



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

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

Título de la tesis

Educación y Diversidad sexual. Análisis sobre la incorporación de la diversidad sexual en las políticas públicas en educación inicial y primaria, en Uruguay desde 1991 a 2021: presencias, ausencias y desafíos en planes y programas.

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

Presenta:

Gardis Mabel Hernández Tabeira

Directora de Tesis: Dra. María Laura Osta

Co-directora de tesis: Mag. Patricia Píriz

Montevideo, julio 2022.

Agradecimientos

Deseo expresar mi más profunda gratitud:

- a la directora de tesis María Laura Osta por sus aportes, contribución y ayuda para la elaboración de esta investigación;
- a la co-directora de esta tesis Patricia Píriz, por su compromiso, responsabilidad, dedicación y acompañamiento, tanto a nivel personal como profesional;
- a Valeria Ramos y Elisa Ríos por el tiempo vertido en la lectura de esta tesis;
- a las personas entrevistadas tanto a nivel técnico como político desde los diferentes roles en que estuvieron desde ANEP, por aceptar participar en esta investigación brindando sus conocimientos y reflexiones;
- a compañeras y compañeros profesionales de la educación y colectivos LGBTIQ sensibles a lo que refiere a la diversidad sexual y de género, que durante este estudio brindaron sus opiniones, ideas y reflexiones, las que enriquecieron mi accionar;
- a mi familia y a mi pareja, por su apoyo y sostén durante todo el camino recorrido.

Sin ellas y ellos esta investigación no habría podido ser.

A todas y todos mi más profundo reconocimiento.

Índice de contenido

Glosario de abreviaturas	5
Capítulo I.....	7
Introducción.....	7
Tema.....	7
Indagaciones preliminares.....	10
Problema de investigación	13
Objetivo general	15
Objetivos específicos.....	16
Preguntas relativas a los objetivos	16
Justificación.....	16
Factibilidad.....	17
Capítulo 2	18
Marco teórico.....	18
2.1. Derechos Humanos	18
2.1.1. Derecho a la educación sexual.....	19
2.1.1.1 Sexualidad y sus diversas expresiones.....	20
2.2. Género	22
2.2.1. Perspectiva de género.	23
2.2.2. Diversidad.....	24
2.2.2.1. Diversidad sexual.....	25
2.2.2.1.1. Perspectiva de Diversidad Sexual.	25
2.3 Políticas públicas.....	26
2.3.1. Políticas públicas educativas.	27
2.3.1.1. Políticas públicas educativas relativas a la educación sexual en Uruguay.	28
2.3.1.1.1. Políticas públicas educativas en diversidad sexual en Uruguay. 31	
2.3.1.1.1.1. Currículum, planes y programas de las políticas públicas educativas.....	31
Capítulo 3	34
Marco metodológico.....	34
3.1. Perspectiva metodológica cualitativa	34
3.2. Diseño metodológico.....	34
3.3. Técnicas de investigación.....	35
3.3.1. Revisión documental.	35
3.3.2. Entrevista semiestructurada en profundidad.....	37
Capítulo 4	42
Análisis	42
4.1. Derechos humanos	42
4.1.1. Derecho a la educación sexual.....	48
4.1.2. Género. Perspectiva de género.	51
4.1.3. Diversidad sexual. Perspectiva de diversidad sexual.	55
4.2. Políticas públicas educativas relativas a la educación sexual en Uruguay	57
4.2.1. Políticas públicas educativas en diversidad sexual en Uruguay.....	64
4.3. Diversidad sexual en planes y programas del Uruguay vigentes en la DGEIP	66
4.4. Recomendaciones específicas de las personas entrevistadas sobre la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en las políticas públicas educativas.....	74
Capítulo 5	79
Conclusiones y recomendaciones	79

5.1. Conclusiones	79
5.2. Recomendaciones de política pública educativa.....	84
5.2.1 Conceptos de diversidad sexual a incluir en planes y programas.	84
5.2.2. Estrategias y actores a involucrar en la implementación de la perspectiva de diversidad sexual en la educación.	85
5.2.3. Enfoque o paradigma desde el cuál implementar la perspectiva de diversidad sexual en la educación.....	87
Anexos	100

Índice de tablas

Tabla 1. Matriz de análisis documental de la investigación.....	36
Tabla 2. Contenidos del Programa de Educación Inicial y Primaria referidos educación sexual del Área de Conocimiento Social.....	70
Tabla 3. Conceptos y contenidos programáticos del Área del Conocimiento Social en Documento Base de Análisis Curricular	72

Índice de gráficos

Gráfico 1. Estructura del Sistema Nacional de Educación Pública hasta año 2019.....	9
Gráfico 2. Estructura del Sistema Nacional de Educación Pública desde el 2020....	10
Gráfico 3. Conceptos a ser tenidos en cuenta en planes y programas de DGEIP.....	84
Gráfico 4. Estrategias y actores principales a involucrar en la implementación de la perspectiva de diversidad sexual en la educación.....	85

Glosario de abreviaturas

ANEP – Administración Nacional de Educación Pública

CFE– Consejo de Formación en Educación.

CIDH – Comisión Interamericana de Derechos Humanos

CIPD – Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo

CIPD – Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo

CIPD– Conferencia Internacional de Población y Desarrollo

CODICEN – Consejo Directivo Central

CONAPRED – Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación

DBAC– Documento Base de Análisis Curricular

DGEIP– Dirección General de Educación Inicial y Primaria.

DGES– Dirección General de Educación Secundaria.

DGETP– Dirección General Técnico Profesional.

LGBTIQ L: Lesbiana – G: Gay – B: Bisexual –T: Trans – I: Intersexual – Q: Queer

MCPI– Marco Curricular de Primera Infancia

MCRN– Marco Curricular de Referencia Nacional

MIDES – Ministerio de Desarrollo Social

OMS – Organización Mundial de la Salud

ONU – Organización de las Naciones Unidas

PEIP – Programa de Educación Inicial y Primaria.

