual se encuentra, como se señaló, el Área de Conocimiento de la Naturaleza. Aparece mencionada específicamente en la fundamentación de la disciplina Biología. Allí se hace referencia a la educación sexual enmarcada en la promoción de la salud, pero aclarando que los contenidos necesariamente se complementan con el marco teórico del Área de Conocimiento Social y su visión desde la cultura y la ética (CEIP, 2008).

En este sentido, el concepto de sexualidad se encuentra en la fundamentación del Área de Conocimiento Social, dentro de Construcción de la ciudadanía, y puntualmente, debajo del subtítulo de Derechos humanos, lo que es un dato relevante puesto que brinda pistas del enfoque integral. En este punto, la sexualidad aparece como una de las problematizaciones claves para el mundo actual que permiten hacer una reflexión crítica de los derechos humanos, junto a género, discriminación, cultura para la paz, tecnología y medios de comunicación, trabajo y consumo y ciudadanía (CEIP, 2008).

Se explicita la definición de sexualidad enunciada por CODICEN (Resolución No. 4, Acta Ext. No. 35 del 14 de diciembre de 2005). Se la considera como una dimensión constitutiva de las personas, como construcción simbólica a partir del contexto, que no es solo biológica sino también cultural, psicológica, histórica, ética y se podría agregar política, comprometiendo aspectos cognitivos, comunicativos, emocionales y de comportamiento. Asimismo, es considerada una dimensión existencial de forma plena que aporta a la formación y reflexión, se debe considerar a las personas sexuadas en una sociedad determinada.

Se enuncian además elementos estructurales de la sexualidad: “componentes (identidad de género, comportamientos culturales de género y la orientación sexual) y funciones de la

sexualidad (reproductivas, eróticas, afectivas y comunicativa-relacionales)” (CEIP, 2008, p.101). En la Propuesta didáctica, se explicitan aportes conceptuales que pretenden clarificar estos componentes y funciones de la sexualidad.

Asimismo, conviene señalar que se consideran, en el mencionado apartado del PEIP, dentro de los derechos humanos, los derechos sexuales y derechos reproductivos. Derechos que abarcan el derecho a la equidad de género, libre desarrollo de la persona, integridad física y social, la libertad, la seguridad, a la salud sexual y reproductiva y educación e información (CEIP, 2008).

Continuando con la fundamentación de las distintas áreas de conocimiento, se ubica la sexualidad de forma explícita, como se dijo anteriormente, también en el Área de Conocimiento Corporal. Puntualmente dentro de corporeidad – motricidad. Se expresa que las capacidades sociales como la comunicación, expresión motriz y el juego son claves para construir el concepto de sexualidad, idea directriz del PEIP. Se explicita que los espacios del Área de Conocimiento Corporal son propicios para la “formación de la identidad de género, el rol de género y la orientación sexual” (CEIP, 2008, p. 238).

En cuanto a los contenidos, se constata la inclusión de contenidos que evidencian el enfoque de educación sexual integral. Se observan contenidos vinculados a los componentes de educación sexual: identidad de género, comportamientos culturales de género y la orientación sexual. Todos ellos, explícitos en el Área de Conocimiento Social, fundamentalmente, en Construcción de la Ciudadanía en Ética y Derecho. Lo mismo sucede con las funciones de la sexualidad, se constata la existencia de contenidos vinculados a la función reproductiva, erótica, afectiva y comunicativa – relacional, en las Áreas de Conocimiento de la Naturaleza, Conocimiento Artístico, Conocimiento Corporal y Conocimiento Social (CEIP, 2008).

En relación con lo planteado, la Propuesta didáctica, presenta un apartado con la selección de contenidos vinculados a la educación sexual en las diferentes áreas de conocimiento del PEIP. La selección es realizada por Inspectoras referentes en Educación Sexual del CEIP, se especifican contenidos en las Áreas de Conocimiento de Lenguas, Conocimiento Artístico, Conocimiento de la Naturaleza y Conocimiento Social. Este aporte pretende ser una herramienta para que los colectivos docentes visibilicen los contenidos específicos de educación sexual,

evitando que la transversalidad se transforme en invisibilidad curricular. El Área de Conocimiento Corporal no se incluye en dicha selección.

II.5.2 El lugar del cuerpo en la educación sexual en el PEIP.

En cuanto al lugar del cuerpo en la educación sexual en el PEIP, en primer lugar, como se mencionó anteriormente, existe un Área de Conocimiento Corporal, con un programa específico que es abordada por el profesorado de Educación Física, dando un valor singular al conocimiento del cuerpo que también es abordado por las maestras.

Se puede adelantar que en el PEIP el cuerpo es abordado desde un enfoque integral, no solo desde lo biológico, sino también desde lo social, cultural y expresivo. Se valora la autoconstrucción corporal, los deseos y subjetividades, lo que se puede ampliar gracias al concepto de corporeidad que se expone en el programa (CEIP, 2008).

La diferenciación entre cuerpo y corporeidad se desarrolla en el Área de Conocimiento Corporal. Se reconoce que la corporeidad trasciende al cuerpo, es una construcción que se sustenta del accionar, pensar, saber, sentir, comunicar y querer, relacionados entre sí, lo que modifica y da luz a la vida cotidiana, construyendo subjetividad. De este modo la corporeidad no solo construye la propia identidad sino también la de los demás. Permite pensar a niñas y niños desde una concepción integral que se construye todos los días. En definitiva, cuando se refiere a corporeidad, se incluyen las manifestaciones del cuerpo, pero también las sensaciones, sentimientos, emociones y pensamientos en torno al mismo (CEIP, 2008).

En concordancia con lo antes planteado, se expresa que el ser humano se manifiesta a través de su cuerpo, no es un simple ejecutor, lo hace por medio de acciones, pero también sentimientos y pensamientos, vive a través de su corporeidad. Por lo que se debe hablar del cuerpo humano en toda su amplitud, más allá del organismo, valorando sus deseos, exigencias, manifestaciones, límites y reconociendo su significado y potencial, social y cultural. En la práctica educativa, se consideran sus experiencias, vivencias, aprendizajes constitutivos y significativos, donde los aprendizajes cognitivos y motrices se encuentran sumamente vinculados (CEIP, 2012).

El PEIP plantea el abordaje de la corporeidad ligada a la motricidad desde la Educación Física. Se promueve la intervención docente intencional y sistemática para que cada sujeto la desarrolle de forma integral. Para ello, se tiene en cuenta el concepto de salud, entendida como el completo estado de bienestar físico, mental, social, en armonía con el ambiente, se puede agregar, además, sexual (CEIP, 2008).

Por otro lado, también se aborda el organismo, desde el Área de Conocimiento de la Naturaleza, puntualmente en Biología. Se incluyen el conocimiento de la estructura, los sistemas, la genitalidad, así como los cuidados que se requiere para cuidar y promover la salud, sin dejar de lado su integralidad, tal como se plantea desde el enfoque de educación sexual integral (CEIP, 2008).

Asimismo, en el Área de Conocimiento Artístico incluye un campo de conocimiento denominado Expresión Corporal. Este es un lenguaje artístico que permite a niños y niñas expresar sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos por medio de su cuerpo, promoviendo la realización de movimientos creativos y únicos de cada persona. Esta disciplina también toma al cuerpo desde lo social, refiere al derecho que toda persona tiene de expresarse con su propio cuerpo y también de reflexionar sobre el valor social del mismo (CEIP, 2008).

La Expresión Corporal desde el programa (CEIP, 2008) permite también abordar aspectos como la autoestima, lo socioemocional, la empatía, el disfrute y la confianza en el grupo, aspectos significativos a la hora del trabajo en educación sexual, que dan cuenta una vez más, que el enfoque predominante es el enfoque de educación integral.

En síntesis, se puede afirmar que el lugar del cuerpo en la educación sexual en el PEIP es el que se promueve desde el enfoque de educación sexual integral. Se considera el cuerpo en su integralidad, considerándolo en toda su amplitud. Se pretende brindar herramientas de autoconocimiento, que permitan explorar todas sus dimensiones, así como el conocimiento del entorno y de los demás.

Capítulo III. Marco metodológico

En este apartado se presenta el diseño metodológico de la investigación que, en definitiva, fueron todas las estrategias que empleó la investigadora para concretar el estudio a partir de la definición del problema.

Para su formulación, se partió de los objetivos planteados inicialmente. Como se mencionó en la introducción, en la investigación se pretende estudiar la controversia que surge sobre el lugar del cuerpo en educación sexual a partir de la publicación de la “Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en educación inicial y primaria” en el año 2017, en Uruguay.

Para concretar el objetivo se propuso identificar la controversia y sus nodos centrales, así como describir y comparar los posicionamientos que emergen de la controversia frente al lugar de los cuerpos de niñas y niños en educación sexual, centrando el análisis en la prensa escrita en Uruguay entre junio de 2017 y principios de 2019.

III.1 Perspectiva de investigación

El problema de investigación se centró en los debates relativos al cuerpo que se dieron por parte de actores variados y tomaron estado público a partir de la publicación de la Propuesta didáctica abriéndose así una controversia.

En relación con la estrategia metodológica, se optó por asumir un enfoque cualitativo, específicamente descriptivo e interpretativo, de este modo, la investigación se interesa por la forma en que los actores entienden el mundo, lo producen y reproducen, teniendo en cuenta sus perspectivas, sentidos, experiencia, significado, conocimiento y relato, así como por el contexto y procesos que se dan (Vasilachis, 2006).

Este tipo de perspectiva es empleada en el estudio de organizaciones, instituciones, transformaciones estructurales y movimientos sociales, entre otros, dado que posibilita el análisis de las diferencias, sin privilegiar las homogeneidades ni buscarlas, habilitando la incorporación de renovadas formas de conocer (Vasilachis, 2006)

Como ya se ha expuesto, el foco de esta tesis fue el estudio de las controversias acerca del lugar del cuerpo en la educación sexual, por lo que fue necesario conocer los movimientos, organizaciones e instituciones que participaron de estas discusiones, analizando las diferencias de estos grupos, valorando la diversidad de los puntos de vista existentes sobre el tema.

Si bien se particularizó el estudio de la controversia generada a partir de la presentación del documento de la Propuesta didáctica, centrando el análisis de la prensa escrita en Uruguay entre junio de 2017 y principios de 2019, se tuvo en cuenta el contexto y antecedentes previos puesto que esto permitió construir el recorrido de la problemática, en ciencias sociales los casos no son aislados, menos aún las controversias. Posicionarse en la metodología cualitativa permitió describir, comprender y explicar este fenómeno social en profundidad (Vasilachis, 2006).

III.2 Métodos de investigación

Cabe preguntarse por qué estudiar una controversia en vez de un concepto ya estabilizado. Se entiende que es muy importante saber tratar con este tipo de asuntos ya que son asuntos altamente frecuentes en la sociedad. A diario surgen controversias de diferentes escalas y resulta necesario tener un esquema y un método de actuación frente a ellas.

La próxima pregunta por plantear entonces es ¿cómo se estudian estas controversias? Para ello se debió profundizar en la teoría del actor-red y la cartografía de las controversias de Bruno Latour.

Venturini (2008) expresó que las controversias son fundamentales puesto que permiten observar en vivo cómo un hecho científico o tecnológico se estabiliza, es decir se convierte en conocimiento. Por medio del análisis de las controversias ha sido posible abrir la “caja negra” y observar de forma empírica, el proceso de construcción de dicho conocimiento, a partir de la negociación entre los actores implicados.

En este sentido, posicionarse en este tipo de investigación conllevó a quien investiga a privilegiar el análisis de palabras sobre los números, la observación más que el experimento, así como la entrevista abierta frente a la estructurada y los significados sobre el comportamiento (Vasilachis, 2006).

Analizar el cuerpo como foco de controversia en educación sexual permitió identificar qué posturas subyacen en los diferentes actores, y cuál es el paradigma en el que se enmarcan a partir del proceso de implementación de una política educativa. Del mismo modo, a partir del análisis de los archivos de prensa escrita, se pudo visualizar las negociaciones, así como los acuerdos y disensos en el tema.

En concordancia con lo antes planteado, se recurrió a la Cartografía de las Controversias y la Teoría del Actor Red (Venturini, 2008) como estrategias de investigación. Esto exigió creatividad e intuición, sobre todo a la hora de emplear diferentes formas y métodos, adaptándolos a los objetivos planteados y a un formato de tesis con flexibilidad (Vasilachis, 2006).

Para Vasilachis (2006) quien investiga desde la perspectiva cualitativa tiene que volver una y otra vez al campo de investigación, esto sucedió sin dudas, se volvió una y otra vez sobre los archivos de prensa escrita, sobre el diseño de la investigación, así como sobre la información construida. En este punto, se tuvo en cuenta que los enfoques cualitativos siguen sus propias reglas, tomando de los métodos de recolección de datos lo que es significativo y suma a su investigación, presentando modelos explicativos propios (Vasilachis, 2006).

III.2.1 Teoría del actor en red.

La teoría del actor red es considerada una metodología, específicamente una meta – metodología, puesto que no presenta un lineamiento de pasos a seguir, sino que enriquece los diferentes métodos permitiendo comprenderlos y relacionarlos. Pudiendo utilizar diferentes estilos de recolección y procesamiento de datos, entrevistas, trabajo de archivo, revisión documental, sondeo, experimentación, observación participante, análisis de texto (Venturini, 2008).

Para Latour un actor es cualquier entidad que mediante su presencia o ausencia haga una diferencia en el desarrollo de la controversia, es decir que cualquier elemento que pueda hacer una diferencia es considerado actor. Rompe de este modo con la concepción exclusiva de los actores como sujetos, concepto tradicional de las humanidades (Venturini, 2008).

Esta tesis se posicionó en esta tradición de las humanidades, por tanto, cuando se hace referencia a actores, se habla de sujetos u organizaciones conformadas por seres humanos, el resto de los elementos serán parte de la red, pero desde un plano contextual, reconociendo que actor y red son parte de una misma realidad. Por ejemplo, leyes, acuerdos internacionales, decretos, entre otros.

A través de diferentes métodos de recolección y análisis de datos se buscó visualizar la expresión de los distintos actores, identificando la complejidad y riqueza de la asociación y disociación de la vida colectiva, renovando así los conceptos y métodos de las ciencias sociales (Venturini, 2008).

III.2.2 Cartografía de controversias.

La cartografía de las controversias fue desarrollada inicialmente en el año 2005, por Bruno Latour, filósofo, sociólogo y antropólogo francés, especialista en estudios de ciencia, tecnología y sociedad. Venturini (2008) en su artículo sobre este tema, expresó que es un conjunto de técnicas que permiten observar y describir temas sociales, es una visión aplicada de la teoría Actor – Red.

En sus inicios, la cartografía de controversias se empleó para guiar al estudiantado universitario en la exploración de debates científicos y tecnológicos, su alcance actual excede su origen didáctico, hoy en día se constituye como **metodología de investigación completa** empleada en varias universidades y proyectos internacionales (Venturini, 2008).

En este punto, se entiende que una controversia es cualquier escenario donde existe un desacuerdo entre dos actores o más, el único acuerdo es que no están de acuerdo. Toda controversia inicia en el momento que los actores ya no pueden ignorarse frente a un tema y termina cuando estos alcanzan una forma grata de convivencia. Se puede tomar como objeto de la cartografía de las controversias cualquier fenómeno ubicado entre estos dos extremos (entre la indiferencia fría y la coexistencia caliente, siempre de forma consensuada) (Venturini, 2008).

El uso del término "controversia" no es pues, definir un objeto de investigación, sino para sugerir una perspectiva de observación. El estudio de los fenómenos sociales como controversias concentran la atención sobre la complejidad y sobre el dinamismo de la vida colectiva, sobrevolando sobre el acuerdo y buscando por el contrario los puntos de divergencia, el desacuerdo y el conflicto (Venturini, 2008, p. 27).

En este estudio, la controversia o desacuerdo entre actores se configuró en relación con el lugar del cuerpo en la educación sexual a partir de la publicación de la Propuesta didáctica desde CEIP, en 2017, existiendo variedad de actores con distinto grado de acuerdo con ese documento.

La cartografía de las controversias como metodología es empleada para crear mapas conceptuales puntualmente en sitios web¹⁴. En este punto, cabe aclarar que en el marco de esta tesis no se tomó de forma pura pues el objetivo no es cartografiar controversias de forma digital sino utilizar elementos de dicha metodología para poder analizar un debate puntual.