PES – Programa de Educación Sexual

PNDS– Plan Nacional de Diversidad Sexual

PNEDH– Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos

SNEP – Sistema Nacional de Educación Pública

UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNFPA – Fondo de Población de las Naciones Unidas

Resumen

Este trabajo se propone analizar la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en planes y programas de las políticas públicas en educación inicial y primaria, en Uruguay, desde 1991 hasta el año 2021. A partir del año 2008, se constata la inclusión de la educación sexual en el sistema educativo público en el país. Específicamente, en el Programa de Educación Inicial y Primaria, si bien se incluye la educación sexual como eje transversal, no se visibiliza de la misma forma, la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual. Para estudiar el problema, se aplicó metodología cualitativa, se utilizó revisión documental y entrevista semiestructurada en profundidad. Se analizó el programa de actuación de las políticas públicas educativas, los actos de implementación registrados en planes y programas desde 1991 hasta el año 2021, y los posicionamientos de los tomadores de decisiones responsables de esta implementación. La finalidad de la investigación es aportar y contribuir a la mejora de la educación desde una perspectiva de diversidad sexual, focalizando en el ámbito de la educación inicial y primaria, a fin de promover y fomentar el respeto a las diversidades sexuales y garantizar un desarrollo pleno de las personas en sus aprendizajes en el marco de los Derechos Humanos.

Palabras claves: Educación, diversidad sexual, políticas públicas educativas, programa.

Capítulo I

Introducción

Tema

Uruguay se presenta internacionalmente como un país donde se legitiman los Derechos Humanos y dónde se establecen a nivel nacional leyes y políticas públicas con el objetivo de promoverlos, combatir la homolesbotransfobia y generar una cultura de inclusión y de igualdad para con las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersexuales, queers (LGBTIQ).

En este marco, esta tesis busca analizar la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual¹ y su conceptualización en las políticas públicas educativas del país, así como su eventual desarrollo desde el año 1991 hasta el año 2021.

La inclusión de la diversidad sexual y la educación sexual en las políticas educativas han sido temas de discusión en todo el mundo, se debate si se deben incluir en la propuesta curricular de las escuelas, a partir de qué edad es conveniente que se introduzca esta formación en el sistema educativo formal y cómo hacerlo, qué contenidos trabajar, cómo garantizar la formación de las/os² docentes para tratar esas temáticas, entre otros aspectos (Romero y Abril, 2009; Oficina Regional de la OMS para Europa y BZgA, 2010).

La noción e idea de educación sexual y el éxito en su puesta en marcha ha variado de acuerdo a la cultura, prácticas, conductas y necesidades sociales de cada lugar (Oficina Regional de la OMS para Europa y BZgA, 2010). La interpretación cada vez más aceptada y promovida a nivel internacional, es la de educación sexual integral como un derecho humano (Oficina Regional de la OMS para Europa y BZgA, 2010).

En ese sentido el documento aclara: “la educación sexual comienza en la primera infancia y progresa a través de la adolescencia y adultez (...), debería basarse en los derechos humanos internacionalmente aceptados” (p.26).

¹ También nombrada sexo-genérica. En esta tesis se denomina como “diversidad sexual”.

² Desde el inicio se considera necesario hacer notar y expresar el complejo proceso transitado en el ejercicio de pensamiento y escritura durante este trabajo desde la perspectiva de diversidad sexual, temática central del mismo. Implicó un intenso ejercicio de deconstrucción del acto metalingüístico de entender, comprender y escribir. Desde el posicionamiento ético-político de la investigadora responsable se entiende que el lenguaje es también un espacio de rebelión y transformación de los marcos epistemológicos patriarcales. Este posicionamiento entra en tensión con el uso formal actual de la lengua escrita. Finalmente, con la intención de dar unidad y coherencia al estilo en la producción escrita, se resolvió utilizar el lenguaje inclusivo reconociendo su limitación y ausencia de la perspectiva de diversidad sexual, puesto que, aunque evidencia la inclusión de lo femenino, reproduce la lógica binaria cultural.

Organizaciones internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), reconocen que la educación sexual es una obligación del gobierno y que debe estar basada en la evidencia y no debe ser discriminatoria, ideológicamente motivada o estar sujeta a censura (Knowles, 2012 Oficina Regional de la OMS para Europa y BZgA, 2010).

Al revisar los antecedentes nacionales e internacionales se hace visible que la inclusión de la diversidad sexual a través del tiempo no ha estado tan presente o desarrollada en los programas de educación sexual como lo han estado los temas de prevención de embarazo, infecciones de transmisión sexual, abuso sexual y maltrato.

Nardi y Quartiero (2012), integrantes del Núcleo de investigación en Sexualidad y Relaciones de Género (NUPSEX) de Brasil señalan, que los programas y políticas públicas sobre educación sexual en la actualidad se están centrando en el combate a la homofobia. Plantean que existe un movimiento importante en las sociedades occidentales, más específicamente las basadas en una matriz democrática y laica, de debate y ejecución de programas y proyectos de educación sexual que respetan e incluyen la diversidad.

En Uruguay, desde el año 2006, se constatan importantes avances en la incorporación de la educación sexual y la inclusión en el currículo de los temas de diversidad sexual en el sistema educativo formal a partir de la implementación del Programa de Educación Sexual (PES) en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Estos cambios responden al programa de gobierno desarrollado por el sector político del Frente Amplio, quien asume el gobierno nacional en 2005 hasta el año 2019, focalizando su intervención en la educación en general desde una perspectiva integral y de derechos.