Engelhardt (1981 en Vallverdú, 2005) plantea que se encuentran controversias tanto en el campo de la ciencia, como en los campos de la ética y la política, teniendo distintos modos de disputa y resolución. Por un lado, las controversias políticas involucran situaciones de resolución por negociación, mientras que las resoluciones de las científicas apelan a hechos en sí mismos con un razonamiento riguroso, y finalmente, las éticas, se encuentran en un punto intermedio entre las dos anteriores.

Tomar a las disputas de forma central en las ciencias sociales surgió en el marco de la "sociología del conocimiento científico" de la "Escuela de Edimburgo" (Escocia) a comienzos de la década del 70. El grupo de Edimburgo estudió no solo las condiciones de producción científica, sino también el contenido de la teoría. Para ello, estudiaron las controversias en el seno de la comunidad científica, en sus orígenes, para observar cómo se "abren" y "cierran" y así analizar las razones sociales para aceptar una u otra teoría (Venturini, 2008).

En el mismo período, se encuentra otra escuela, la llamada "Escuela de Bath" (Reino Unido), en la cual se tornó más explícito el estudio de las controversias científicas, situándolas en el núcleo de la sociología científica. Desde allí, se desarrolló el programa de relativismo

¹⁴ Ver en http://www.brunolatourenespanol.org/00_cartografia_controversias01.htm

empírico en el cual las controversias fueron centrales pues permitían observar en vivo las dinámicas de estabilización del conocimiento. Permitían abrir las “**cajas negras**” de las verdades tecnocientíficas, a través de ellas, se pudo observar cómo se construyen las verdades a partir de las negociaciones de los actores implicados (Venturini, 2008).

Ambas escuelas consideran a las controversias como un recurso metodológico válido, en oposición al positivismo de la ciencia y tecnología. Este recurso permite visualizar que la teoría científica no se impone simplemente, sino que necesitan justificación y efectividad. A su vez, permite estudiar casos ideales puesto que todos los datos se transforman en ambiguos lo que hace que la negociación se destaque (Venturini, 2008).

En esta investigación, fue de utilidad para abordar la controversia objeto de estudio, identificar los distintos actores implicados y su red argumental, “los actores son tales porque obran recíprocamente/interactúan, formando relaciones y son formados por relación [...] la observación de controversias es observación del trabajo incesante de las conexiones que atan y que desatan” (Venturini 2010, p.26). Se estudió el fenómeno social centrándose en los desacuerdos y conflictos que se dieron, y se pudieron observar, en diferentes medios de prensa escrita, en el ámbito nacional, entre junio de 2017 y principios de 2019.

De la metodología de cartografía de controversias, se tomaron fundamentalmente, los puntos de divergencia. En las diferentes controversias existen **nodos centrales y marginales de divergencia**, algunos por los que necesariamente hay que pasar y otros que se encuentran en posiciones más lejanas, trazando diferentes geografías de poder (Venturini, 2008).

En esta tesis se tomaron **tres nodos centrales de divergencia** que surgieron a partir de la publicación de la Propuesta didáctica, vinculados, como ya se mencionó, al lugar del cuerpo en la educación sexual en la escuela:

- desacuerdos en torno a lo que los movimientos conservadores denominan “ideología de género”,
- desacuerdos acerca del derecho a la educación sexual,
- desacuerdos ante lo planteado en la actividad número 10 del documento en cuestión.

Cabe resaltar lo mencionado por Venturini (2008), “las controversias deciden y son decididas por distribución de poder. Los actores no nacen con igualdad en las controversias y

raramente tienen igualdad de oportunidades. Las controversias son luchas para conservar o para invertir desigualdades sociales” (p. 13).

La cartografía latouriana permitió visualizar que el poder existe como el resultado de relaciones en la estructura social, en las controversias los diferentes actores se esfuerzan por mantener o transformar una cierta geografía del poder. Por esto, siempre son tomadas muy en serio por dichos actores, puesto que serán resueltas por la distribución del poder y dependen del restablecimiento o no de las desigualdades sociales (Venturini, 2008).

En este sentido, en el marco de esta investigación, se consideró la existencia de varios actores -las iglesias, el Estado, las familias- que disputaron y disputan el poder sobre los cuerpos de niñas y niños.

Al momento de seleccionar la controversia a estudiar, se tuvo en cuenta una serie de recomendaciones señaladas por Venturini (2008). Se buscó una que fuese observable, abierta al público, se evitó seleccionar las poco calientes, demasiado asimétricas, cerradas, sin límites y ocultas.

Se rastrearon buenas controversias, es decir, activas, que presentaran disputas y enfrentamientos pues son más fáciles de observar, el poder no debía ser demasiado asimétrico pues ambas partes deben disponer de recursos para expresarse y de esta forma desarrollar el debate. Se evitaron, asimismo, las cerradas pues una vez acordada, o impuesta, la controversia pierde interés, debía ser relevante y sin resolver (Venturini, 2008).

Por otro lado, se tuvo en cuenta que estuviesen limitadas y acordes a los recursos y tiempos de quien investiga para poder ser analizadas y seguir a los actores para enriquecerla.

De este modo, la controversia seleccionada puede afirmarse que es una controversia “caliente”, al decir de Venturini (2008), estuvo en debate abierto al público por medio de diferentes medios de prensa; la distribución del poder en ella no fue demasiado asimétrico, se encontró por un lado el sistema educativo respaldado por el gobierno del momento, y por otro, distintas organizaciones de familias, iglesias y representantes de la oposición de gobierno. Un aspecto primordial que mencionar es que esta controversia continúa abierta.

Otro aspecto metodológico fundamental asumido en este estudio fue el reconocimiento de que los actores involucrados en la controversia estaban más informados que quien investiga. Se partió del supuesto de observación de fenómenos sociales sin identificar ningún actor favorito de antemano, se brindó la misma atención a todos los actores interrelacionados en la divergencia. Si bien se entiende que no es posible la objetividad, puesto que todo punto de vista es subjetivo y parcial, se intentó presentar la mayor cantidad posible de puntos de vista buscando una “**objetividad de segundo nivel**” (Venturini, 2008).

Conviene señalar que los conflictos tienen una tendencia a expandirse en el espacio y en el tiempo, debido a esto, fue importante hacer un seguimiento de los actores involucrados y el despliegue de las relaciones que lo constituyeron (Venturini, 2008). De acuerdo con la teoría del actor red, los fenómenos sociales siempre son mediados por otros actores que vivieron en otros espacios y tiempos. De ahí que, en esta investigación, se recurrió a rastrear las disputas configuradas en torno al lugar del cuerpo en la educación sexual en nuestro sistema educativo en otros momentos históricos, esto permitió visualizar cómo se ha construido esta **controversia que es de larga data**.

Atendiendo al método de investigación, es importante resaltar que se entiende que existe una **gran controversia** en torno al lugar del cuerpo en la educación sexual en nuestro país, que se vuelve a abrir y reeditar evidenciando que no se ha llegado a un acuerdo unívoco que permita cerrar esa “caja negra” (Venturini, 2008). De este modo, la controversia que surge en la agenda pública a partir de la publicación de la Propuesta didáctica en el año 2017 es una reedición de esa gran controversia que aún sigue abierta.

III. 3 Proceso de construcción de la información

Después de estudiar todos los aspectos de interés metodológico sobre la cartografía de controversias aportados por Bruno Latour (2005) y Tommaso Venturini (2008), se decidió seguir paso a paso, los cuatro puntos en los que divide el proceso de investigación y acercamiento a una controversia Bruno Latour (en García, 2019): de las declaraciones a la literatura, de la literatura a los actores, de los actores a las redes y de las redes al cosmos.

La construcción de la información se realizó en diferentes momentos entre 2020 y 2022, de forma no lineal y con intervalos temporales.

III.3.1 De las declaraciones a la literatura.

Lo primero que se hizo fue un seguimiento de la dinámica de la controversia en el tiempo. Se identificaron los temas principales del conflicto, se rastrearon los actores implicados, sus argumentos, las diferentes posiciones y cómo cambiaron en el tiempo, así como las diversas formas de cerrar y reabrir los debates.

Para lograrlo, se realizaron indagaciones en diferentes sitios web, se recopiló información escrita y audiovisual. También se indagó en documentos oficiales de ANEP y actas del parlamento nacional. Se procedió a recuperar y consultar textos que posibilitaron reconocer los diferentes posicionamientos existentes sobre la temática en la comunidad científica, así como las alianzas, prestigio y autoridad de estos (Venturini, 2008).

El intercambio con otros investigadores e investigadoras, así como con informantes calificados fue clave para identificar los temas principales del conflicto y realizar el seguimiento de la dinámica de la controversia.

En este sentido, por un lado, se generaron espacios de discusión con colegas de la cohorte II de la Maestría en Educación, Sociedad y Política que aportaron a la construcción de la controversia objeto de estudio. Por otro lado, se mantuvieron intercambios y entrevistas con informantes calificados del ámbito técnico, académico y político a nivel nacional- Quienes aportaron datos relevantes en el seguimiento y documentación de la controversia. Debido al contexto de pandemia de Covid-19, la mayoría de los intercambios se realizaron en modalidad virtual, en un solo caso, se realizó en modalidad presencial, en diciembre de 2020.

En el ámbito político, se realizó una entrevista semiestructurada a un informante clave que fue parte del debate luego de la publicación de la Propuesta didáctica mientras se desempeñaba en un rol de representación en CODICEN. En esta entrevista se le brindó “al informante el espacio y libertad suficientes para definir el contenido de la discusión” (Bernard, 1988, en Tarrés, 2001, p. 76-77).

En cuanto al nivel técnico y académico, se mantuvieron varios intercambios con expertas/os sobre los movimientos de oposición y la implementación de la educación sexual en el sistema educativo formal, instancias que permitieron profundizar sobre los temas principales del conflicto y los actores implicados en el debate.

En esta etapa del trabajo de campo, la documentación de la controversia fue primordial. Se recopiló una amplia variedad de materiales y se realizó un dossier de investigación que incluyó documentos oficiales y archivos provenientes de diferentes sitios web (Cuadro N°2). Se dio seguimiento a la construcción del espacio argumentativo a través de los medios de prensa escrita en el ámbito nacional, desde junio 2017 a principios del 2019, un espacio orientado en cuestiones, desencadenado por la publicación de la Propuesta didáctica. Capturar la dinámica de la controversia implicó establecer, a su vez, su cronología (Venturini, 2008).

Cuadro N° 2. Reseña de las notas de prensa seleccionadas para el análisis.

FECHA	TÍTULO	MEDIO
16/11/17	Padres piden al CODICEN incidir en educación sexual	El Observador
8/9/17	Primaria evalúa propuestas sobre guía de sexualidad	El Observador
26/7/18	TCA resolverá sobre reclamo por guía sexual en las escuelas	El Observador
7/8/17	El CODICEN respaldó la guía de educación sexual de Primaria	El Observador
1/8/17	Primaria está dispuesta a revisar contenido de la guía de sexualidad	El Observador
23/7/17	Primaria presentó guía de educación sexual para uso de maestros	El Observador
28/7/17	Sturla: Guía de educación sexual de Primaria no respeta derecho de los padres a educar a sus hijos	El Observador
31/7/17	Cosquillas, besos y abrazos: las polémicas de la guía de educación sexual	El Observador
4/8/17	Iglesia Católica lanzará curso alternativo de educación sexual	El Observador

12/8/17	Padres realizan marcha contra guía de educación sexual	El Observador
15/8/17	Con presencia de autoridades educativas, Iglesia católica presentó plan de educación sexual	El Observador
21/9/17	Tribunal de apelaciones rechazó amparo de padres contra guía de educación sexual	El Observador
25/7/18	Padres pedirán al TCA tener derecho a influir en la educación sexual de sus hijos	El Observador
26/7/18	Wilson Netto: que se pida consentimiento de padres para enseñar sobre sexualidad "pone en juego los planes de estudio"	El Observador
15/9/19	Oposición comparte que se le dé alternativa sobre educación sexual a padres	El Observador
12/8/17	Manifestación en Ciudad Vieja contra la guía de educación sexual de Primaria.	La Diaria
11/8/17	Impulsor de la marcha contra la guía de educación sexual dijo que el texto "deja puertas abiertas a la pedofilia y al abuso sexual"	La Diaria
3/8/17	Uno de los autores de la "guía de sexualidad" de Primaria respondió a las críticas	La Diaria
17/8/17	Psicóloga que da el curso de educación sexual de la iglesia católica "promovería la abstinencia" entre adolescentes	La Diaria
31/8/17	Ante el ruido, miedo e incertidumbres; sobre la polémica y la guía de educación sexual	La Diaria
25/9/17	El colectivo A mis hijos no los tocan planea juntar 30.000 para que la "guía sexual" de Primaria salga de circulación	La Diaria
3/1/18	Educación sexual: sí, siempre y en todos lados	La Diaria
31/8/17	La ciencia, el sexo y la propuesta didáctica de educación sexual de Primaria	La Diaria
11/4/18	Charla contra "ideología de género" en anexo del Palacio Legislativo	La Diaria
31/1/20	Resistencias a la educación sexual en Uruguay	La Diaria

10/8/17	2017: La educación sexual en el sistema educativo: ¿y ahora qué?	La Diaria
1/11/17	Religiosos cristianos evangelistas realizaron una marcha “por una familia como Dios manda”, entre otras reivindicaciones	La Diaria
21/6/18	¡Dios nos libre!	La Diaria
15/8/17	Bianchi cuestiona la actitud de la ANEP	El País
6/8/17	La sexualidad en el pupitre	El País
23/7/17	Guía de sexualidad concitó consenso	El País
29/7/17	Enfoque de guía sexual escolar desata polémica	El País
4/8/17	La Iglesia propone curso alternativo y “laico” para educación sexual	El País
11/4/18	Polémica conferencia enfrenta a activistas	El País
10/8/17	Marcharán contra la guía de sexualidad	El País
26/7/18	Codicen descarta consultar a padres sobre educación sexual	El País
25/7/18	Educación Sexual: Codicen rechazó solicitud de padres que pedían dar su consentimiento	El País
2/8/17	Padres quieren cambios en educación sexual	El País
18/8/17	La cigüeña pecaminosa contrataca	Brecha
9/3/18	Con los hijos no te metas	Brecha
30/7/17	Sturla denuncia ideología de género en la guía sexual para niño	La República
31/7/17	PRIMARIA, CARDENAL STURLA Y OPOSICIÓN Bianchi: “Guía de Educación Sexual está inspirada en colectivos lesbianos”	La República
10/9/17	Educación inicial y primaria. Una guía para apoyar y fortalecer la labor docente en educación sexual	La República

17/4/18	Polémica en el Palacio Legislativo: denuncian ataque a la estructura laica	La República
30/7/17	Guía de educación sexual es propia “de un estado totalitario”	18.com.uy
13/8/17	“A mis hijos no los tocan”, marcha contra la guía de educación sexual	18.com.uy
9/8/17	Marcha contra el “adoctrinamiento a la homosexualidad” de la guía de ANEP	18.com.uy
1/8/17	La educación sexual hoy “no es exclusiva” de la familia	18.com.uy
21/9/17	Padres de escuelas públicas y privadas de todo el país pidieron a la Justicia que detenga la distribución de la guía de educación sexual	Búsqueda
31/8/17	La "guía sexual" sirve para detectar abuso infantil, dice Primaria	Búsqueda
1/3/18	El 80% de los padres piensa que deben ser informados previamente acerca de los contenidos de educación sexual de sus hijos	Búsqueda
15/11/17	Movimiento social organiza manifestación para que se baje una guía de educación sexual	Sociedad Uruguaya mírate
29/11/17	Conferencia gratuita contra la “guía de educación sexual” y la “ideología de género”	Sociedad Uruguaya mírate
26/7/17	El sexo en la escuela	Semanario Voces
2/8/17	Error y diversidad	Semanario Voces
6/12/17	‘A mis hijos no los tocan’: las familias en Uruguay se movilizan contra ideología de género en las aulas	Infovaticana
19/11/17	“A mis hijos no los tocan” marchó contra la ideología de género	El telégrafo

Fuente: Elaboración propia

III.3.2 De la literatura a los actores.

El seguimiento de la controversia y su documentación permitió identificar los agentes que intervinieron en el proceso.

Como se mencionó anteriormente, la cartografía de las controversias supone una visión aplicada de la teoría del actor-red, debido a ello, durante el proceso de construcción de la información se identificaron los diferentes actores implicados en el fenómeno social en estudio. Cabe recordar, que, en esta investigación, se considera actor a sujetos humanos u organizaciones conformadas por seres humanos (Cuadro N°3).

En cuanto a cómo denominar a los actores se decidió codificarlos con letras. Se realiza un listado de referencia, sin explicitar sus nombres propios ni roles o cargos. De esta forma, se buscó focalizar la atención en la divergencia y en la trama social, y no en las individualidades. Asimismo, se entendió que esta forma de registro garantizó la ética en la investigación, resguardando el anonimato de los actores individuales implicados en el debate.