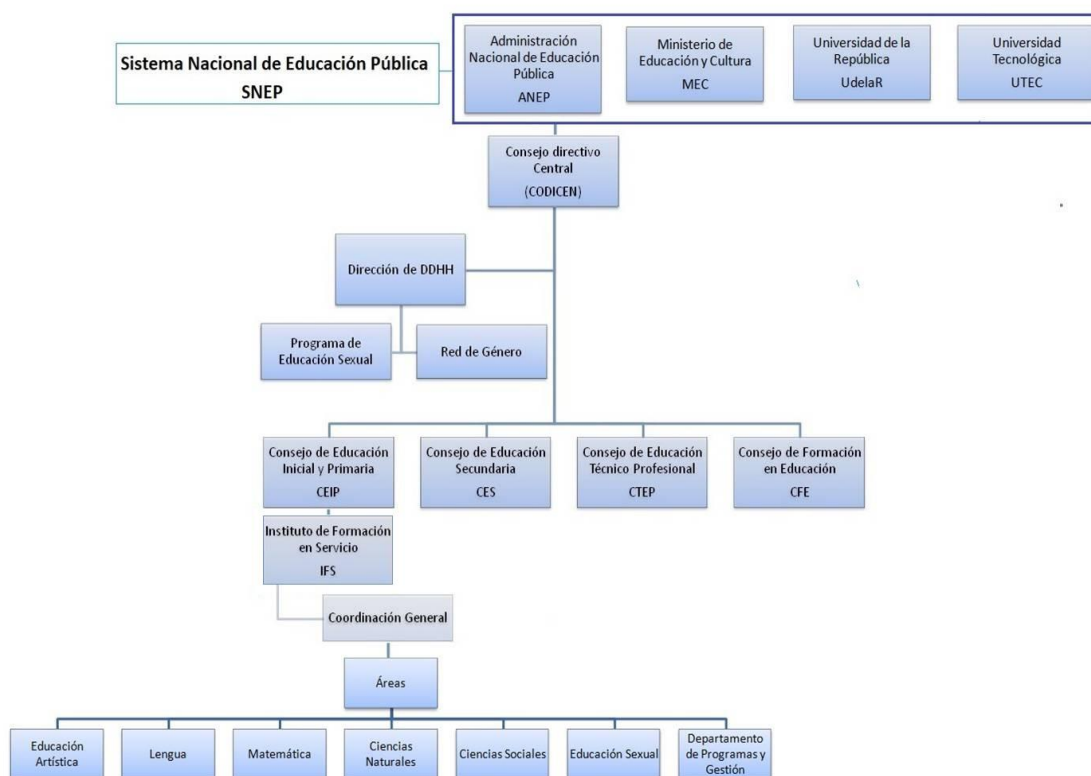
A partir del 2020, al cambiar el sector político en el gobierno nacional, se dan cambios estructurales dentro de ANEP. Hasta la fecha, se podía señalar que era altamente jerárquica y centralizada (Mancebo 2012, en INEE, 2016). Desde el 2020, esta característica se profundiza puesto que los organismos que la integraban dejan de ser consejos desconcentrados para convertirse en direcciones generales.

El Consejo Directivo Central (CODICEN), como ente autónomo del sistema educativo formal, dicta las reglas técnicas en su ámbito específico y posee su propio ordenamiento jurídico. Organiza y coordina las acciones de los subsistemas, define el proyecto de presupuesto y rendición de cuentas, homologa además los planes de estudio

de los diferentes consejos, aprueba de los estatutos de funcionarios docentes y no docentes, establece las orientaciones generales de la educación, precisa lineamientos para la inspección y vigilancia de las instituciones educativas privadas.

Hasta el año 2020, estaba integrado por cuatro subsistemas: el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y el Consejo de Formación en Educación (CFE). Estos consejos tenían competencia en la resolución y toma de decisiones en sus campos propios de actuación.

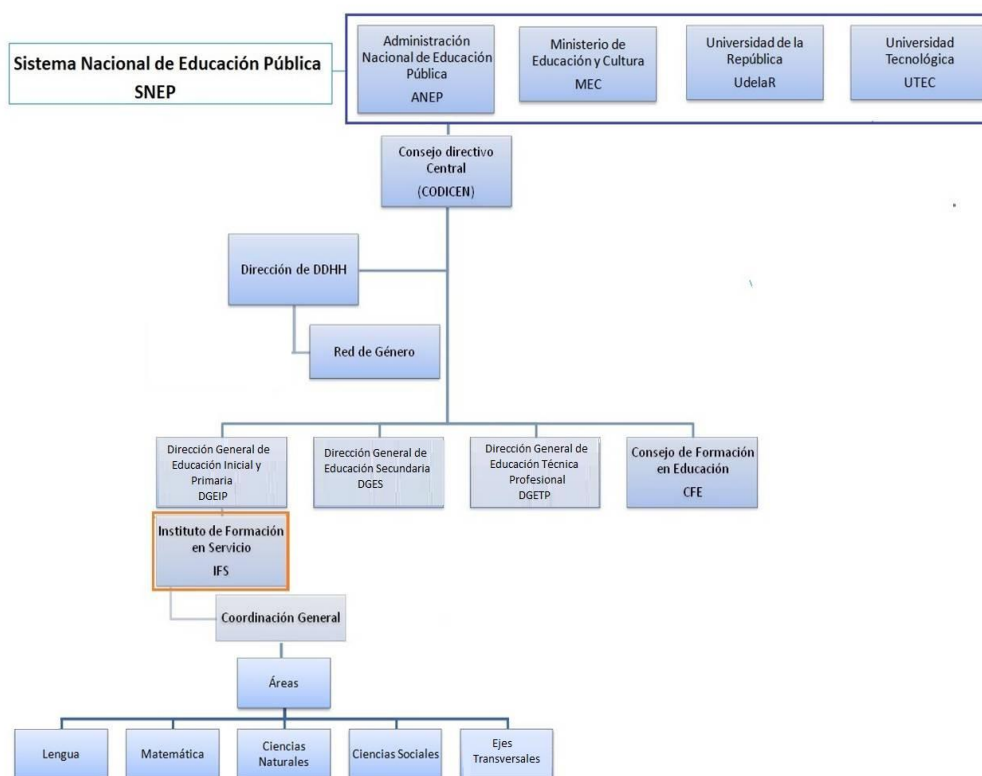
Gráfico 1: Estructura del Sistema Nacional de Educación Pública hasta año 2019.



Fuente: Píriz, 2019

El 14 de julio de 2020, el actual gobierno nacional, aprueba la Ley N° 19.989 de Urgente Consideración por la cual se modifica la estructura y denominación de tres de los cuatro subsistemas de CODICEN: CEIP pasa a denominarse Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP); CES, Dirección General de Educación Secundaria (DGES); CETP, Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP). El único subsistema que permanece como consejo es el Consejo de Formación en Educación (CFE).

Gráfico 2: Estructura del Sistema Nacional de Educación Pública desde el 2020



Fuente: Adaptado de Píriz 2019.

Indagaciones preliminares

La difusión y divulgación en América Latina y el Caribe acerca de la educación sexual se manifiesta en la década del 90, a través de las Reformas Educativas que comienzan a darse y de las Conferencias Mundiales de Naciones Unidas, en 1994 se visualiza mejor con la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (CIPD). El programa de acción de esta Conferencia supuso un giro en el cambio de paradigma al colocar a las personas y sus derechos en el centro de las políticas públicas y sociales. Diversos actores señalan que este programa de acción tuvo un efecto relevante en los programas de educación sexual, aunque poniendo en funcionamiento, más que nada, acciones vinculadas a la función reproductiva y de cuidados de la sexualidad. (UNFPA 2018a).

La sexualidad parece quedar subsumida dentro de una de sus funciones — la reproductiva— con lo que quedan relegadas a un plano secundario otras de sus importantes facetas que contribuyen al pleno bienestar físico y espiritual de las personas [...] como son las potencialidades que posee cada ser humano de separar el erotismo de la reproducción [...] (Castellanos y Falconier, 2001, p. 5).

Para Benedet y López (2015) los países de la región han integrado en los currículos de enseñanza básica, con mayor o menor extensión y profundidad, el trabajo en sexualidad a través de diversas estrategias, por ejemplo, ya sea como inclusión en determinadas áreas del conocimiento, como transversalización curricular, en asignaturas concretas, o en actividades extracurriculares, entre otras. “A su vez, la implementación efectiva de políticas de educación sexual en la región, ha estado expuesta a crisis políticas y a presiones de los grupos conservadores, enlenteciendo los avances o haciendo que estos sean irregulares y discontinuos” (Canciano 2007; Castellanos y Falconier, 2001 en Benedet y López, p.14).

Las Orientaciones Técnicas Internacionales de UNESCO sobre educación sexual (2018) afirman que en esta temática es central la formación de la adolescencia “para una vida segura, productiva y plena en un mundo donde el VIH y el sida, las infecciones de transmisión sexual (ITS), los embarazos no planificados, la violencia de género y la desigualdad de género, todavía representan un grave riesgo para su bienestar” (p.12).

Se señala además, que en muchas sociedades existen leyes y actitudes personales que impiden la discusión pública de la sexualidad y los comportamientos sexuales en relación a la anticoncepción, el aborto y la diversidad sexual.

Las Orientaciones proporcionan recomendaciones detalladas sobre cómo abordar la educación sexual a nivel de país; son un marco general, con base en las mejores prácticas internacionales de implementación y seguimiento de una educación en sexualidad de buena calidad, dentro y fuera de los entornos escolares.

Se basan en los resultados de dos procesos de evaluación de la evidencia encargados por la UNESCO, el primero, realizado en el año 2008, tomó de base para el análisis, 87 programas de educación sexual de diversas partes del mundo. Y la segunda evaluación, realizada en 2016, se basa en resultados de “22 revisiones muy precisas y sistemáticas y 77 ensayos controlados aleatorios en diferentes países y contextos, más de la mitad de ellos, de ingresos bajos o medianos” (UNESCO 2018, p.30).

Se asegura que es tarea de la educación proporcionar en sexualidad información clara sustentada en hechos científicos e inspirada en valores universales de derechos humanos y respeto.

Sobre las bases de las consideraciones anteriores, destacan la importancia de la educación en sexualidad integral en términos de reglamentación como parte esencial de un buen currículo y en los materiales de enseñanza y aprendizaje.

En este orden de ideas, UNFPA (2018b) considera que es necesario el desafío de promover y proteger el derecho a la educación integral en sexualidad, específicamente en América Latina y el Caribe desde un enfoque basado en derechos humanos e igualdad de género. Se constata en el informe de evidencias realizado, que la educación sexual presenta lineamientos estratégicos de trabajo en cuanto a prevención de embarazo, ITS/VIH. En ese sentido, se afirma que

Muchos programas escolares atienden predominantemente los temas de fisiología reproductiva, con énfasis en la abstinencia o postergación de la iniciación sexual, limitada información sobre los anticonceptivos. Relativamente pocos programas incorporan apropiadamente los temas de género, empoderamiento, derechos humanos, prevención de la violencia, entre otros. (UNFPA, 2018b, p.19).

Resulta oportuno mencionar que, en 2011 UNESCO (2017) realizó una consulta internacional sobre bullying homofóbico en instituciones educativas y reconoció que es un tema complejo y sensible, que requiere de acciones y esfuerzos más amplios para evitar la violencia escolar en general y la basada en género, para poder alcanzar una educación de calidad para todas las personas. Se sugiere que tanto currículos como los materiales de aprendizaje que se vayan a utilizar deben ser inclusivos en lo que refiere a la orientación sexual e identidad/ expresión de género, incluyéndolo expresamente en los contenidos y las ilustraciones y eliminar o evitar el contenido inexacto y estigmatizador en los mismos.

Por otra parte, en la región de América Latina y el Caribe, los datos que existen sobre violencia homofóbica y transfóbica en los centros educativos son realizados a pequeña escala y no entregan conclusiones confiables.