III.3.3 De los actores a las redes.

Una vez identificados los diferentes actores que participaron de la controversia, se buscó reconocer cómo interviene cada uno, se observaron las relaciones entre ellos, visualizando su heterogeneidad y sus alianzas. Siguiendo la teoría de actor-red, se analizan los discursos dispersos observando cómo se tejen las interconexiones entre los actores.

En numerosas ocasiones el papel de un actor no tiene sentido de forma individual, según Bruno Latour, la sociedad siempre tiende a formar grupos, y más cuando se tiene que posicionar frente a un conflicto (Venturini, 2008).

Frente a la Propuesta didáctica se generó un debate público donde se visualizaron diferentes posicionamientos, tanto a favor como en contra. Algunos de los grupos más organizados que participaron de esta discusión fueron AMHNLT, CMNTM, RPR, periodistas, representantes de ANEP, de la academia, de la iglesia católica y evangélica, así como legisladores.

Durante el trabajo de campo se identificaron los actores implicados agrupándolos de acuerdo con los ámbitos desde los cuales enunciaron los discursos registrados en los archivos de prensa analizados, esto son: grupos conservadores, iglesias, oposición política al gobierno, ANEP, ONG, periodismo y academia.

Cabe reconocer que, si bien es cierto que no existen sólo dos opiniones posibles, a favor y en contra de la Propuesta didáctica, y que posiblemente, en un mismo agrupamiento de actores existan diversas opiniones, en el marco de esta investigación, se decidió realizar un agrupamiento básico -a favor, en contra o sin definir- de acuerdo con el posicionamiento identificado en los materiales de prensa analizados (Cuadro N°3).

Es importante destacar que las alianzas, los discursos y posicionamientos pueden ser dinámicos y presentar variaciones a lo largo del tiempo, por ello en esta tesis se limita con precisión el periodo seleccionado para el análisis, junio 2017 a principios de 2019.

Cuadro N°3: Actores implicados en la controversia y su posicionamiento ante la Propuesta didáctica

Agrupamiento	Actores	Intervención en la controversia			Posicionamiento ante la Propuesta didáctica		
		Nodo 1	Nodo 2	Nodo 3	A favor	En contra	Sin definir
Grupos conservadores	VA1	X		X		X	
	VA2	X				X	
	VA3			X		X	
	VC	X				X	
	VR	X	X				
Iglesias	VCR	X	X			X	
	AM	X	X			X	
	D1	X		X			X
Oposición política al gobierno	DPN	X	X			X	
ANEP	CD1		X	X	X		
	CD2		X				X
	DP			X	X		

	CoES	X	X		X		
ONG	ADGU		X	X	X		
	CEGU			X	X		
Periodismo	PLD1	X					X
	PLD2	X			X		
	PLD3		X	X	X		
	PLD4			X		X	
	PV1	X		X		X	
	PBR1	X	X		X		
	PBR2	X	X	X	X		
	PBU1			X		X	
Academia	S1		X	X	X		
	S2			X	X		
	B1	X			X		
	PSI			X		X	X
	PSD			X		X	X

Fuente: Elaboración propia.

III.3.4 De las redes al cosmos.

El último paso en el proceso de estudio de la controversia implica presentar los puntos de desacuerdo y sus líneas argumentales, es decir, el corazón de la controversia. Estos pueden ser variados puesto que las aglomeraciones de actores son diversas, si bien la lógica binaria sirve para ordenar los grupos de actores a grandes rasgos, es necesario comprender las controversias desde su complejidad (Venturini, 2008).

Este es el eje central de esta tesis, identificar y analizar los puntos de desacuerdo a partir de documentos de prensa escrita nacional de 2017 a 2019 ante la publicación de la Propuesta didáctica en torno al lugar del cuerpo en educación sexual.

Para identificar los nodos centrales y secundarios de divergencia, se procedió en primer lugar a la lectura global de todos los documentos de prensa seleccionados en busca de reconocer

los puntos de divergencia. Luego, se identificaron los actores implicados en el documento, se localizaron y etiquetaron fragmentos textuales que evidencian sus posicionamientos.

Se clasificaron los diferentes textos de prensa, según el nodo central que aborda cada uno. Se releeron y etiquetaron nuevamente para identificar la frecuentación de los temas. Se transcribieron citas textuales sobre cada nodo para posteriormente analizarlas a la luz de los contenidos conceptuales y el recorrido histórico indagado previamente.

De esta manera, se profundiza en las ideas y significados que fundamentan las declaraciones analizadas. Por lo que, no se puede simplificar la observación, limitándola a las acciones, declaraciones y relaciones, sino que debe posibilitar ampliar los significados que los actores le dan. (Venturini, 2010). “Solamente investigando de cosmos en cosmos, los cartógrafos sociales pueden percibir el todo de sus controversias” (Venturini 2010, p. 28).

En este sentido Latour (en García, 2019) planteó que todas las personas perciben la realidad según su subjetividad, lo que lleva a creer que algunos acuerdos son casi imposibles por vivir en diferentes cosmos. Agregó que, si se pudiera ver el mundo sin esas cargas subjetivas, las negociaciones para una existencia colectiva serían calmas y racionales. Pero, en definitiva, más allá del grado de confianza que se pueda tener, no todas las personas van a estar de acuerdo finalmente con lo que se percibe de la realidad, lo cual es la lección principal de la cartografía de las controversias.

De este modo, en esta tesis se profundizó en los cosmos, para comprender con mayor profundidad la controversia, sin dejar de tener presente que la carga subjetiva no se encuentra solo en los actores implicados en el debate sino también en quien investiga.

Capítulo IV. Análisis y resultados

Como se mencionó anteriormente, en esta investigación se buscó estudiar la controversia sobre el lugar del cuerpo en educación sexual a partir de la presentación de la Propuesta didáctica. Para concretar este objetivo, se pretende identificar la controversia y sus nodos centrales a partir de los archivos de prensa escrita de junio 2017 a principios de 2019, así como describir y comparar los diferentes posicionamientos que emergen en ella.

Luego de analizar los archivos de prensa seleccionados, se puede afirmar que, en Uruguay, existe una gran controversia sobre el lugar del cuerpo en educación sexual que comenzó a inicios del siglo XX y se reeditó a partir de la Propuesta didáctica en 2017.

El estudio de las intervenciones de los actores implicados en la controversia y sus posicionamientos permitió identificar tres nodos centrales de divergencia: los desacuerdos en torno a lo que los movimientos conservadores denominan “ideología de género”; los desacuerdos acerca del derecho a la educación sexual, y los desacuerdos ante lo planteado en la actividad número 10 del documento en cuestión.

Al momento de denominar los nodos de divergencia, se decidió utilizar la expresión “versus” a fin de visibilizar la contraposición de los posicionamientos identificados en cada uno de ellos. De este modo se denominan: “Ideología de género versus perspectiva de género”, “Derecho de las familias versus derechos de los niños y niñas”, y “A mis hijos no los toquen versus Cosquillas, besos y abrazos”.

En este apartado se presenta el análisis de los tres nodos de divergencia, entretejiendo los argumentos dispersos en los archivos de prensa, evidenciando cómo se interconectan los discursos de los diferentes actores de acuerdo con sus posicionamientos ante la Propuesta didáctica, y discutiéndolos a la luz de los aportes expuestos en el marco teórico de esta tesis.

El orden en que se presentan los nodos no es azaroso, se eligió plantear en primer lugar al que refiere a la denominada “ideología de género” pues este posicionamiento tiñe a los otros dos. Asimismo, los dos primeros nodos dialogan con el tercero, tal como se puede observar en la representación gráfica de la cartografía de controversia (Figura N°2).

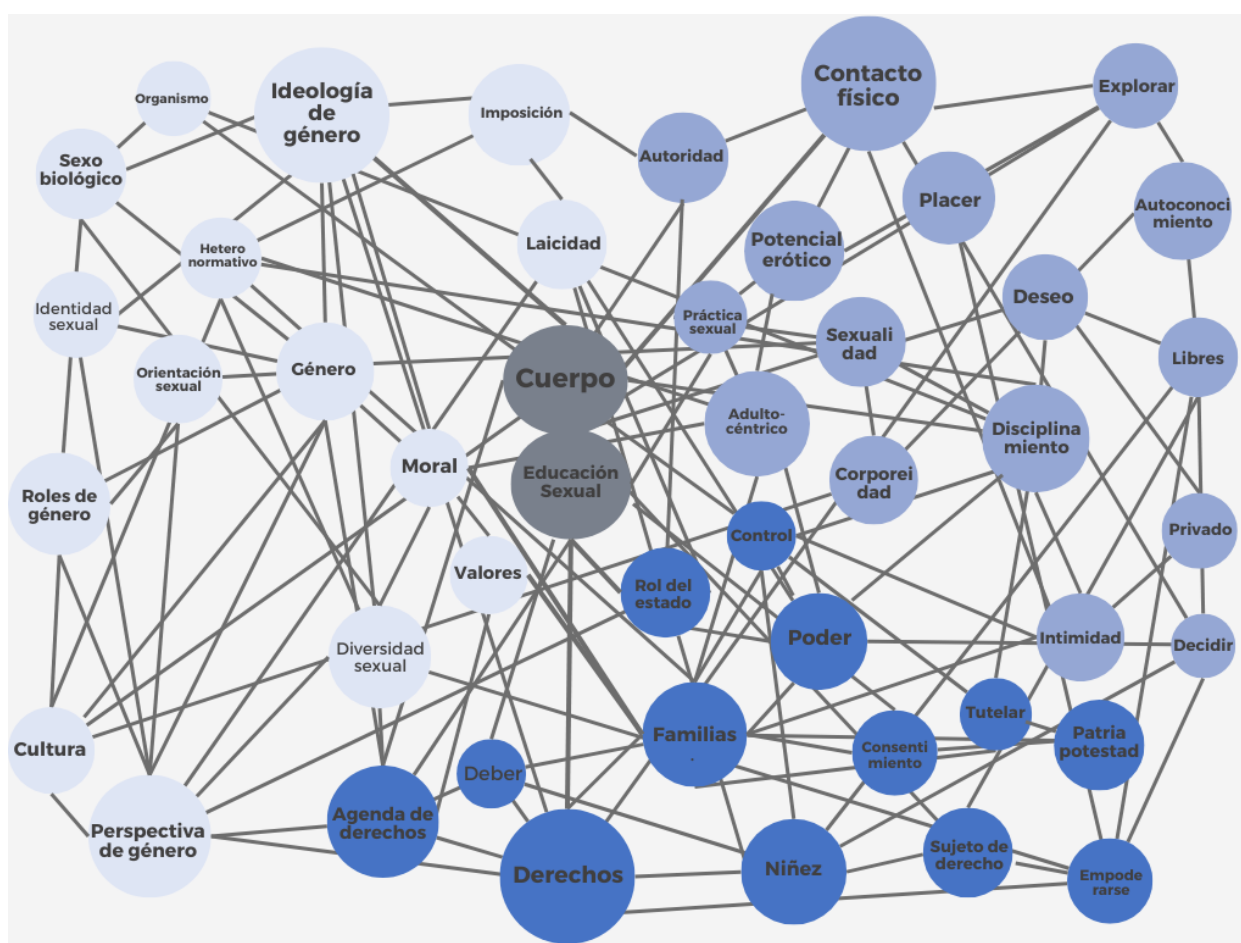
Finalmente, cabe mencionar que del análisis de los archivos de prensa emergen otros nodos periféricos de divergencia, o nombrados en segundo plano, que también enriquecen el análisis y son parte del cosmos que constituye la controversia. Entre ellos se encuentran adoctrinamiento versus laicidad, heterosexualidad natural versus derecho a la orientación sexual, abstinencia versus placer y autoconocimiento corporal. Todos ellos y otros, se visibilizan en la representación gráfica de la cartografía de controversia (Figura N°2).

Atendiendo a los planteos antes vertidos, se realizó una representación gráfica de la

cartografía de la controversia, visibilizando los conceptos imbricados en la misma. Se identifican los conceptos vinculados en cada nodo central de divergencia, usando colores diferentes en la representación gráfica. Tal como se puede observar, estos se interconectan entre sí, más allá de tener mayor frecuencia en un nodo que en otro, lo que se representa gráficamente mediante el tamaño de los círculos.

En la representación se puede apreciar que los conceptos de cuerpo y educación sexual son centrales en el debate, se tomó la decisión de resaltarlos con un color diferente, esto permite visualizarlos en el cosmos de conceptos entretejidos en la dinámica de la controversia analizada.

Figura N°2: Representación gráfica de la Cartografía de controversia y nodos.



Fuente: Elaboración propia

IV. 1 Ideología de género versus perspectiva de género

Primeramente, cabe recordar que la tan mencionada “ideología de género” es un concepto que surgió de la iglesia católica a mediados de los años noventa, frente a la avanzada en derechos de las mujeres, los Estudios de Género y el movimiento LGBTIQ+. Es una expresión tomada por representantes variados en el mundo y que se ha instalado rápidamente en la región en respuesta a la nueva agenda de derechos, la que incluye la perspectiva de género (Iglesias, 2018a).

Esta terminología fue adoptada por varios actores que se expresaron públicamente contra la Propuesta didáctica, centrando sus argumentos en la imposición ideológica para referirse a la perspectiva de género.

Uno de los primeros en proclamarse públicamente empleando este término contra la Propuesta didáctica, en su audición radial, replicado por una gran variedad de medios de prensa, fue un alto representante de la Iglesia Católica uruguaya (AM). En su argumento denunció la imposición de la “ideología de género” en la educación sexual argumentando que era propio de los “estados totalitarios”, centra su postura en el derecho de las familias a educar a sus “hijos” y en la laicidad del estado (La República 30/7/17).

Si bien este representante de la iglesia católica criticó fervientemente la Propuesta didáctica, otro representante consultado al respecto (D1) que ejerce un rol docente se mostró en una postura menos radical, no utilizó la expresión “ideología de género”, en su lugar empleó el término “visión” o “idea” de género”, incluso mostró acuerdo con algunos planteos del documento.

Frente al lanzamiento de la Propuesta didáctica, expresó que este material llegó en un momento justo, señaló que compartía el diseño conceptual, así como el enfoque didáctico, las definiciones y el rol que se le da a la escuela y al docente. Afirmó que a las actividades le faltaría estructurarlas por edades, así como también señaló que es donde más se entrevé la visión de género y es el punto donde se pueden generar más debates (23/7/17, El País).

En este sentido, indicó que “Las ocho primeras propuestas están muy basadas en la idea de género” (23/7/17, El País) tomando como ejemplo la que hace referencia a los cuentos tradicionales.

Aquí se puede observar cómo dos actores de la iglesia católica presentaron posicionamientos encontrados, si bien el concepto de “ideología” de género rondó en ambos discursos, es sumamente explícito en el representante que se opone quien llama a la sociedad a manifestarse contra la misma. Tal vez, en el posicionamiento del otro representante católico influyó su formación y trayectoria docente, así como el rol que ejerció, lo que le permitió formar parte de procesos educativos y comprender desde ese lugar la temática. Tal como señala Venturini (2008), no existen sólo dos opiniones posibles -a favor y en contra- y dentro de un mismo grupo, como sucede en este caso, dentro del grupo de la iglesia católica, hay diversidad de opiniones.

Por otro lado, otro representante de la iglesia, pero en este caso de la iglesia evangélica (VCR), sumó su aporte a este nodo de divergencia, planteó que hay una violación a la laicidad ya que se impone una “ideología de género”. Agregó que no están en contra de la educación sexual, sino de este tipo de educación sexual ya que agrade determinados valores y presenta un enfoque de familia y sexualidad basado en una ideología (15/8/17 El País).

En concordancia con lo antes planteado, la iglesia católica compartió estos argumentos y propuso un curso alternativo de educación sexual “afectivo” llamado “Aprender a Amar”, fundamentando que se basaba en valores, que era laico, promovía la abstinencia y estaba dirigido a familias y docentes (La diaria, 17/8/17).

De cierta forma, estos actores, como plantea Morgade (2011), se apropiaron de la palabra “amor”, así como del concepto “valores”, haciendo referencia a un amor casto, dando por hecho o queriendo dar a entender que las otras propuestas de educación sexual, como la que presentaba la Propuesta didáctica, no tomaban estas concepciones (Morgade, 2011).

En ambas posturas, tanto de la iglesia católica como de la iglesia evangélica, se evidenció un enfoque de educación sexual moralizante, se focalizó en el modelo heteronormativo de familia y en los valores que se pregonan desde el cristianismo, tales como el de la abstinencia. Buscaban que la sexualidad se abordara desde una perspectiva fuertemente “heteronormativa” donde las voces que representan la diversidad sexual son peligrosas y hay que silenciarlas, para ello es clave el control de la sexualidad y con este, el de los cuerpos (Morgade, 2011).

En este sentido, al igual que la laicidad, la diversidad sexual resultó uno de los nodos periféricos de la controversia. Los representantes de estas posturas emplearon expresiones como “adoctrinamiento a la homosexualidad” o “promoción de la homosexualidad” (Redacción 18, 9/8/17).

En la misma línea de ideas, en el periódico digital Infovaticano se presentó una nota sobre el movimiento AMHNLT, exponiendo sus planteos frente a la Propuesta didáctica. Expresaron que “ostenta ideología de género”, que “viola” el derecho de las familias a decidir sobre cómo tienen que vivir la sexualidad sus hijas e hijos y a educarlos moralmente “promoviendo la promiscuidad y masturbación” (Infovaticano, 6/12/17)

A partir de estas afirmaciones se pudo apreciar nuevamente el enfoque moralizante y represivo de educación sexual, donde los cuerpos deben ser disciplinados y el placer tiene mala fama, al punto de escandalizarse cuando se nombra la masturbación y se emplean conceptos anacrónicos como “promiscuidad”. Este discurso moralizante del cuerpo no valora la manera en que cada sujeto quiere construir su forma de vivirlo (López, 2013).

En este sentido, se posicionan claramente desde un concepto de cuerpo igual a organismo, desde una perspectiva esencialista y no constructivista, en la cual se entiende al sexo como sexo biológico, no se considera el cuerpo como construcción, lo que se reflejó en afirmaciones como: “Desde los 3 años empezarán a enseñar a tus hijos que podrán elegir ser hombre o mujer independientemente de su sexo biológico” (Infovaticano, 6/12/17).

En referencia a la promiscuidad, se manifestaron ante imágenes empleadas en la Propuesta didáctica (Anexos II y III), proclamando que son “explícitamente pornográficas” (Redacción 180, 13/8/17).

Se posicionan nuevamente desde el enfoque moralizante de educación sexual, se promueve el silenciamiento, la invisibilización, la represión, el no mostrar cuerpos desnudos. Se evidencia la idea de un cuerpo asexuado en la escuela y en la niñez.

En respuesta a este tipo de argumentos, un representante de ANEP (CoES) plantea que para ella la divergencia se da porque se confunde sexualidad con práctica sexual (El País, 6/8/17). Complementó esta idea, en otra nota, afirmando que se debe tener en cuenta que la

sexualidad es una dimensión constitutiva de las personas, que está presente a lo largo de toda la vida del ser humano, tal como se afirma en la definición de CODICEN, explicitada en el PEIP. Asimismo, señaló que “Está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales” (La República, 10/9/17).

Estos planteos responden al enfoque de educación sexual integral, reconoce el valor de la cultura y de los contextos de niñas y niños, considerando sus vidas reales. Desde este enfoque se apunta al autoconocimiento corporal, así como la identificación de los discursos sociales que los sostienen, encuadrándose en los derechos y reconociendo que existen diferentes formas de vivir el propio cuerpo y construir vínculos en un marco de igualdad (Morgade, 2011).

En lo que refiere a los movimientos conservadores, fueron varios que se organizaron contrarios a la denominada “ideología de género”, entre ellos, los movimientos AMHNLT, CMHNTM y RPR. Si bien todos participaron en el debate, y realizaron manifestaciones, este último, según uno de los periodistas de La Diaria (PLD1) es el más organizado, teniendo incluso una página web con desarrollos teóricos contra dicha ideología (La Diaria, 31/1/20).

Continuando con la controversia suscitada, un vocero de uno de los movimientos conservadores en el país (VA1) explicó que la “ideología de género” es una temática nueva de la que aún no se habla mucho pero que es una corriente mundial frente a la cual hay grupos de familias organizadas en otros países que se encuentran en la misma situación (La Diaria 11/8/17).

Cabe recordar lo señalado por Iglesias (2018a) en cuanto a la organización regional de estos movimientos y sus etapas estructuradas de desarrollo, donde la primera consiste en demostrar que el género es un postulado ideológico y la segunda es organizar la estrategia de reacción.

En este sentido, según vocero, el lenguaje de la Propuesta didáctica evidencia que está teñida de “ideología de género” (La Diaria 11/8/17). Frente a lo que explicó que “Te la va pintando y, a lo último, termina un poquito más picantón. Al varón se le dice: ‘vos no sos nene ni nena’, y a la nena, ‘vos no sos nena ni varón’. Entonces, ¿qué son?, ¿neutros?” (La Diaria 11/8/17).

Cabe señalar que estas afirmaciones no enuncian apartados textuales de la Propuesta didáctica, sino que tergiversan los conceptos vertidos en ella y se confunden con citas tomadas de otras publicaciones.

En la Publicación del CEIP se explicitan conceptos de sexualidad, sexo, genitalidad, cuerpo, género, roles de género, estereotipos de género, socialización de género, diversidad sexual, identidad y orientación sexuales (CEIP, 2017) basados en la perspectiva constructivista y desde el enfoque de educación sexual integral. No se plantea cuestionar a niñas y niños respecto a su identidad sino reconocer los factores sociales que inciden en la misma. Es probable que la divergencia emerja ante la interpretación desde la perspectiva esencialista de expresiones tales como “En la medida que los roles de género son una construcción social, éstos pueden ser modificados, pudiéndose incidir a través de la escuela en la deconstrucción de dichos modelos” (CEIP, 2017, p. 13).

Yendo más lejos en sus argumentos, otra vocera de los movimientos conservadores (VA2) en una de sus manifestaciones sostuvo que se quiere imponer una “ideología” que no condice con lo que quieren para sus hijos e hijas. En ese sentido resaltó que el PEIP incorporó la educación sexual estableciendo a la “ideología de género” como eje transversal en todos sus contenidos. Asimismo, señaló que en la Propuesta didáctica se establece que la identidad sexual no es congénita y puede ser formada según las experiencias de cada persona a lo largo de su vida lo cual, para esta vocera, no es científico (La Diaria, 12/8/17).

Además, resaltó que:

Se habla de orientación sexual, que la Asociación Estadounidense de Psicología dice que es una atracción emocional, romántica, sexual o afectiva hacia otros; entonces, significa que no es una condición humana, como ser blanco, moreno, hombre o mujer, no está sujeto a tu ADN, es una simple atracción, no tiene nada que ver con la persona. Hasta el día de hoy, es XY hombre o XX mujer (La Diaria, 12/8/17).

Aquí se pudo apreciar, tal como señalaba Abracinskas et al. (2019), cómo se emplean argumentos “científicos” para validar su postura, recurso característico de estos movimientos conservadores, contrarios a la perspectiva de género. Desde su posicionamiento esencialista de la sexualidad, recurren a la biología, asocian a las personas a sus organismos y a sexos biológicos, alejándose de las perspectivas de reconocimiento de la construcción de las corporeidades e identidades sexuales.

De este modo, se evidencia un enfoque de educación sexual biologicista (Morgade, 2011), donde no se reconoce lo contextual sino simplemente el cuerpo aislado del sujeto, e incluso se simplifican los componentes biológicos tomando la sexualidad como natural.

Continuando en la misma línea argumental, la vocera también manifestó que no se puede dar derecho a una atracción, refiriéndose a la orientación sexual, pero entremezclándola con otros conceptos puesto que también afirmó que “ellos”, refiriéndose a niñas y niños, nacieron con una identidad que se debe respetar y el estado no puede imponer una “ideología” (La Diaria, 12/8/17).

Estos planteos no solo llamaron la atención de autoridades de la educación, sino también de periodistas que se dirigieron al mundo académico para comprobar si esas miradas desde las ciencias eran válidas. En este sentido, se realizó entrevista a una representante del ámbito académico (B1) quien hizo referencia puntualmente a la afirmación de la vocera nombrada acerca del sexo cromosómico, realizando, además, clarificaciones conceptuales sobre identidad y roles de género.

En esa línea de argumentos, la representante de la academia sostiene sobre el sexo cromosómico que no es tal como se dijo, puesto que “XX y XY son sólo un aspecto de lo que es el sexo biológico [...] En el sexo biológico hay distintos niveles. Podes hablar de sexo cromosómico, de sexo gonadal, de genitalia interna o externa, del cerebro” (La Diaria 31/8/17). Prosiguió aclarando estos conceptos en la nota de prensa, empleando ejemplificaciones de casos puntuales y conocidos, donde no hay correspondencia entre los distintos niveles del sexo, mencionando la complejidad de la biología y naturaleza. A partir de estos argumentos, se pudo apreciar cómo desde los movimientos conservadores se emplean argumentos científicos sesgados, tomando una parte muy recortada del mundo académico para argumentar su postura y

darle mayor valor a su discurso (La Diaria, 31/8/17).

Esta metodología responde a la lógica regional de estos movimientos, que como se vio en las indagaciones preliminares, emplean un lenguaje terrorista en sus discursos públicos apelando a argumentos científicos y de base jurídica pero que muchas veces no logran sostenerse por sus concepciones con base religiosa (Abracinskas et al., 2019).

La representante académica hizo referencia además a las demás afirmaciones escuchadas respecto a identidad de género y rol de género, aclarando sobre el tema. Señala que hay una confusión entre identidad de género y rol de género, puesto que la identidad de género se puede entender por como una persona se siente, es decir cómo se percibe: mujer, hombre o ninguno de los dos. Por otro lado, el rol de género refiere a lo que la sociedad y la cultura espera de hombres y mujeres, los atributos comportamentales asignados a cada sexo. En este sentido, en la identidad de género influyen factores biológicos, pero también la crianza existiendo evidencia de que se construye en los primeros años de vida (La Diaria, 31/8/17).

A partir de la lectura de la Propuesta didáctica, reitera que en las discusiones que se están dando se mezclan mucho los dos conceptos antes mencionados. Suma que dicho documento no hace referencia a la construcción o modificación de la identidad de género del alumnado, sino que se presentan actividades “que se proponen romper con ciertos estereotipos o roles de género” (La Diaria, 31/8/17).

En este punto, se puede observar cómo una representante del ámbito académico brinda información científicamente actualizada para contraargumentar postulados de los movimientos conservadores. En este sentido, ella no toma al cuerpo aislado de su contexto, sino que entiende que la cultura juega un papel importante en la construcción de la identidad lo que permite posicionar sus argumentos en un enfoque de educación sexual integral.

En esa línea argumental, la representante de ANEP, antes mencionada (CoES) expresó que “no somos carne aislada de contexto, de los procesos históricos: hasta el cuerpo cambia por cuestiones sociales” (El País, 29/7/17). Reconociendo de esta manera que el cuerpo trasciende el organismo y cuestionando los enfoques moralizantes y biologicistas.

Antagónicamente, el vocero de los movimientos conservadores mencionado más arriba

(VA1) expresó que “a un varón no se le puede decir: mirá que capaz que vos no tenes pene”, “el niño, biológicamente, nace hombre o nace mujer, después, su orientación sexual es otra cosa” (La diaria, 25/9/17). En este planteo se pudo constatar nuevamente la perspectiva esencialista.

Por otro lado, no solo se expresaron los movimientos conservadores sino también periodistas con incidencia en el debate público. Al respecto, por ejemplo, uno de ellos, contrario a la Propuesta (PV1) contrario a la Propuesta didáctica, es uno de los primeros en posicionarse con gran repercusión en la prensa. Planteó que la “ideología de género” recorre la publicación de “punta a punta”, además, brinda sus explicaciones y definiciones sobre la temática.

Expresó que la idea central de dicha ideología es dejar de lado el sexo biológico en lo que refiere a la identidad y orientación sexual de las personas, y que esta ideología afirma que son construcciones sociales que pueden variar a lo largo de la vida e incluso ser influidas por el medio. Agregó que se omite toda referencia a otras corrientes de pensamiento, para las que el sexo y la sexualidad están fuertemente incididos por el factor biológico (Semanao Voces, 2/8/17).

En este punto, es relevante recordar cómo frente a la Propuesta didáctica, este concepto de “ideología de género” no solo es tomado por sectores de la iglesia y movimientos conservadores, sino que también empieza a emplearse por personas que no están vinculadas a sus propagadores iniciales. En este caso, apareció en el discurso de un periodista atacando en sus argumentos a los movimientos feministas y de diversidad sexual (Abracinskas et al., 2019).

En este sentido, el periodista mencionado (PV1) planteó que la denominada “ideología de género” es una representación de la realidad condicionada por intereses y su ubicación en el mundo, y que fue desarrollada por colectivos de militantes homosexuales, resaltando que busca imponerse y tiene pretensiones de científicidad (Semanao Voces, 2/8/17).

Asimismo, agregó que la institución escolar tiene límites y debe respetar los cuerpos y mentes de niños y niñas, por lo que se deben minimizar los contactos físicos y las cargas ideológicas no acordadas porque no se está en una relación de iguales (Semanao Voces, 2/8/17).

Por otro lado, no es ni puede ser un laboratorio ni un campo de experimentación social. No es el ámbito por el que deben iniciarse los cambios ideológicos. Aunque suene feo, su función básica es la reproducción cultural de la sociedad. De modo que, si se quiere cambiar los contenidos ideológicos de la escuela, deberían cambiarse antes los de la sociedad adulta (Semanario Voces, 2/8/17).

Las afirmaciones vertidas se vinculan a un enfoque de educación sexual como tecnología educativa (López, 2013), donde el cuerpo y el sujeto son borrados, anulando la posibilidad de reflexión e impulsando la aplicación sistemática de técnicas para reproducir conocimientos, y de las cuales se esperan los mismos resultados. De igual manera, se puede apreciar una visión represiva de la sexualidad.

Frente a la resonancia del término “ideología de género” otro periodista (PBR1) realizó algunas aclaraciones conceptuales, afirmó que al menos hay “dos sentidos de ideología. En forma muy resumida, uno es la ideología como falsa representación de las cosas y el otro el de ideología como conjunto de ideas que enmarcan nuestra relación activa y cognitiva con el mundo” (Brecha, 9/3/18).

Así que señaló que no existe una sola ideología de género, por el contrario, hay muchas, algunas son recientes y otras antiguas, también se encuentran ideologías de género compatibles e incompatibles con las teorías científicas aceptadas actualmente, todos los postulados sobre el tema tienen una base ideológica (Brecha, 9/3/18).

En este sentido, como planteó el mismo periodista (PBR1), se distingue que quienes pregonan contra la “ideología de género” tienen la suya propia, todas las posturas presentan una ideología de fondo, una forma de ver, construir y habitar el mundo y los propios cuerpos. Agregó que no es posible una neutralidad ideológica, en ninguno de los sentidos del término, y que la escuela no puede ser ideológicamente neutral. Expresó que la neutralidad solicitada por algunos actores es una neutralidad frente a lo que enseñan las familias y las iglesias sobre educación sexual, y ante esto el estado debe cumplir el rol de inculcar (Brecha, 9/3/18).

En la misma línea argumental, otro periodista del mismo medio (PBR2) enunció que

estos grupos que cuestionan la atención y constancia que pone el estado contra la desigualdad de distintos colectivos, también se encuadran en una “ideología de género” propia que pretende que todo siga igual. Agregó que, nuevamente, se puede observar como “los fantasmas de la moral y buenas costumbres” interfieren en los avances sociales y científicos beneficiosos para la población y su salud (Brecha, 18/8/17).

En este sentido, cabe aclarar que también se encuentran periodistas que defienden explícitamente el enfoque de la Propuesta didáctica, como es el caso de otra periodista (PLD2) quien manifiesta un posicionamiento a favor de la educación sexual en la escuela. Entiende que la educación sexual es un derecho humano y la escuela lo debe garantizar, lo que permitirá a niñas y niños entender su identidad, orientación del deseo, expresión de género, así como su cuerpo y relaciones. Conocimiento que antes estaba librado al azar y acarrea consecuencias que quedan grabadas en el cuerpo como la exclusión, la violencia y el silencio. Expresó que, en los modelos tradicionales de educación sexual, aprender a ser libres no era una posibilidad ya que podía “avivar giles” y que su generación aprendió “a los ponchazos” (La Diaria, 4/1/18).

Se aprecia que presenta un claro posicionamiento frente a la Propuesta didáctica agregando que dicho documento pone el énfasis en lo que se solicita desde los colectivos docentes, la gran mayoría de las familias y la niñez, “una educación relacionada con la vida de las personas, en la que la diversidad es entendida como la valoración de la singularidad de los contextos donde se nace y se vive” (La Diaria, 4/1/18).