En Uruguay, se registran cuatro períodos en lo que refiere a la incorporación de la educación sexual en el sistema educativo formal: “en la década de 1920, entre 1930 y 1970; en los años 1990 y 2000” (Darré, 2005, p. 14). Para Benedet y López (2015), en estos períodos, la educación sexual fue planteada desde diferentes enfoques según el discurso científico que imperaba y la época en que se estaba. Sin embargo, afirman que, quienes se desempeñaron en los distintos periodos, fueron primordialmente las mismas personas: representantes políticos, integrantes de la salud, sacerdotes, educadoras/es y feministas. Se crea en 1990, el Programa Nacional de Educación de la Sexualidad, “iniciativa que constituyó el antecedente más importante en el proceso de definición de la política pública educativa” (Darré, 2005, p.92. en Benedet y López 2015 p. 15).

Por las consideraciones anteriores, en un estudio coordinado por López (2005) sobre significados, discursos y acciones en Sexualidad en Uruguay entre 1995 y 2004, se

plantea el predominio “de un enfoque de la sexualidad centrado fundamentalmente en la prevención de riesgos (de infecciones de transmisión sexual, de embarazos no planeados), mientras que se evidenció la ausencia o incipiente presencia del enfoque de derechos sexuales y derechos reproductivos” (López 2005 en Benedet y López 2015 p.16).

Problema de investigación

Como resultado de los compromisos internacionales y regionales a los que Uruguay ha suscripto y adherido, así como de las leyes aprobadas a nivel interno, el país tiene la obligación legal de garantizar los derechos humanos en la educación, en todos los niveles educativos, lo que incluye por supuesto, la no discriminación.

Uno de estos compromisos internacionales, son los Principios de Yogyakarta (2007), en los cuales se plantea la aplicación de los derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. En su artículo 16 hace alusión sobre el derecho a la educación de todas las personas sin discriminación fundada en su identidad de género u orientación sexual, planteando medidas específicas para que los países que adhieren a estos compromisos avancen en la materia.

Diferentes estudios en Uruguay y otros países (Calvo, 2011; Fernández, 2004) indican que las familias y los centros educativos son identificados como fuentes de sufrimiento y tormento para las personas no heteroconformes debido a que en estos lugares se ven expuestos sistemáticamente al rechazo, la burla y el sarcasmo.

En el año 2005, con el nuevo gobierno nacional asumido por el sector político del Frente Amplio, comienza la formulación del Programa de Educación Sexual (PES) en el ámbito del sistema de educación pública. Es aquí donde se incluye la diversidad sexual como principio y derecho a respetar, y como contenido específico a incluir en la currícula (Freitas de León, 2011), posibilitando un más amplio reconocimiento de los derechos humanos del estudiantado en tanto personas diversas en formas de ser, sentir, pensar y vivir la sexualidad.

Sin embargo, la primera Encuesta Nacional de Clima Escolar (2016) en el país, realizada por el Colectivo Ovejas Negras de Uruguay, fundación Todo mejora-Chile y la organización no gubernamental GLSEN (llamada así por su nombre en inglés: Gay, Lesbian, and Straight Education Network), con sede en Estados Unidos, develó por un lado, que el 51,7% del estudiantado señala que en sus clases no se abordaron temas de

diversidad sexual, y por otro, la existencia de la discriminación del estudiantado no heteroconforme³ en las instituciones educativas.

Se encuestó un total de 423 estudiantes, de 13 años y más de edad, que asistieran a un instituto de educación primaria o secundaria en Uruguay, durante el año lectivo 2015. Debían identificarse como lesbianas, gays, bisexuales o una orientación sexual no heterosexual, o describirse como transgénero o con otra identidad de género que no fuera cisgénero esto es, una persona cuya identidad de género coincide con el sexo/género asignado al nacer.

De los resultados se desprende que el 54,1% del estudiantado LGBTIQ escuchó de sus pares en la institución educativa comentarios denigrantes y homofóbicos. Más de la mitad de quienes (58,2%) manifestó que alguna vez escuchó comentarios homofóbicos por parte de sus docentes u otro personal del centro de estudios. El estudiantado LGBTIQ evita con mayor asiduidad el gimnasio o las clases de educación física (14,8%) y los baños de su centro de estudios (11,9%) porque sienten inseguridad o incomodidad.

En cuanto al ausentismo, quienes respondieron la encuesta afirmaron no haber asistido a su centro de estudios al menos un día en el último mes (30,4%) porque sentían inseguridad allí o en el camino al centro, y un 13,8% manifestó haber perdido 6 días o más de clases.

El 22,1% del estudiantado fue víctima de acoso físico en el centro de estudios debido a su orientación sexual, y el 28,6%, debido a su expresión de género. El 72,3% informó haber sufrido exclusión deliberada o haber sido dejado/a de lado por sus pares, y el 28,6%, experimentó esta exclusión a menudo o con frecuencia. El 71,9% fue objeto de rumores malintencionados o mentiras en el centro de estudios, y el 22,2%, lo experimentó a menudo o con frecuencia.

Los resultados de esta encuesta evidencian que la falta de perspectiva de diversidad sexual en los planes y programas educativos en la educación genera situaciones de discriminación e incomodidad con estudiantes que no heteroconformes.

La educación es un bien de carácter público asumido por el Estado, garante de los derechos humanos de la población, que propondrá en su accionar las formas de implementación de la tarea educativa. La organización de temáticas en currículum, planes y programas educativos “es el resultado de la conformación del sistema escolar bajo la

³ Término que hace referencia a homosexuales, lesbianas, transexuales, travestis y personas que desafían de alguna forma el modelo hegemónico heterosexual o heteronormatividad tanto por sus prácticas sexuales como por su identidad de género o expresiones de género (Sempol, 2013).

responsabilidad del Estado nacional” (Díaz Barriga, 2005, p. 21-22), esto acontece con la obligatoriedad y gratuidad de la educación formal, dónde se garantiza el Derecho a la educación de todas las personas (Díaz Barriga, 2005).