Estos planteos, que se ubican a favor de la publicación, se posicionan desde un enfoque de educación sexual integral puesto que reconoce el carácter social y contextual de los procesos de sexualización, donde influyen la cultura y las relaciones de poder sobre los cuerpos (Morgade, 2011).

Finalmente, las críticas que más resonaron en la prensa fueron las provenientes de una representante del sector político de la oposición (DPN) en sus argumentos empleó fuertemente la categoría de “ideología de género”. Algunos de sus postulados más llamativos vinculados a este concepto fueron: “Se quiere imponer a los niños una ideología de género, donde los heterosexuales pasamos a ser una minoría discriminada”, “Tiene una necesidad de discriminar en sentido inverso”, “La guía de educación sexual está inspirada en colectivos lesbianos” (La

República, 31/7/17).

Llama la atención cómo estos argumentos se conectan y se alinean con los planteados por los movimientos conservadores, los representantes de las iglesias y algunos periodistas con posicionamiento contrario a la Propuesta didáctica (El Observador, 8/7/17).

En síntesis, en este nodo de controversia, se encuentra por un lado a quienes se posicionan a favor de la Propuesta didáctica, que sostienen el enfoque de educación sexual integral y asumen la perspectiva de género de forma transversal. Estos actores reconocen que el cuerpo es una construcción cultural, que varones y mujeres reciben diferentes mensajes sobre su cuerpo, el placer y el erotismo. Identifican la necesidad de reflexionar y posibilitar otras construcciones corporales que promuevan el derecho de todos y todas a vivir libremente su sexualidad diferenciándola de la reproducción y valorizando su factor recreacional (Ramos, 2011).

Por otro lado, en una postura contraria, se encuentran actores que señalan la existencia de lo que denominan “ideología de género”, se proclaman contrarios a la perspectiva de género sosteniendo argumentos posicionados desde los enfoques moralizador, biologicista, tecnicista y represivo de educación sexual y del lugar del cuerpo en ellos.

En ambos posicionamientos los actores son de índole variada, pero llama la atención dentro de quienes se posicionan como abanderados en la “ideología de género” que se trascendió la existencia de grupos asociados a la iglesia católica, tal como sucedió originalmente, encontrándose actualmente representantes en este posicionamiento, que se autodefinen como personas laicas. Los actores que sostienen su oposición a la “ideología de género” reclaman fervientemente que esta ideología se quiere imponer a sus “hijos”, pasando por encima de sus derechos como “padres”, conectándose así, con otro de los nodos centrales de la controversia surgidos a partir de la Propuesta didáctica.

En definitiva, en los argumentos que se vierten en este nodo de controversia se puede observar cómo un debate que tiende a ser teórico - conceptual es permeado completamente por cuestiones ético - políticas, poniendo en el foco la “ideología de género”, tejiendo una red argumental difícil de rebatir pues la discusión termina en un territorio emocional, debido a que

este concepto no existe como tal pero su difusión masiva ha generado confusión epistemológica y alerta en el debate público (Abracinskas et al., 2019).

IV. 2 Derecho de las familias versus derechos de niñas y niños

El segundo nodo de controversia que se identificó también presenta posturas marcadamente contrarias entre sí. Refiere a los argumentos vertidos sobre el derecho a la educación sexual, entendiendo un grupo de actores que son las familias quienes tienen derecho a educar a sus hijas e hijos, y en este sentido, decidir qué tipo de educación sexual se les debe impartir o directamente que no se aborde el tema si no lo creen pertinente. Y, por otro lado, en un posicionamiento contrario, quienes se enfrentan a estos argumentos consideran que el derecho a la educación sexual es un derecho de niñas y niños, quienes son sujetos de ese derecho.

Uno de los más altos representantes de la iglesia católica (AM) se posicionó fuertemente en este nodo de controversia, sosteniendo que se están violando los derechos de los “padres” a educar a sus “hijos”. Para ello citó el artículo 41 de la Constitución de la República donde se establece que “El cuidado y educación de los hijos para que estos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social es un deber y derecho de los padres y señaló que primaria no cumple con este cometido” (El Observador, 28/7/17).

Asimismo, citó en su audición radial, la página 36 de la Propuesta didáctica, donde se explica que la educación sexual es un derecho de niñas, niños y adolescentes por lo que es importante comunicárselo a las familias, puesto que estas deben garantizarlo más allá de sus creencias y valores (El Observador, 28/7/17).

Frente a esta afirmación de la Propuesta, proclamó que “Esto no está bien” agregando que:

El Estado democrático tiene que velar para que los padres cumplan su patria potestad, pero no puede ponerse en el lugar de los padres y darle a esos chicos una educación que no es la que su familia considere conveniente. Esto es propio de los estados totalitarios, pero no puede serlo de un estado democrático. (El

Observador, 28/7/17).

Estas afirmaciones se centran en el punto de la Constitución que enuncia los derechos de las familias. En este sentido, conviene recordar que, si bien los referentes tienen derecho a educar a sus hijos e hijas, éstos últimos tienen derecho a recibir educación de calidad, lo que incluye la educación sexual que permita el desarrollo integral, como se menciona en la Constitución, para alcanzar su plena capacidad corporal, intelectual y social.

Con respecto a este derecho, otro representante de ANEP (CD1) agregó que siempre que se quieren ampliar derechos de algunos grupos o franjas etarias de la sociedad, surgen “ruidos” por parte de grupos o sectores con pensamientos más conservadores, los cuales serán escuchados y atendidos si es pertinente (El Observador, 31/7/17).

Asimismo, otra voz desde ANEP (CD2) se refiere a los reclamos, expresando que le parece “fantástico” que la sociedad se movilice, pero siempre con respeto y cuidando que las propuestas no sean radicales (El Observador, 7/8/17).

Por otro lado, la representante de los grupos políticos de oposición al gobierno (DPN), nombrada anteriormente, se sumó a este nodo de controversia expresando que comparte la posición del alto representante de la Iglesia católica (AM) sobre la violación a la Constitución y agrega que “La educación es responsabilidad de los padres. La guía está violando la laicidad” (El País, 2/8/17). Aquí se constata como un actor del sector político se conecta con otros actores de otros agrupamientos, dado su posicionamiento en común, contrario a la publicación.

En respuesta a este tipo de argumentos, un representante de las organizaciones no gubernamentales (ADGU) expresa que “La enseñanza formal sobre sexualidad es un derecho del niño, avalado por la Convención del Niño, la ley de Educación y la normativa de Salud Sexual y Reproductiva” (El País, 2/8/17).

Se puede afirmar que se posiciona en un enfoque de derechos que forma parte del enfoque de educación sexual integral, reconociendo a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos y valorando el derecho a recibir educación sexual.

También comparten este tipo de argumentos representantes de ANEP una de ellas, mencionada más arriba (CoES), expresa que “la educación sexual es un derecho y se debe brindar acorde a las leyes” (El País, 29/7/17).

En la misma línea de ideas, el periodista que aclaró sobre los sentidos de la ideología de género (PBR1) se pronunció frente al tema controvertido, afirmando que “los hijos e hijas no son pertenencias de los padres” (Brecha, 9/3/18)

En concordancia con lo antes planteado, uno de los grupos más organizados y con mayor resonancia en esta controversia, es la Red de Padres Responsables (RPR) quienes incluso presentaron un petitorio e iniciaron acciones legales en contra de la Propuesta didáctica. También centran sus argumentos en el artículo 41 de la Constitución de la República señalando que “El niño en edad escolar no puede realizar un análisis crítico, una confrontación racional y democrática de saberes y creencias” (El Observador, 16/11/17) tal como propone la Propuesta didáctica.

En esta misma línea de ideas, otra periodista (PLD3) expresa que la implementación de la Propuesta didáctica, como parte de una práctica educativa, permitirá a niñas y niños proveerse de herramientas, derribar tabúes y empoderarse. De esta forma hacer valer sus derechos frente al abuso, incluso cuando este se da en el núcleo familiar rompiendo la tradición de que “cada familia es un mundo” y problematizando los secretos familiares, puntualmente porque es el lugar donde ocurre mayor cantidad de abusos (La Diaria, 31/8/17).

Con argumentos contrapuestos, la RPR en el petitorio presentado frente a CODICEN, entre otros pedidos, solicita “previo consentimiento para que sus hijos reciban educación sexual en la escuela y la posibilidad de ofrecer cursos con otra mirada (afectivo – sexual) sobre la temática en aquellas escuelas donde los padres lo requieran” (El Observador, 16/11/17).

Para fundamentar el pedido de consentimiento afirmaron que las temáticas de sexualidad afectan la intimidad de niños y niñas, y forma parte del ámbito privado de la moral personal. También agregaron que se encuentran en una edad maleable donde pueden ser influenciados fácilmente (El País, 26/7/18).

Estos argumentos se pueden asociar a un enfoque moralizante de la sexualidad, donde se

aborda desde las ciencias sociales, puntualmente desde lo que se denominaba “Educación moral y cívica”, se centra en los sistemas normativos buscando el control de la sexualidad y los cuerpos (Morgade, 2011). Evidenciaron, además, el adultocentrismo en los argumentos. Niñas y niños son vistos como personas inacabadas, que no son capaces de tomar decisiones sobre sus vidas y entorno, hasta no llegar a la adultez no podrán integrarse plenamente en la sociedad como sujeto de derechos (Díaz, Mondragón y Píriz, 2011).

Asimismo, cuando se dice que la sexualidad es un tema íntimo y parte del ámbito privado de los/as menores, se constata la reedición de la divergencia público-privado asociada al proceso de implementación de la educación sexual en el SNEP.

Los planteos sobre la intimidad y lo privado de la sexualidad son similares a los que se dieron a inicios del siglo XX en el país, frente a las propuestas de Paulina Luisi de brindar educación sexual en los centros educativos. En esa época hubo reacciones contrarias que planteaban que eran temáticas que tenían que abordarse en los hogares o en todo caso, por los médicos de las familias puesto que eran considerados temas íntimos (Darré, 2005).

Se puede apreciar cómo se reeditan discusiones de larga data en Uruguay, con argumentos y posicionamientos, más allá de los enfoques de la época, que no reconocen a niñas y niños como sujetos de derechos, ubican a sus cuerpos como objetos de tutelaje, bajo la idea de protección se limitan sus derechos.

Por otro lado, representante de ANEP (CoES) agregó que siempre se está educando la sexualidad, no hay forma de escaparse de ello, sea de manera intencional o no, consciente o inconsciente, de manera explícita o implícita. Resalta que el silencio sobre el tema es una forma de represión y es necesario trabajar la corresponsabilidad con las familias, valorizando el tema. También que esta Propuesta didáctica viene acompañando acciones anteriores y está dirigida a los colectivos docentes (La República, 10/9/17).

El silencio sobre la sexualidad responde a un enfoque de educación sexual represivo, donde era mejor no hablar de ciertos temas, se silencian algunas voces y se parcializa, reforzando de este modo las relaciones de poder hegemónicas (Morgade, 2011).

Teniendo en cuenta los planteos antes vertidos, se entiende que la representante de ANEP

(CoES) se posiciona desde un enfoque de educación sexual integral, fomentando una educación sexual justa, nombrada y que posibilite recuperar la integralidad de los sujetos en un marco de derechos (Morgade, 2011).

Frente al petitorio realizado por la RPR, ANEP resolvió no dar lugar al mismo, aclarando que la educación sexual es un eje transversal de la Ley de Educación vigente y que no se puede excluir de los programas (El País, 26/7/18). Asimismo, planteó que:

La normativa de la ANEP no prevé la posibilidad de que los padres puedan exigir brindar un previo consentimiento y tampoco pueden optar sobre diferentes propuestas de educación sexual para sus hijos, ya que a la fecha las que se imparten están contenidas en programas establecidos en la normativa vigente (El Observador, 8/7/17).

Paralelamente, el otro representante de ANEP (CD1) agregó que, desde primaria, no hay imposiciones y se encuentran abiertos a cambios y propuestas, siempre que presenten validez científica y actualización y que se garantice el derecho de niñas y niños a recibir educación sexual, lo que no puede ocurrir es que no se hable del tema (El Observador, 8/7/17).

De tal modo, desde ANEP se reconoció el derecho de las familias a conocer la educación sexual que se brinda en los centros educativos lo cual se puede garantizar mediante la lectura de planes, programas y materiales. También se destacó que las escuelas y las familias tienen un buen diálogo cotidiano y como en otros temas pueden conversar con los y las docentes (El País, 25/7/18).

Más allá de la apertura de ANEP, la mencionada resolución no agradó a la RPR, quienes sostuvieron, por medio de un comunicado, que se les está desconociendo como “padres”, argumentando que se les niega el goce de su patria potestad y el derecho que tienen para dirigir la educación de sus hijos e hijas. Agregaron que no se reconoce la sensibilidad del tema, así como las diferentes visiones que existen y concepciones de persona (El País, 26/7/18)

En la misma línea de ideas, pronunciaron que se están desconociendo sus derechos humanos más fundamentales consagrados en la Constitución, asumiéndose como la voz de “una mayoría abrumadora de la población” (El País, 25/7/18).

De forma contraria, otro periodista (PLD3) se suma a los planteos de las autoridades sobre que las familias están incluidas en las actividades curriculares y agrega que ponerse contra de la educación sexual en la educación formal causa que pierdan la oportunidad de formar parte directa en la educación de sus hijos e hijas, lo que es único y sin precedentes. Resaltó que “El discurso del Estado imponiendo homosexualidad y relaciones sexuales promiscuas no es suficiente para posicionarse en un debate sobre esta temática” (La Diaria, 31/8/17).

Añadió que, estos grupos de familias que se manifiestan en contra de la Propuesta didáctica solicitando educar a sus hijos e hijas como mejor les parezca, terminan emboscados en una contradicción porque la absorción de conocimientos en la niñez se da en todos los espacios que conviven (como grupos de pares y medios de comunicación) quieran o no quieran, lo que incluye a la escuela (La Diaria, 31/8/17).

Tras el rechazo por parte de ANEP, la RPR se dirigió a la justicia nuevamente con los argumentos antes vertidos solicitando que se dejen de dictar las clases de educación sexual, como respuesta un tribunal de apelaciones rechazó un recurso de amparo exponiendo que las familias tendrían que intentar un acercamiento con la ANEP (Búsqueda, 21/9/17).

Por otro lado, entre los actores que se suman a esta controversia encontramos al CREU, compartiendo la visión de la RPR sobre el derecho “que tienen los padres a educar a sus hijos según sus valores” (El Observador, 8/7/17), propone que se saque este material de circulación, que no se emplee en formación docente y se realice una nueva (El Observador, 8/7/17).

Además de enunciar que amenaza el principio de laicidad, sumaron que discrimina el modelo de familia heterosexual (El Observador, 8/7/17), argumento también vertido por la representante del sector político de la oposición (DPN).

Con argumentos contrapuestos, el periodista que hizo referencia a los “fantasmas de la moral y las buenas costumbres” (PBR2) manifiesta que nuevamente se quiere limitar el derecho a una educación integral de niñas y niños empleando titulares, frases y consignas

descontextualizadas. Anteponiendo el derecho de las familias. No permitiendo que niñas y niños reflexionen y exploren con su cuerpo, con actividades acorde a su edad que promueven el respeto y la convivencia armónica, así como la posibilidad de identificar cuando están siendo objeto de manipulación o violencia. Asimismo, se pretende impedir la posibilidad de reconocer y aceptar la diversidad como virtud (Brecha, 18/8/17).

Finalmente, es pertinente tomar lo expuesto por otro representante del ámbito académico, S1, que participó de la discusión expresando que “Todos nos disputamos a los niños porque son el futuro” (El País, 6/8/17).

En este sentido, esa disputa responde a una lucha de poder donde los grupos de oposición a la Propuesta didáctica no quieren perder el poder que han tenido por décadas sobre los cuerpos de niños y niñas, cuerpos dóciles, objetos de disciplinamiento. Esto se ubica, como se abordó anteriormente, en una cosmovisión adultocéntrica, donde niñas y niños son un proyecto a futuro, sus familias o adultos/as referentes deben tutelarlos/as y decidir sobre ellos/as, posicionando los derechos de las familias sobre los de la niñez.

Por otro lado, la educación pública se ubica en una perspectiva de derechos, argumentando que niñas y niños deben recibir una educación sexual de calidad que les permita que se construyan como sujetos de derechos y así vivenciar su corporeidad libremente.

En definitiva, se puede observar cómo este nodo de controversia gira en torno a cuestiones ético - políticas, visualizando una disputa por el poder, donde los actores que se posicionan contrarios a la Propuesta didáctica buscan imponer su forma de comprender el mundo a las niñeces, esbozando en sus argumentos su encuadre de valores y moral.

Asimismo, se constatan la transversalización de cuestiones conceptuales - teóricas y didáctico - metodológicas, existiendo en estos puntos también un enfrentamiento de cosmovisiones donde las familias manifiestan derecho a elegir qué conceptos abordar, desde qué posicionamientos teóricos hacerlo, y cómo abordarlos con niños y niñas en la escuela pública.

En este último sentido, se define el tercer nodo central de divergencia de este estudio, que tal como se dijo anteriormente, refiere a los desacuerdos a partir de la actividad N°10 de la Propuesta didáctica.

IV. 3 A mis hijos no los toquen versus Cosquillas, besos y abrazos

En tercer lugar, se considera el nodo de controversia que se generó a partir de la actividad número 10 de la Propuesta didáctica titulada “Cosquillas, besos y abrazos”. Las discusiones tomaron notoria trascendencia en los medios de prensa, incluso se configuró un grupo que inspiró su nombre en la actividad, reaccionando principalmente contra el contacto físico entre pares en una actividad dirigida por una maestra.

Se configuran como en los anteriores nodos, dos posicionamientos contrapuestos, con algunos matices, por un lado, se encuentran quienes rechazan este tipo de actividades que implican el contacto corporal, y por otro, quienes las consideran pertinentes y de gran valor para la construcción del sujeto y autoconocimiento del propio cuerpo.

Gran parte del debate se generó a partir de una columna periodística en el semanario Voces donde se expresa que una actividad dirigida a niños y niñas presenta “potencial erótico”, entre otras críticas (El Observador, 31/7/17).

La actividad en cuestión plantea como objetivo problematizar el contacto físico, que niñas y niños aprendan a decir que no y puedan diferenciar cuando algo les gusta o no (El Observador, 31/7/17). En la prensa aparece descrita de la siguiente manera,

La consigna es que el maestro ponga a los niños en pareja y que ellos experimenten el contacto con texturas, objetos y el cuerpo de sus compañeros. El juego incluye cosquillas, masajes y caricias en el pelo, y luego se discute en clase qué es lo que les gustó y lo que no (El País, 6/8/17)

Fue ante esta consigna que uno de los periodistas ya mencionados, opuesto a la Propuesta (PV1), expuso argumentos contrarios a la actividad debido al potencial erótico que según su opinión tiene la consigna, además afirmó que promovía la imposición del contacto corporal. A su entender este último es el punto más complejo, pues aseguró que desde la autoridad docente se impone a menores mantener “contacto físico de gran intimidad”, como ser cosquillas, abrazos,

masajes, soplidos o masajes capilares, con compañeros o compañeras que el docente escoja (Semanario Voces, 26/7/17).

De este modo, agregó que todas las personas tienen en relación con su cuerpo un espacio que es considerado privado, propio, al que solo se le permite el ingreso por parte de personas queridas o por las que se siente atracción física. Por lo que una transgresión no deseada de dicho espacio puede ser considerada o vivida como una violación de la intimidad o agresión (Semanario Voces, 26/7/17). Planteó varias interrogantes sobre el tema:

¿Con qué legitimidad podría un docente imponerles a los niños acercamientos y contactos físicos que los mismos niños no elijan espontáneamente? ¿Cómo nos sentiríamos nosotros, adultos, si se nos impusiera ser cosquilleados, acariciados, abrazados y masajeados capilarmente por una persona a la que no elegimos, que nos fue impuesta por una tercera persona dotada de autoridad? (Semanario Voces, 26/7/17).

En esta línea argumenta, cabe retomar lo expuesto por Le Breton (1990) acerca del lugar del cuerpo en la sociedad occidental. El autor afirma que las sociedades occidentales han hecho un borramiento del cuerpo, es decir que, en la vida cotidiana, el cuerpo es prácticamente dejado de lado, sobre todo en la interacción social predominando la vista en detrimento del contacto y los otros sentidos. Incluso, señala que existe prejuicio ante el contacto físico, lo que sin dudas se traslada al sistema educativo.

Frente a los planteos vertidos por el periodista (PV1) hubo diferentes actores que salieron a expresarse públicamente, tanto a favor como en contra de la Propuesta didáctica, algunos se sumaron a los argumentos expuestos anteriormente, e incluso, agregaron nuevos en la misma línea de pensamiento.

Hubo otro grupo de actores que se manifestaron en una posición contraria a la anterior. Uno de ellos fue el periodista ya mencionado, que hizo referencia a los “fantasmas de la moral y

las buenas costumbres”, quien expresó que la actividad planteada en la Propuesta didáctica forma parte de prácticas habituales, donde se explora y experimenta poniendo en juego los cuerpos, afirmando que la carga erótica es puesta por la mirada adulta, “un adulto con características muy particulares” (Brecha, 18/8/17).

Asimismo, agregó que nuevamente no se toma en cuenta que la sexualidad es un fenómeno particularmente humano, que se conforma en la interacción social, por acción u omisión, “y que la actividad intencional con objetivos definidos por el sistema educativo es un componente más para garantizar el derecho a la educación” (Brecha, 18/8/17).

Otra representante de ANEP consultada (DP) explicó que “hay que ser maestra para entender la parte práctica” de la Propuesta didáctica, suma que este tipo de actividades sirven para “detectar indicios de abuso sexual en las familias, a partir de la reacción del chiquilín” y que aprendan desde chicos/as que “al cuerpo lo toca quien uno quiere” (Búsqueda, 21/9/17).

Frente a esto plantea que “Es obligación de quien se desempeñe en el ámbito educativo que un niño de tres años de edad comience a entender que el cuerpo es de cada uno” (Búsqueda, 31/8/17) y que es su derecho decir que no.

En esta misma línea de ideas, se suma otra representante del ámbito académico (S1), quien señaló que el “revuelo” que se dio por la actividad número 10 está vinculado a que en los modelos tradicionales de educación sexual se ignoraba el plano corporal por lo que “Parece que no hay cuerpo y que tocarse es sí o sí sexualizado” (El País, 6/8/17).

Esos enfoques tradicionales, aún latentes y presentes en las concepciones y prácticas de educación sexual, son los enfoques de educación sexual higienista - biologicista y represivo - moralizante. En ambos se espera la trasmisión de información sin necesidad de que el cuerpo sea parte de la actividad, se considera que se requiere quietud sin necesidad de la experiencia, muchas veces sólo es necesario ver y escuchar (López, 2013).

Ambos enfoques se basan en el control social o dispositivo de disciplinamiento, en palabras de Foucault (2019). Se reprime el contacto físico siendo la distancia una clave, se evita o incluso se castiga en caso de contacto puesto que se lee desde la visión del mundo adulto.

En este sentido, se visualiza al cuerpo como peligroso, pero puede ser disciplinado, el sujeto puede someter a su cuerpo y viceversa, hay un discurso moralizante y se niega la construcción personal de la corporeidad y el deseo (López, 2013).

El placer es vinculado al erotismo desde una mirada adultocéntrica, asociando el disfrute corporal a las prácticas sexuales por lo que las actividades de contacto físico causan gran sorpresa. Asimismo, en el mundo adulto hay un borramiento (Le Breton, 1990) del cuerpo que se traslada al infantil.

En concordancia con lo antes planteado, otro representante del ámbito académico (S2) opina que, hasta el momento, el énfasis de la educación sexual está puesto en los liceos,

porque el modelo que ha imperado por mucho tiempo es que haya partes del cuerpo vedadas al conocimiento y sus funcionalidades, como diciendo cuando seas grande ya te vas a enterar. ¿Cuándo? Cuando estés en secundaria y haya que apagar incendios como el embarazo adolescente, enfermedades de transmisión sexual o temas relacionados a la violencia (El País, 6/8/17).

Posicionado en estos enfoques tradicionales, otro periodista (PBU1) opinó que la Propuesta didáctica "propone a los docentes actividades prácticas para explorar intimidades de niños y adolescentes completamente fuera de lugar" (El País, 6/8/17).

Sin embargo, la representante de ANEP mencionada desde el inicio (CoES) explicó que este tipo de juegos ya se hacen en las aulas hace muchos años, incluso la actividad número 10 fue propuesta por una maestra de educación inicial quien la implementaba en esas edades. Agregó que las actividades de la Propuesta didáctica son una puesta a punto de lo que ya se venía haciendo, no presentan ninguna novedad, fueron elaboradas y agregadas por 26 maestras del CEIP que cuentan con formación en educación sexual (El País, 6/8/17).

La misma representante de ANEP, explicó que este documento fue analizado por inspectoras referentes de educación sexual en CEIP, coordinadoras del CEIP, por el PES y por

UNFPA, por lo que se puede afirmar que las propuestas no se encuentran “fuera de lugar” o descontextualizadas (El País, 6/8/17).

Por otro lado, un movimiento con gran participación en este nodo fue “A mis hijos no los tocan”, incluso el nombre de este grupo surge a partir de la oposición a la actividad número 10 de la Propuesta didáctica.

Una vocera de los movimientos conservadores (VA3) explicó la actividad a la prensa durante una manifestación de la siguiente manera: “Besos, abrazos y caricias donde el niño comienza sacándose las medias, y una niña y un varón empiezan a tocarse. La práctica termina acostados juntos en el piso”, agregó, además, “esas prácticas aparecen en la guía sexual que tienen los maestros” (El Telégrafo, 19/11/17).

Las afirmaciones antes vertidas presentan cierto desconocimiento de la Propuesta didáctica. En principio denomina incorrectamente a la actividad que se llama efectivamente “Cosquillas, besos y abrazos”. En segundo lugar, desde un pensamiento heterocentrado, cuando en la consigna se plantea armar parejas, la vocera interpreta “varón-mujer”.

Se perciben además la asociación soslayada de sentidos adultocéntricos y el concepto reducido de la sexualidad a prácticas sexuales cuando refiere a “prácticas”, habla de “guía sexual”, y nombra sólo partes desconectadas de la consigna, niña y niño con pies sin medias tocándose.

Tal como lo planteó la representante de ANEP (CoES), se confunde sexualidad con práctica sexual lo que genera alerta en las familias y la comunidad. En este sentido, el otro representante de ANEP al que hemos referido desde el primer nodo de divergencia (CD1) expuso que “cuando se plantea que hay educación sexual desde los tres años hemos tenidos que aclarar que no se enseña a esos niños a usar preservativo” (El País, 6/8/17).

Como se señaló, los planteos realizados por la representante de los movimientos conservadores se asocian con una cosmovisión adultocéntrica en la que el contacto físico, el placer y el erotismo se reducen al terreno de las prácticas sexuales y se leen desde una perspectiva adulta, sin considerar las características propias del desarrollo psicosexual de niñas y niños.

También se puede deber a lo que expresó la representante de la ONG (ADGU) que afirmó que la educación sexual es un derecho de las/os niñas/os, explicando que la sexualidad fue un tema que no se tocó explícitamente por mucho tiempo en los ámbitos educativos, quedando relegado al interior de cada casa y familia. Asimismo, entiende que “interpela lo más íntimo” y que “se mete con algunas dimensiones del ser humano en las que como sociedad no estábamos acostumbrados a meternos” (La Diaria, 3/8/17).

Al respecto de estas expresiones, cabe señalar que, por un lado, como se expuso en la introducción de este trabajo, desde inicios del siglo XX hubo varios esfuerzos por incorporar la educación sexual en la educación uruguaya. Y, por otro lado, considerando los aportes realizados en el marco conceptual, se puede afirmar que “toda educación es sexual” (Morgade, 2011), por tanto, en la escuela siempre se ha brindado educación sexual, por acción intencional, represión o silenciamiento, desde enfoques distintos, pero siempre se educa en sexualidad.

Se comprende lo expresado por la representante de la ONG (ADGU) dado el enfoque de educación sexual integral que evidencia la Propuesta didáctica, un enfoque que propone la educación sexual planificada, sistemática, que contemple las corporeidades de niñas y niños, así como la cultura y contexto circundante, una educación sexual que impulse la reflexión sobre los condicionamientos sociales y culturales, y promueva personas más libres en lugar del disciplinamiento o el abordaje exclusivo de los riesgos.

En este sentido hay un cambio de enfoque en relación con generaciones anteriores, lo que causa gran “revuelo”, cada vez que se ha intentado avanzar en esta área han aparecido reacciones, como se puede apreciar en las ideas preliminares (Darré, 2005).

Retomando los argumentos antes vertidos por la vocera de los movimientos conservadores que explicó la actividad (VA3), otro representante de ONG (CEGU) expresó que:

Una cosa es sacar de contexto una actividad y otra leer toda la guía, en donde se ve la idea transversal de que los niños y las niñas tienen derechos, y por supuesto, un básico es no hacer lo que no quieren (La Diaria, 3/8/17)

En relación con esto, otra representante del ámbito académico (PSI) se sumó al tema reconociendo en primer lugar que no leyó la Propuesta didáctica en su totalidad, pero que se “escandalizó” con algunas páginas leídas. Toma como ejemplo la actividad número 10 y enuncia que le “parece que no está prohibido que los niños tengan contacto físico, de hecho, lo tienen. Pero otra cosa es estructurar actividades, donde ese es el mandato” (El Observador, 7/8/17).

Añade que la persona adulta debe ser supervisora de este tipo de juegos, pero no promoverlos y que cuando niños y niñas descubren el placer tienden a buscarlo por sí solos/as (El Observador, 7/8/17).

Otro representante del ámbito académico, del mismo campo disciplinar (PSD), puso en cuestión que las actividades son dirigidas a menores y están planteadas por una persona adulta, lo que puede dificultar que niñas y niños se animen a decir que no (El Observador, 31/7/17).

Asimismo, como ya se mencionó, el periodista que enfatizó en el potencial erótico de la actividad (PV1) también afirmó que el “espíritu” del documento es de imposición hacia niñas y niños, actuando invasivamente sobre la intimidad “física y psíquica” de estos (Semanao Voces, 26/7/17).

Según la representante de la ONG (ADGU) que explicó que este tema “interpela en lo más íntimo”, afirma que, se desconoce la tarea docente actual puesto que el paradigma de la imposición está obsoleto y el docente debe apartarse de él ya que se sabe que nadie aprende así. Es decir que no se impone nada, agrega que no solo en sexualidad sino en ninguna de las áreas de conocimiento (La Diaria, 3/8/17).

Con argumentos más fuertes contra la actividad, el vocero de los movimientos conservadores que afirmó que el lenguaje de la Propuesta estaba teñido de ideología de género (VA1) señaló que los padres están preocupados porque la misma “habla de tocarse, mimarse y todo eso” puesto que, a su entender, “se está dejando la puerta abierta a la pedofilia y el abuso sexual” (La Diaria, 11/8/17).

Frente a este tipo de afirmaciones, El periodista que explicó que la absorción de

conocimientos en la niñez se da en todos los espacios que conviven (PLD3) asevera que lo que ocurre es todo lo contrario, la educación sexual ni promueve el abuso, así como tampoco el sexo temprano. Explorar el cuerpo en la niñez es natural, niñas y niños se tocan, miran y preguntan cosas entre ellos y al mundo adulto (La Diaria, 31/8/17).

En este sentido, el no contacto físico en las interacciones cotidianas del mundo adulto son parte de construcciones sociales que se fueron dando y responden a una visión de mundo donde los sujetos se encuentran disgregados de sus cuerpos (Le Breton, 1990).

Asimismo, agrega que a niñas y niños les corresponde tener conocimiento pleno sobre sus cuerpos, así como de los derechos sobre ellos. Y que:

Aquellos que creen que dos niños descubriendo sus genitales están sexualizados están erotizando un proceso de autoconocimiento natural y necesario. Y si están sufriendo algún tipo de abuso, muchos niños no lo saben hasta que crecen y se hacen con la información necesaria para reflexionar sobre la propiedad sobre sus cuerpos (La Diaria, 31/8/17).

Se puede afirmar que este periodista se corre del lugar adultocéntrico y toma a niñas y niños como sujetos de derecho. Reconoció su derecho a recibir información pertinente sobre sus propios cuerpos, así como a vivenciarlos y autoconocerse. Se colocó en un enfoque de educación sexual integral, donde la salud y los cuidados del cuerpo trascienden el enfoque higienista y abordan el pleno ejercicio de la sexualidad y la autoprotección, incorporando la valoración y aceptación, así como la posibilidad de expresar sentimientos y emociones con el cuerpo (Marina, 2009).