En nuestro país, la educación se organiza en niveles y diferentes modalidades desde 3 años a formación docente, conformando diferentes etapas del proceso educativo de la población. Los saberes a enseñar en cada nivel educativo y a lo largo del trayecto educativo se explicitan en el documento Marco Curricular de Referencia Nacional, donde afirman que, los saberes a enseñar “implican una selección cultural y una decisión política” (ANEP/CODICEN, 2017, p.41).

Los estudiantes se apropian de los aprendizajes fundamentales a lo largo de la educación obligatoria en interacción con una serie de intervenciones de enseñanza comprometidas y coordinadas desde el nivel inicial hasta el egreso de la educación media superior. No constituyen un «techo» sino una oportunidad abierta para la adquisición de nuevos aprendizajes, de forma acumulativa. (ANEP/CODICEN, 2017, p.41).

Dadas las evidencias que constatan el problema de la falta de incorporación de la perspectiva y el concepto de diversidad sexual en los centros educativos percibidos en prácticas de discriminación en la población LGBTIQ, y los cambios estructurales mencionados en CODICEN, que incluyen la desaparición del Programa de Educación Sexual (PES) y el Área de Educación Sexual en el Instituto de Formación en Servicio (IFS) en educación inicial y primaria –gráfico 2-, se entiende que es un momento crucial para estudiar los entretrejos de acuerdos y discrepancias en la elaboración conceptual, metodológica, discursiva y puesta en práctica de la diversidad sexual en el ámbito educativo, focalizando en la educación inicial y primaria, primera etapa del trayecto educativo obligatorio en el sistema educativo nacional.

A partir de todo lo mencionado, surge la pregunta:

¿Cómo se incorpora la perspectiva de diversidad sexual en las políticas públicas educativas desde 1991 al 2021 en Uruguay y específicamente en educación inicial y primaria?

Objetivo general

Analizar la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en planes y programas de las políticas públicas en educación inicial y primaria, en Uruguay desde el año 1991 al 2021.

Objetivos específicos

1. Identificar la incorporación del concepto y la perspectiva de diversidad sexual en planes y programas de educación inicial y primaria, en las últimas tres décadas en Uruguay.
2. Determinar las ausencias de la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en las políticas públicas educativas del país en las últimas tres décadas en educación inicial y primaria.
3. Realizar recomendaciones específicas sobre la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en las políticas públicas educativas en educación inicial y primaria.

Preguntas relativas a los objetivos

1. ¿Cómo se incorpora el concepto y la perspectiva de diversidad sexual en planes y programas en educación inicial y primaria en las últimas tres décadas en Uruguay?
2. ¿Qué ausencias se constatan en la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en las políticas públicas educativas desde 1991 hasta 2021 en Uruguay en educación inicial y primaria?
3. ¿Qué desafíos y recomendaciones relativos a la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual se presentan para ser atendidos desde las políticas públicas educativas en educación inicial y primaria?

Justificación

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en su informe del 2018 con respecto a los derechos de las personas LGBTIQ, observa avances significativos a favor del amparo, garantías jurídicas y reconocimiento de esta población. Destaca en su noveno punto “la persistencia de la violencia y la discriminación contra estudiantes y profesionales LGBTIQ en el sector educativo, y la necesidad de establecer mecanismos eficaces de prevención, protección y denuncia”. Dicha comisión, además ha sido informada sobre las variadas medidas adoptadas por los estados de la región, con el propósito de garantizar el desarrollo integral de las personas LGBTIQ, y promover el reconocimiento de su derecho a la participación activa en la sociedad, favoreciendo el derecho a una educación inclusiva sin discriminación.

En el mismo informe la CIDH sugiere a los Estados que atiendan y tomen medidas para garantizar los derechos de todas las personas que viven en su territorio, promoviendo acciones contra todas las formas de discriminación y violencia. Plantea además, se

aborden, propicien y ejecuten esfuerzos dirigidos al desarrollo de proyectos educativos, que atiendan los ambientes formales de educación, impulsando a su vez el cambio sociocultural en la sociedad en general.

Es fundamental la coherencia entre la formulación de las políticas públicas educativas del país y su implementación, y en este sentido, identificar las presencias, ausencias y desafíos de la inclusión de la diversidad sexual desde 1990 hasta 2021 ofrece la oportunidad de aportar a ese proceso, generando conocimiento que pueda contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y los aprendizajes en educación inicial y primaria, beneficiando tanto al estudiantado y al colectivo docente como profesionales de la educación, como a tomadores de decisión e implementadores de las políticas curriculares educativas en el país.

Factibilidad

Existe material de público acceso que brinda información relevante para dicha investigación, tanto en formato digital como en soporte físico. Cabe aclarar que la investigadora responsable es docente de ANEP, maestra con doble titulación en educación común e inicial, formadora de Educación Sexual en el IFS desde 2014 hasta 2019, y trabajó en el PES en la formación de estudiantes y docentes en educación sexual en diversos subsistemas educativos. Lo anterior aporta a la factibilidad de la investigación puesto que garantiza el acceso al conocimiento y acceso a los documentos de políticas públicas educativas en el tema, así como a informantes calificados en roles técnicos y políticos de los diferentes subsistemas de ANEP.

Se considera que existe además, suficiente bibliografía disponible para leer, seleccionar, y realizar una amplia indagación y análisis del tema en cuestión.

Se cuenta asimismo, con los tiempos necesarios que asegura las posibilidades de acción-investigación.

Capítulo 2

Marco teórico

Tal como se expresó anteriormente, la intención de este trabajo es analizar cómo se ha aplicado la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en las políticas públicas educativas uruguayas desde la ANEP en el período desde 1991 hasta 2021 a partir de los cambios de administración/gobierno.

Dentro de los subsistemas del sistema educativo, se focaliza en la Dirección General de Educación Inicial y Primaria⁴ (DGEIP). Se busca identificar el concepto, las ausencias y desafíos de la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en las políticas públicas educativas de dicho subsistema.