Por otro lado, otra periodista (PLD4) sumo algunas críticas a las actividades planteadas en la Propuesta didáctica, afirmó que para trasladar actividades del ámbito no formal a la educación formal las mismas deben estar vinculadas de forma integral, adecuadas a las edades del alumnado y respetar el principio de laicidad (La Diaria, 10/9/17).

Agregó que la reflexión en valores debería incluir todos los puntos de vista existentes y considerarlos a la luz de los derechos humanos puesto que dar una sola cosmovisión restringe el potencial de análisis crítico y puede ocasionar que se interpreten las actividades de forma negativa en la sociedad, limitando el desarrollo de la educación sexual (La Diaria, 10/9/17).

Planteó que las actividades de la Propuesta didáctica son modélicas y descriptivas, enunciando paso a paso lo que se debe hacer con rigurosidad, lo que se observa en similares publicaciones de América Latina que circulan desde mediados de los años 70. Asevera que este tipo de propuestas restringen la creatividad docente, y no son un aporte significativo que enriquezca, resignifique o dinamice ese rol (La Diaria, 10/9/17).

Desde una visión contrapuesta, la representante de la ONG (ADGU) mencionada antes resalta que dicho material no tiene carácter obligatorio y que cada docente debe adaptar las actividades a su grupo, teniendo en cuenta las características de estos y como vienen trabajando el tema al igual que como con cualquier libro, eligiendo qué abordar de allí y que no (El País, 6/8/17).

En la misma línea de ideas, el representante de ANEP (CD1) que hizo referencia a que la educación sexual genera siempre ruidos explicó que la Propuesta didáctica no es una imposición, sino justamente una propuesta, existiendo la libertad de cátedra, y que cada docente verá que toma y cómo baja las actividades a su aula teniendo en cuenta las características de su grupo como se ha hecho siempre. Lo que no puede pasar es que no se trabaje la temática (El País, 2/8/17).

Como se ha podido apreciar hasta el momento, los actores que participan de este debate son variados, atravesando diferentes cosmovisiones y sin seguir un patrón del todo claro. En este sentido, el representante de la iglesia católica que fue docente (D1) planteó que a las actividades les falta ser más estructuradas por edades, pero no refirió a una en particular ni se sumó a los planteos antes vertidos contra la actividad número 10 (El País, 23/7/17).

En respuesta a este planteo, la representante de la ONG mencionada antes (AGDU) explicó que esto fue intencional, buscando que cada docente decida con qué profundidad abordar el tema según el grado y características del grupo, pero pudiendo abordar una gran variedad de

esas actividades (El País, 23/7/17).

Para el periodista que se posiciona a favor de la Propuesta didáctica e hizo referencia a los “fantasmas de la moral y las buenas costumbres (PBR2) afirmó que esta publicación es una herramienta para el trabajo docente que responde a los desafíos de la sociedad actual de forma profesional y responsable, pero es cuestionado desde visiones conservadoras y dogmáticas (Brecha, 18/8/17).

Se entiende que, en este sentido, se reedita lo expresado por Darré (2005) acerca de la desprofesionalización e infantilización del rol docente, tanto desde la invalidación de su producción intelectual como desde la escasa confianza en su capacidad para interpretar y llevar adelante una propuesta didáctica.

En definitiva, en este tercer nodo de divergencia se puede observar cómo se entretrejen cuestiones didáctico-metodológicas referidas fundamentalmente al cómo abordar la educación sexual en la escuela y al lugar del cuerpo en ese abordaje, evidenciando, asimismo, como se expuso, transversalización de cuestiones ético-políticas y conceptuales - teóricas. Se observa la existencia de un enfrentamiento de cosmovisiones vinculadas al lugar del cuerpo en la educación sexual que tiene que ver directamente con el enfoque desde el cual se entiende a la educación sexual, esto es, el enfoque represivo, higienista, como tecnología educativa o educación sexual integral (López, 2013).

Capítulo V. Conclusiones

Al comienzo de este trabajo se propuso como objetivo general estudiar las controversias que surgieron sobre el lugar del cuerpo en educación sexual a partir de la publicación de la Propuesta didáctica en 2017, analizando los archivos de prensa escrita del ámbito nacional entre junio de 2017 y principios del 2019.

Como resultado del análisis, se reconoció la configuración de una gran controversia en la que se identificaron tres nodos centrales de divergencia y otros nodos periféricos o marginales -no profundizados en el marco de esta investigación.

En este último apartado se exponen las conclusiones a que se arribó luego de realizado el estudio de la controversia en la que se identificaron distintas cosmovisiones sobre el tema objeto de investigación. Se explicita, por un lado, la controversia, sus nodos, cómo se ha desarrollado y cuáles son las características principales; y por el otro, los posicionamientos sobre el lugar del cuerpo en educación sexual que emergen a partir de la misma, describiéndolos y comparándolos en forma concisa.

V. 1 El lugar del cuerpo de niñas y niños en educación sexual a partir de la publicación de la Propuesta didáctica: una controversia que se reedita

Luego del análisis de la información recabada en el trabajo de campo, se puede concluir que el lugar del cuerpo en la educación sexual en la niñez ha sido tema de debate en nuestro país a lo largo del tiempo, desplegándose una gran controversia desde inicios del siglo XX. Se puede afirmar que es un tema en construcción, empleando la terminología de Venturini (2008) la “caja negra” con relación a esta controversia continúa abierta, no existiendo un acuerdo unívoco en relación con las verdades tecnocientíficas, lo cual genera que se vuelva a reeditar el debate en distintos momentos a partir de planes, programas o propuestas que alcanzan trascendencia pública. Tal como se dio en diferentes momentos del siglo XX, por ejemplo, en 1920 con Luisi o a fines de 1990 por un texto dirigido a tercer año de educación media (Darré, 2005).

Se entiende que el cuerpo ha sido foco de esta controversia de larga data, estando implicado en los diferentes debates conceptuales en mayor o menor medida, explícita o implícitamente.

A partir de los antecedentes y del análisis se pudo observar cómo algunos puntos de divergencia de esta controversia se vuelven a reeditar ya que presentaron trascendencia en otros momentos históricos, encontrándose en discusión de forma intermitente desde la década del 1920, como las cuestiones vinculadas a la intimidad, las familias, el tutelaje en la niñez, el rol del Estado, el lugar de la educación sexual y del cuerpo en las escuelas, la moral, los valores y el ámbito privado de la sexualidad. Posteriormente aparecen nuevamente estos conceptos en la agenda pública y se suman otros, entre los que se encuentran la diversidad sexual, desde múltiples enfoques, la agenda de derechos, el autoconocimiento, en su mayoría desde una visión heteronormativa.

Actualmente, se suman otros conceptos vinculados a la nueva agenda de derechos y a la incorporación de la perspectiva de género a los planes y programas, puntualmente en el abordaje de la educación sexual, lo que trae al debate público local la concepción de “ideología de género” que es uno de los nodos centrales de la controversia abordada en esta tesis.

La Propuesta didáctica de educación sexual presentada en el año 2017 es un claro mojón donde se visibilizan estos puntos de divergencia, generándose o, mejor dicho, reeditándose, una controversia en la agenda pública sobre el lugar del cuerpo en la educación sexual en las escuelas. La misma presenta tres nodos centrales que dialogan entre sí, estos son, la ideología de género versus la perspectiva de género, el derecho a la educación sexual como derechos de las familias versus derecho de niñas y niños, y la divergencia a partir de la actividad número 10 llamada “Cosquillas besos y abrazos” focalizando en el contacto físico y los límites corporales.

En cuanto al primer nodo, se da un ataque a los planteos teóricos de la Propuesta didáctica fundamentando que es “ideológica”, cabe señalar que todas las posturas y posicionamientos presentan una ideología de fondo. En este sentido, se distingue que quienes pregonan contra la “ideología de género” tienen la suya propia, emplear el término “ideología” como “concepto no deseable” no transforma a la perspectiva de género en sí misma en algo negativo. En realidad, queda en evidencia que se utiliza el lenguaje para construir significados que generan alertas en la comunidad, tal como señalan Abracinskas et al. (2019).

Esto da la pauta de cómo actores variados se han apropiado del concepto “ideología de género” dándole una carga simbólica muy grande al enfoque de género. Esta situación se puede asociar a las luchas de poder existentes en nuestra sociedad, donde algunas personas consideran una amenaza la visibilidad que tienen las diversas formas que existen de vivir la sexualidad y con ello los cuerpos, y que niñas y niños conozcan sobre esta realidad y ejerzan el derecho de decidir sobre sus propias vidas.

Los actores que reaccionan en contra de la Propuesta didáctica con argumentos relativos a los derechos de las familias pretenden que las estructuras de poder continúen sin variantes, manteniendo la heteronormatividad y el control de los cuerpos infantiles, tal como sucedió en momentos históricos anteriores en el país.

Con relación a lo antes planteado, Le Breton (1990) señala que hay un discurso que pretende ser más liberador sobre el cuerpo en nuestro contexto occidental, pero las actividades corporales se posicionan en las tinieblas en la vida cotidiana. Lo que explica el gran debate generado a partir de la actividad número 10, donde se colocó el foco totalmente en el cuerpo y en el contacto físico que se da entre pares, existiendo rechazos fervientes y otros más mesurados con gran discusión en la agenda pública, incluso se conformó un grupo llamado “A mis hijos no los tocan” a partir de este fenómeno social.

En el caso puntual del cuerpo en la niñez, y en esta controversia, se da una lucha de poder donde algunos grupos de familias pretenden no perder el control o tutela sobre niñas y niños, no les reconocen como sujetos de derechos, y, por tanto, tampoco sus libertades en las construcciones corporales. Esta lucha de poder, como vimos con Darré (2005) se viene desarrollando hace varias décadas, y se podría agregar siglos, interviniendo actores como el Estado, las distintas iglesias, las familias, entre otros. En este punto es pertinente retomar a Foucault (2019) quien expresa que en la sociedad los cuerpos se encuentran atrapados dentro de poderes muy pautados que les imponen diferentes coacciones, obligaciones o interacciones.

Es interesante señalar que la iglesia católica es un actor claramente opositor a la Propuesta didáctica, resurgiendo viejos enfrentamientos entre la iglesia y el Estado, enfrentamiento también de larga data en el país, que se revitaliza frente al tratamiento de la educación sexual (Darré, 2005). Al respecto, conviene recordar lo afirmado por López (2018), la iglesia es un actor clave frente a la desarticulación de propuestas en educación sexual en el país y en la región, pero generalmente lo hace de forma indirecta, por medio de actores políticos o institucionales, no basta con que la iglesia se pronuncie para que exista incidencia en las políticas educativas.

Volviendo a los tres nodos de controversia, su recurrencia es similar en los archivos de prensa escrita analizados, incluso por momentos se entremezclan y comparten algunos de sus nodos secundarios. De todas formas, se puede afirmar que la nombrada “ideología de género” tiñe a los otros nodos, puesto que quienes refieren a ella, la utilizan para justificar sus derechos como familias o para realizar críticas a la actividad objeto de divergencia.

Los tres nodos centrales de divergencia presentaron una trama entretejida, en el debate se

interconectaron aspectos conceptuales - teóricos, didácticos - metodológicos y ético- políticos implicados en esta controversia. Si bien estos aspectos atravesaron todos los nodos, se pudo observar cómo en cada uno de ellos emergieron con mayor fuerza o claridad unos u otros.

En el caso del primer nodo de controversia, referido a la “ideología de género”, se apreció con mayor claridad la circulación de argumentos ético- políticos y conceptuales-teóricos. En el segundo nodo, referido al derecho que tienen las familias a educar en sexualidad a sus hijas e hijos sobre el derecho que tienen esas niñas a recibir educación sexual, se pudo observar con claridad cómo los argumentos que priman en ambas posturas son de tipo ético - políticos, aunque se entremezclan con algunas cuestiones conceptuales - teóricas y didáctico - metodológicas, puesto que hay reclamos también sobre qué y cómo se enseña en cuanto a educación sexual y al cuerpo.

En relación con el último nodo de divergencia, se pudo visualizar como central lo didáctico - metodológico ya que aborda puntualmente una actividad de la Propuesta didáctica. En este sentido, se pudo observar cómo piensan el rol docente quienes están en contra de dicha actividad, percibiendo, en general, al rol docente, desde un lugar de autoridad e imposición, es decir desde una perspectiva de disciplinamiento.

Asimismo, se visualiza la construcción metodológica para el abordaje de la educación sexual desde un enfoque represivo, higienista y/o de tecnología educativa (López,2013), enfoques tradicionales de educación sexual, desconociendo lo que implica desde lo didáctico-metodológico abordar la educación sexual desde el enfoque de educación sexual integral, enfoque promovido desde ANEP, claramente visible en el PEIP y por supuesto, en la Propuesta didáctica.

En definitiva, en los tres nodos centrales identificados en la controversia estudiada, el lugar del cuerpo en la educación sexual a partir de la publicación de la Propuesta didáctica se posiciona como foco de divergencias teóricas - conceptuales, ético - políticas y didáctico - metodológicas. en la educación sexual.

V. 2 El lugar del cuerpo de niñas y niños en educación sexual a partir de la publicación de la Propuesta didáctica: dicotomía de posicionamientos

En los aspectos imbricados en la controversia se ponen en juego los diversos posicionamientos de los distintos actores que se configuran en la red que hace a la controversia en sí misma. Se pudo constatar que se reconoce a simple vista quiénes se encuentran en contra de dicha publicación y quienes, a favor, a excepción de algunos casos que evidencian posturas no claramente definidas al respecto.

En este sentido, del seguimiento, documentación y mapeo de la controversia resultó evidente que los grupos conservadores, la iglesia -católica y evangélica-, representantes de la oposición política al gobierno, algunas/os periodistas y representantes del ámbito académico que participaron del debate, se manifestaron como oposición a la Propuesta didáctica.

Con relación a quienes se posicionan a favor de la Propuesta didáctica, se pudo observar que se encuentran miembros de la academia, periodistas, autoridades educativas y representantes de las ONGs. En cuanto a las ONGs y colectivos, se observó que no se encontraron voces de otros colectivos como por ejemplo de diversidad sexual, tampoco se encontró que representantes del gobierno fuera de la educación, defendiera la Propuesta didáctica en la prensa escrita.

Lo observado puede deberse a lo señalado por Darré (2005), la educación sexual como tema en la política educativa no cuenta con apoyo ferviente incluso por parte de actores que han realizado aportes en el tema, ni con la anuencia de los poderes públicos, quedando en un lugar marginal.

Como plantea López (2018) en Uruguay hay grandes acuerdos en diferentes temas, pero hay otros que rompen aguas, como son las ideas de cómo deben ser las familias, las relaciones de género, el lugar del cuerpo, la educación sexual, la diversidad, entre otras.

Tomar al cuerpo como foco de esta controversia en educación sexual posibilita reconocer cuales son las posturas que emergen de los distintos actores, el paradigma que se encuentra de fondo, los enfoques de educación sexual y visualizar si hay posibilidad de algún tipo de acuerdo.

Retomando los distintos posicionamientos, se presenta un cuadro organizando de forma dicotómica las cosmovisiones de quienes están a favor o en contra de la Propuesta didáctica, con la intención de clarificar las posturas implicadas en la controversia estudiada.

El cuadro permite observar cómo el debate se desarrolla con grandes diferencias argumentales, posicionándose los actores en paradigmas contrapuestos, e incluso por momentos se da un intercambio sin diálogo. Es decir que se responde con argumentos que no se vinculan, o no se encuentran en el mismo marco de referencia.

Cuadro N°4. Cosmovisiones de actores a favor o en contra de la Propuesta didáctica.

Tema	Posicionamiento	
	A favor	En contra
Paradigma de educación sexual en el que se suscriben	Constructivista	Esencialista
Enfoque de educación sexual y de cuerpo	Integral y emergentes	Biologicista, higienista, moralizante, represivo
Derechos	Niñas y niños son sujetos de derechos. Se fomenta su autonomía progresiva.	Priman los derechos de las familias y el tutelaje sobre la niñez. Visión adultocéntrica.
Concepto de género	Perspectiva de género. Se reconoce la diversidad sexual. Identidad de género como construcción individual condicionada por lo social.	Discurso de “ideología de género”. Se naturaliza la heteronormatividad. Identidad de género = sexo biológico
Lugar del cuerpo en educación sexual	El cuerpo como construcción cultural y social. Se da lugar al autoconocimiento corporal. Se valora el disfrute, el placer y el deseo.	Cuerpo = organismo. Cuerpo asexuado en la niñez. El cuerpo debe ser disciplinado y reprimido. Se considera la existencia de potencial erótico en actividades de contacto físico.
Modelo de familia	Se reconoce la diversidad familiar.	Se naturaliza la familia heterosexual.

Fuente: Elaboración Propia.

Los movimientos que se posicionan contrarios a la Propuesta didáctica manifiestan oponerse a la “ideología de género”, desconocen derechos que se encuentran consagrados, con

argumentos cargados de subjetividad sobre la familia, la vida y las “buenas costumbres”, exigen que no se les imponga un “estilo de vida” colocando, como ya se mencionó, el derecho de las familias sobre el de niñas y niños (Abracinskas, et al., 2019).

Otra de las estrategias empleadas para marcar el posicionamiento contrario a la Propuesta didáctica, fue emplear argumentos científicos para validar su postura, muchas veces tomando argumentos sesgados o recortados, también se emplearon argumentos anacrónicos o que ya estaban obsoletos, desconociendo que la ciencia está siempre en movimiento, no es estática, se actualiza constantemente y con ello el abordaje de la educación sexual. Asimismo, se colocaron creencias al mismo nivel que conocimientos científicamente validados y actualizados, lo que coloca a algunos argumentos en la categoría de posverdad para Abracinskas et al. (2019).

Como se puede observar en el cuadro, algunos argumentos se posicionan en un enfoque moralizante - represivo de educación sexual, el cual ha aportado y aún aporta contenidos que son parte del corpus de la educación sexual en las aulas, pero cabe recordar que este enfoque aborda la sexualidad desde una mirada heteronormativa, reproductivista y moralizante, silenciando voces y no reconociendo la diversidad (Morgade, 2011).

Este enfoque coloca al cuerpo en el lugar de disciplinamiento (Foucault, 2019), los cuerpos deben ser controlados y limitados, existiendo un borramiento de estos. Es desde este enfoque, y desde el higienista - biologicista que se ha abordado la educación sexual por décadas en el SNEP, lo que permite entender por qué actualmente repercute tanto una actividad que evidencia un abordaje desde el enfoque de educación sexual integral, que pone en el centro al cuerpo y el contacto corporal.

Varios de los grupos conservadores, opuestos a la Propuesta didáctica, tienen un trasfondo religioso, en ellos la moral tiene un rol fundamental, y el abordaje de la educación sexual es entendido desde dicho enfoque moralizante, promoviendo la castidad, el disfrute y placer de los propios cuerpos es mal visto e incluso cuestionado.

Desde esta moral se pretende un control material y simbólico de los cuerpos, así como de las sexualidades, las diferentes maneras de expresión e identidad de género se niegan para mantener el status quo. El cuerpo es un territorio en disputa, que se ha identificado como objeto

de control y disciplinamiento, donde el Estado tiene responsabilidades, pero también límites en la intervención (Abracinskas et.al., 2019).

Estas ideas se exacerban al referirse a los cuerpos en la educación sexual en la niñez, puesto que, para los mencionados actores contrarios a la Propuesta didáctica, esos cuerpos aún no les pertenecen, y, en consecuencia, las/os niñas/os deben ser tuteladas/os por las familias quienes decidirán sobre su educación sexual. Es en este punto donde, según UNESCO (2014), el Estado debe intervenir, garantizando el derecho que tienen niñas y niños a recibir educación sexual pertinente y actualizada, promoviendo la libertad de los sujetos, otorgando por medio del sistema educativo espacios confiables y seguros donde puedan desarrollarse sin temores ni prejuicios permitiendo que se sientan seguros y confiados para toda su vida.

V. 3 Conclusión final

A modo de conclusión final, se puede afirmar que el debate a partir de la Propuesta didáctica para el abordaje de educación sexual en Educación Inicial y Primaria (CEIP, 2017) se entreteje con argumentos que no siempre posibilitan que haya un diálogo, y mucho menos llegar a un acuerdo frente al tema del lugar del cuerpo en la educación sexual. Los actores implicados se posicionan en cosmovisiones contrapuestas que no presentan puntos de convergencia, más allá de buscar el cuidado y lo mejor para niñas y niños desde su perspectiva.

Finalmente, se pudo confirmar que la controversia sobre el lugar del cuerpo en la educación sexual a partir de la publicación de la Propuesta didáctica se reedita en el país. Se constató que vuelven a surgir algunas discusiones de larga data tales como el derecho a la educación sexual, los alcances de la laicidad, el espacio de lo público y privado, el tratamiento de la homosexualidad, la diversidad sexual, el placer sexual y el conocimiento corporal.

Del estudio de la controversia resultó que existen tres nodos centrales de divergencia interconectados donde el cuerpo se ubica como foco de disputas teóricas - conceptuales, ético - políticas y didáctico - metodológicas en la educación sexual.

Como se desarrolló, en esta tesis el cuerpo es un eje central, es una construcción simbólica que responde a un estado social, por lo que las representaciones y saberes en torno a este son tributarias a ello. Es decir que el mismo no es una realidad en sí misma, sino que se

construye social y culturalmente, existiendo solo en el marco de una cultura, distinguiéndose del organismo (Le Breton, 1990).

La escuela juega un papel preponderante en la construcción corporal, brindando la posibilidad de ampliar los conocimientos ya existentes, posibilitando mayor o menor diversidad y dando sentido al conocimiento difuso, o por el contrario puede negar la temática y dejarla relegada al espacio familiar y social.

Bibliografía

- Abracinskas, Lilian; Puyol, Santiago; Iglesias, Nicolás & Kreher, Stefanie (2019). *Políticas Antigénero en Latinoamérica. Uruguay, el mal ejemplo*. Montevideo, Uruguay: MYSU.
Disponible en:
https://www.mysu.org.uy/wp-content/uploads/2019/10/Poli%CC%81ticas-antige%CC%81nero-en-Uruguay_web.pdf
- Benedet, Leticia y López Gómez Alejandra (2015). La Educación Sexual en Uruguay: enfoques en disputa en la genealogía de la política pública. *Temas de Educación* (pp.11-30). Uruguay. Disponible en: <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/653>
- Castellanos, Beatriz y Falconier de Moyano, Martha (2001). *La educación de la sexualidad en países de América Latina y el Caribe*. México D. F.: Fondo de Población de las Naciones Unidas. UNFPA.

- Cerruti, Stella (2008). La educación sexual en el sistema educativo público uruguayo hoy. Concepto - Filosofía - Objetivos. En: ANEP, PES (2008) *Educación sexual: su incorporación al Sistema Educativo*. Uruguay: UNFPA
- Corrêa, Sonia. D'Elío, Fernando (2018). Prólogo. En Corrêa, Sonia. *¡Habemus género! La iglesia católica e ideología de género*. Textos seleccionados (pp. 4-8). Brasil, G&PAL.
- Darré, Silvana (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico: la educación sexual en el Uruguay del siglo XX*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- Darré, Silvana (2010). *El cuidado de sí en niñas, niños y adolescentes. Discursos y prácticas cotidianas sobre sexualidad y derechos en el sistema educativo nacional*. Uruguay: ANEP, PES, Unfpa. Disponible en: <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1186>
- Díaz, José; Mondragón, Sofía y Píriz, Patricia (2011). *Salud sexual y reproductiva con enfoque de masculinidades juveniles. Guía metodológica para el trabajo virtual*. MenEngage Latinoamérica.
- Espiga, Silvana (2015). *Paulina Luisi: de la instrucción sexual a la educación sexual*. Uruguay: A.P.H.U.
- Fernández, Alicia (1998). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*. Argentina: Nueva Visión.
- Foucault, Michel (1976). *Historia de la Sexualidad I. La Voluntad de Saber*. México: Siglo veintiuno.
- Foucault, Michel (2019). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo veintiuno.
- García, Ainoa (2019). *Cartografiando controversias arquitectónicas: aplicación sobre el caso del proyecto del Hotel del Puerto de Málaga*. Universidad de Sevilla. Facultad de Arquitectura. Marzo. 2019: Revista digital El Observador. Disponible en https://revistaelobservador.com/images/stories/envios_19/marzo/ainoa.pdf
- Iglesias, Nicolás (2018a). *¡Dios nos libre!* La Diaria. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2018/6/dios-nos-libre/#>

Knowles, Malcolm (2010). *Estándares de Educación Sexual para Europa*. Oficina Regional de la OMS para Europa y BZgA. Disponible en: http://www.madridsalud.es/publicaciones/OtrasPublicaciones/standars_de_calidad_de_la_educacion_sexual_en_europa_traducido_12nov.pdf

Latour, Bruno (1994). *Pragmatogonies: A Mythical Account of How Humans and Nonhumans Swap Properties*. American Behavioral Scientist. En García, Ainoa (2019). *Cartografiando controversias arquitectónicas: aplicación sobre el caso del proyecto del Hotel del Puerto de Málaga*. Universidad de Sevilla. Facultad de Arquitectura. Revista digital El Observador. Marzo. 2019. Disponible en https://revistaelobservador.com/images/stories/envios_19/marzo/ainoa.pdf

Le Breton, David (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Argentina: Nueva Visión.

López, Pablo (2013). *Cuerpo y corporeidades*. Unidad 4. Uruguay: PES, ANEP Disponible en: <http://www.mysu.org.uy/haceclick/modulos-docentes/m04-cuerpo-corporeidades-ok.pdf>

López, Pablo. (2018). *La educación sexual en el sistema educativo uruguayo: breve presentación del origen y desarrollo del Programa de Educación Sexual de la Administración Nacional de Educación Pública*. En: Sexualidade e Educação Sexual. Olhares, Saberes e Fazeres em Educação Sexual. Sao Paulo, Prefixo Editorial. Recuperado en: https://issuu.com/tcandreitti/docs/ebook_cises_final

López, Pablo y Ferrari, Fernanda (2008). *Apuntes para el trabajo en sexualidad desde los enfoques de género, derechos y diversidad*. Uruguay. Disponible en: <https://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/apuntes-para-el-trabajo-en-sexualidad-desde-los-enfoques-de-genero-derechos-y-diversidad/apuntes-para-el-trabajo-en-sexualidad-desde-los-enfoques-de-genero-derechos-y-diversidad.pdf>

Marina, Mirta (2009). *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula* /. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_primaria_2018.pdf

- Menta- López, Marcel. Ramírez, Fidel (2018). Las falacias discursivas en torno a la ideología de género. Colombia. recuperado en: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aeq/n37/n37a03.pdf>
- Morgade, Graciela (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Argentina: La Crujía.
- Panotto, Nicolás (2015). *Religión, ciudadanía y espacio público: un acercamiento socio-antropológico y teológico*. Argentina: FLACSO.
- Paz, Diego Fernando (2017). *El sujeto en el discurso de la educación sexual: Resistencias, posicionamientos y adaptaciones*. Ecuador: FLACSO
- Píriz, Patricia (2019). *La inclusión de la perspectiva de género en el Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria: fortalezas, limitaciones y desafíos*. Uruguay: FLACSO. Disponible en <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/17515/1/MGPI%20cohorta%20I-PATRICIA%20P%20c3%8dRIZ.pdf>
- Ramos, Valeria (2011): *XX técnicas grupales para el trabajo en sexualidad con adolescentes y jóvenes*. Uruguay: UNFPA
- Vallverdú, Jordi (2005). *¿Cómo finalizan las controversias? Un nuevo modelo de análisis: la controvertida historia de la sacarina*. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, vol. 2, núm. 5, junio, 2005, pp. 19- 50 Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior Buenos Aires, Argentina
- Vasilachis, Irene (2006). *Estrategia de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

Documentos oficiales, planes, normativas nacionales e internacionales

- ANEP, PES (2008). *Educación sexual: su incorporación al Sistema Educativo*. Uruguay: UNFPA. Disponible en: <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/educacion-sexual-su-incorporacion-al-sistema-educativo>

ANEP, PES (2014). *Educación Sexual: una construcción permanente*. Uruguay: UNFPA
 Disponible en:
<https://uruguay.unfpa.org/es/publications/educaci%C3%B3n-sexual-una-construcci%C3%B3n-permanente>

ANEP (2017). Curso: semanario de educación sexual. Disponible en:
http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/segundo/seminario_ed_sexual.pdf

ANEP, PES (2017). *Evaluación del Programa de Educación Sexual*. Uruguay: UNFPA

CEIP (2008). *Programa de educación Inicial y Primaria 2008*. Uruguay: ANEP. Disponible en:
https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

CEIP (2012). *Guía Didáctica: La educación física desde un enfoque de género*. Uruguay: ANEP
 Disponible en: http://archivo.mides.gub.uy/innovaportal/file/21303/1/edfisica_genero.pdf

CEIP (2017). *Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria*. Uruguay: UNFPA, Gurises Unidos.

Cámara de Representantes (Uruguay). Comisión de Educación y Cultura. Versión taquigráfica N.º 1309 de 2017. Disponible en:
<https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/documentos/versiones-taquigraficas>

Ley de Defensa del Derecho a la Salud Sexual y Reproductiva N°18.426. Montevideo, 20 de noviembre de 2008. Disponible en:
http://200.40.96.180/images/Ley_de_Defensa_del_Derecho_a_la_Salud_Sexual_y_Reproductiva_Num_18.426-2008.pdf

Ley General de Educación N°18437. Montevideo, 10 de diciembre de 2008. Disponible en:
<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>

Ley N° 17.823 Código de la Niñez y Adolescencia. Montevideo 7 de setiembre de 2004
 Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>.

OMS (2018). La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo.

Argentina: Human reproduction programme. Disponible en:

<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf>.

Presidencia de la República (2016). Línea del tiempo: La construcción de agenda y políticas públicas de diversidad sexual 1984-2017. Uruguay: UNFPA. Disponible en:

<https://uruguay.unfpa.org/es/Linea-del-tiempo-diversidad-sexual>

Presidencia de la República (2020). Línea del Tiempo: Políticas públicas de salud sexual y salud reproductiva. Universales, inclusivas y con equidad 2005-2019. Uruguay: MSP, UNFPA.

Disponible en: <https://uruguay.unfpa.org/es/Linea-del-tiempoSSyR>

UNESCO (2014). *Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias*.

Chile. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232800>

Webgrafía

AMHNLT (última actualización diciembre 2018). Facebook de A Mis Hijos No Los Tocan.

Uruguay. Recuperado de <https://www.facebook.com/amishijosnolostocan/about>

CMHNTM (última actualización diciembre 2022): Facebook de Con mis hijos no te metas -

Uruguay. Recuperado de:

<https://www.facebook.com/ConMisHijosNoTeMetasUruguay/about>

González, Lola (2017, diciembre 6). ‘A mis hijos no los tocan’: las familias en Uruguay se movilizan contra la ideología de género en las aulas. Infovaticano. recuperado en:

<https://infovaticana.com/2017/12/06/mis-hijos-no-los-tocan-las-familias-uruguay-se-movilizan-la-ideologia-genero-las-aulas/>

Iglesias, Nicolás (2018b). Programa radial. Los aliados uruguayos del fundador de “A mis hijos no los tocan”. No Toquen Nada, Del Sol. Uruguay Disponible en:

<https://delsol.uy/notoquennada/entrevistas/los-aliados-uruguayos-del-fundador-de-a-mis-hijos-no-los-tocan>

RPR (2017). Quiénes somos. Recuperado de:

<https://www.redpadresresponsables.com/quienes-somos>

Venturini, Tommaso (2008). Pequeña introducción a la cartografía de las controversias. Traducción del italiano al español: hbae. Publicación Etnografía e Investigación Cualitativa, vol. 3, 2008. Disponible en: http://www.brunolatourenespanol.org/00_cartografia_controversias00.htm

Anexos

Anexo I

Actores	Descripción
VA1	Vocero de uno de los movimientos conservadores
VA2	Vocera de uno de los movimientos conservadores
VA3	Vocera de uno de los movimientos conservadores
VC	Vocero de uno de los movimientos conservadores

VR	Vocero de uno de los movimientos conservadores
VCR	Vocero del CREU
D1	Representante de la iglesia católica por el área educativa
AM	Alto representante de la iglesia católica de Uruguay
B1	Bióloga (UdelaR)
PLD1	Periodista de La Diaria
PLD2	Periodista La Diaria
PLD3	Periodista de La Diaria
PLD4	Columnista de La Diaria
PV1	Periodista del semanario Voces
PBR1	Periodista en Brecha
PBR2	Columnista de Brecha
PBU1	Periodista de semanario Búsqueda
DPN	Representante de la oposición al gobierno
CD1	Consejero docente
CD2	Consejero docente
DP	Autoridad de ANEP
CoES	Representante de ANEP
ADGU	Representante de GU
CEGU	Representante de GU
S1	Sexólogo
S2	Sexólogo
PSI	Psiquiatra infantil.
PSD	Psicólogo y docente.

Anexo II



(CEIP, 2017, p.94).

Anexo III



(CEIP, 2017, p-95).