En este capítulo, se desarrollarán los conceptos necesarios para trabajar con el problema formulado. Las categorías de análisis a definir en este apartado son derechos humanos, género y políticas públicas. Se plantean las categorías y subcategorías consideradas de vital importancia para el análisis e interpretación del problema propuesto.

2.1. Derechos Humanos

Para Carpizo (2011) los derechos humanos son

el conjunto de atribuciones reconocidas en los instrumentos internacionales y en las constituciones nacionales para hacer efectiva la idea de la dignidad de todas las personas, y en consecuencia, que puedan conducir una existencia realmente humana desde los ámbitos más diversos, como el individual, el social, el político, el económico y el cultural (Cap.III. punto 19).

Los derechos humanos se reconocieron internacionalmente por primera vez en el año 1948 a través de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Se establecen como principios innatos, es decir que se nace con ellos, inherentes al ser personas, progresivos e irreversibles, lo que garantiza que adquirir un nuevo derecho no implica la exclusión de ningún otro. Además son obligatorios, esto es, que tanto el Estado y las personas deben respetarlos aún en ausencia de ley que lo imponga. Son derechos indivisibles, interdependientes, complementarios y no jerarquizables, ninguno es más importante que otro, forman un sistema que se alimenta y limita en forma recíproca.

⁴En el período considerado en esta investigación, 1991 a 2021, este organismo es denominado Consejo de Educación Primaria (CEP) hasta el 2008, Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) del 2008 al 2019 y la actual administración de la educación cambia su nombre a Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) en el 2020.

Se estableció, además, como principio, que los derechos humanos son universales, es decir que todas las personas tienen los mismos mandatos básicos que garantizan una vida digna, y por tanto, deben tener iguales oportunidades para su regocijo. Lo que no se estableció es que estuvieran dadas las posibilidades para que todas las personas pudiesen ejercer estos derechos en igualdad de condiciones. La existencia visible de barreras causa que algunos grupos encuentren mayores obstáculos, vulneraciones y/o violaciones para ejercerlos.

Para Nikken (1994) jurista venezolano, los derechos humanos son

La afirmación de la dignidad de la persona frente al Estado. El poder público debe ejercerse al servicio del ser humano: no puede ser empleado lícitamente para ofender atributos inherentes a la persona y debe ser vehículo para que ella pueda vivir en sociedad en condiciones cónsonas con la misma dignidad que le es consustancial. (Nikken, 1994, p. 15)

Sin importar las características de edad, etnia, discapacidad, religión, y en particular las sexuales, las identidades, expresiones de género y la orientación sexual, todas las personas deben tener derecho a todos los derechos, y en este sentido es importante pensar los derechos humanos, en clave de diversidad sexual.

En pleno siglo XXI a pesar de todas las reivindicaciones en nombre de la igualdad de derechos para las personas LGBTIQ, aún existen países en los cuales se condena por ejemplo la homosexualidad de formas muy arbitrarias, inhumanas y salvajes, tales como torturas, encarcelamientos, hasta llegar a asesinatos y en cambio, hay otros países que poseen normativas legales vigentes para esta población y aún así, se siguen lesionando derechos a estas personas.

En el mismo sentido Joloy Amkie (2013) señala que

Los derechos humanos son una serie de reclamos considerados válidos y prioritarios, o de prerrogativas legítimas derivadas de una doctrina moral muy concreta que ubica dicha validez o legitimidad en considerar al individuo –libre e igual en derechos– como la unidad fundamental de valor moral; eso es, con más valor que el Estado, la sociedad o la comunidad de la cual se es parte. Por ello, el concepto de derechos humanos implica, de manera central o primordial, la existencia de una serie de obligaciones al Estado con respecto al individuo o al ser humano y sus derechos. (Joloy Amkie, 2013, p 30).

2.1.1. Derecho a la educación sexual.

Muñoz, relator Especial de las Naciones Unidas, en su libro *La piedra y el viento* plantea que

El derecho a la educación incluye el derecho a la educación sexual, el cual es un derecho humano en sí mismo, que a su vez resulta condición indispensable para asegurar que las personas disfrutemos de otros derechos humanos, como el derecho a la salud, el derecho a la información y los derechos sexuales y reproductivos. (...) Así, el derecho a la educación sexual integral es parte del derecho de las personas a ser educadas en derechos humanos. (Muñoz, 2010, p.30).

La educación sexual como objeto de política pública es de aparición reciente en las sociedades actuales y se ha caracterizado por ser un campo de disputa desde el punto de vista ideológico, teórico y ético.

Según García Werebe (1979),

La educación sexual, tomada en un sentido amplio, comprende todas las acciones, directas e indirectas, deliberadas o no, conscientes o no, ejercidas sobre un individuo (a lo largo de su desarrollo), que le permiten situarse en relación a la sexualidad en general y a su vida sexual en particular. (García Werebe, 1979, p.9)

Particularmente, su incorporación en el campo educativo ha sido y es motivo de múltiples controversias y discrepancias en distintos escenarios en América Latina y El Caribe, incluido el Uruguay. Tal como señala Darré, la educación sexual,

(...) resulta problemática por estar ubicada en la convergencia entre diferentes planos que la hacen transitar indistintamente por el campo de la educación, la salud, las políticas de género y la producción de conocimientos, constituyéndose un terreno propicio para el enfrentamiento entre diversos discursos sociales. (Darré, 2005, p. 15)

2.1.1.1 Sexualidad y sus diversas expresiones

Cardona (2018) desde el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) afirma que, a lo largo de la historia, la sexualidad y sus diversas expresiones han sido y siguen siendo campos de disputa.

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018)

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)

Tradicionalmente, desde las familias y las instituciones educativas se han establecido formas rígidas, estáticas y uniformes de concebir la sexualidad, generando así, un parámetro desde el cuál se define lo bueno, lo esperable, lo deseado y lo normal en esta dimensión que constituye a las personas. Desde este parámetro hegemónico, se naturaliza que existen dos sexos, hombre y mujer, como categorías absolutas. Con esto se marcan formas de expresar el género y su pertenencia a un sexo u otro.

Para Preciado (2008) “No hay dos sexos, sino una multiplicidad de configuraciones genitales, hormonales, cromosómicas, genéticas, sexuales y sensuales. No hay verdad de género, de lo masculino y lo femenino, fuera de un conjunto de ficciones culturales normativas” (p. 178)

La idea de que existe una forma única de vivir y construir la sexualidad, una forma normal, natural y deseable, es la base que genera la discriminación y exclusión de personas que no cumplen con los parámetros de normalidad establecidos.

Resulta oportuno lo expresado por la filósofa Wittig (1992), en su libro el *Pensamiento heterosexual*, “los discursos que nos oprimen muy en particular a las lesbianas, mujeres y a los hombres homosexuales dan por sentado, que lo que funda una sociedad, cualquier sociedad, es la heterosexualidad” (p. 49).

Con respecto a lo anterior, Mafia (2003) afirma que “salir de la lógica binaria implica dejar de pensar linealmente, y aceptar la posibilidad de que no existan universales, ni trascendencias, ni identidades fijas, intentar no pensar dicotómicamente, es un reto cotidiano” (p. 11).

Lamas (1996) refuerza la idea de que existen diversas vivencias de la sexualidad, tantas como personas, algunas de ellas al nacer no cumplen con los estándares corporales definidos por la asignación del sexo. Los cuerpos ofrecen diferencias anatómicas de carácter biológico, y es el género, como construcción sociocultural, el que determina cómo interpretar esos cuerpos dotándolos de significado.

Pensar y asimilar el sexo como construcción social exige e impulsa a trastocar, cambiar lo definido como real o natural, persuade y exhorta a cuestionar la lógica binaria dominante a partir de la cual se naturaliza y normaliza la existencia de dos únicos sexos y dos únicos géneros. Foucault (1976) afirma que el poder ejercido sobre el sexo y la sexualidad de la comunidad educativa parecen delinearse a través de dispositivos que actúan en forma uniforme y masiva reproduciendo prohibiciones y censuras.

Si desde el conocimiento y entendimiento del género como construcción social se han debatido y refutado las masculinidades y las feminidades asimiladas y aprendidas para reconstruirlas, desde la visión e interpretación del sexo como construcción social se puede entender y deconstruir las identidades sexuales aprendidas. Esta afirmación implica dos cuestiones, por un lado, la lógica de la censura, que según Foucault (1976), parece reafirmar que lo aparentemente no permitido impide ser dicho, negando su existencia, ligando así lo inexistente con lo ilícito y lo informulable. Y por otro lado, implica que en las instituciones escolares la sexualidad forme parte del dispositivo de disciplinamiento social de los cuerpos Bourdieu (1999).

2.2. Género

Con respecto al concepto de género, existen diversas definiciones y conceptualizaciones de acuerdo al momento socio-histórico-político-cultural que enmarca la perspectiva desde la cual se produce el conocimiento.

En esta investigación se toman los aportes de la historiadora británica Scott (1996) que parte de dos premisas fundamentales para conceptualizar el género. Afirma que “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (p.289). Atendiendo esta definición, la autora afirma que el género presenta cuatro componentes a tener en cuenta:

- los símbolos culturales que evocan representaciones múltiples en referencia a lo femenino y lo masculino;
- los conceptos normativos que dan cuenta de las interpretaciones de aquellos símbolos, estableciendo significados únicos, permanentes y estables de ser mujer y varón, lo femenino y lo masculino;
- la construcción del género a través del parentesco, la economía y la organización política;
- la identidad subjetiva, atendiendo como se construyen las identidades genericas a través de la integración y asimilación de los mandatos de género instaurados.

El género es además, una categoría de análisis que refiere a todo lo que constituye a las personas, las actitudes, roles, funciones, prácticas y características basadas en la diferenciación de sexo establecida socioculturalmente. El género ha existido a lo largo de

la historia, refleja y perpetúa relaciones de poder entre varones y mujeres (OPS/WAS 2000 e IMAN, 2005).

En base a esta categoría binaria, se reproducen y construyen mandatos y estereotipos a partir de lógicas opuestas y dicotómicas entre lo masculino y lo femenino, conformando el entramado esperado y prescripto para ser varón o ser mujer, construyendo desde el imaginario cultural modelos hegemónicos de feminidad y masculinidad.

2.2.1. Perspectiva de género.

Lagarde (1996) considera que la perspectiva de género tiene como uno de sus objetivos el de aportar a la construcción subjetiva y social de una nueva forma de concebir el mundo a partir de la reinterpretación y el encuentro de un nuevo significado histórico, social, cultural y político, desde las mismas mujeres y con las mujeres. Señala además, como principio esencial de esa perspectiva el reconocimiento a “la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres para la construcción de una humanidad diversa y democrática” (p.13).

La perspectiva de género y la atención de la diversidad genérica tiene que ver con entender las identidades de una forma más amplia que la que se hace desde una perspectiva de género binaria.

García Prince⁵ (1997) indica que posicionarse desde una perspectiva de género es fundamental, porque traza y especifica las formas históricamente pautadas y determinadas en que se realizan de forma binaria, dicotómica y diferencial la asignación de hombres y mujeres, así como también de cualidades y posiciones de normalidad. Posibilita de esta forma, reconocer posiciones desiguales, naturalizadas y normalizadas en base a la diferencia sexual, y proceder, intervenir para modificarlas.

Esta autora, en 2013, plantea que la perspectiva de género, es una categoría descriptiva, analítica y política. Descriptiva porque permite hacer notoria, patente las diferencias que existen entre mujeres y varones. Analítica, porque favorece detectar dichas diferencias y a través de ellas exponerlas, interpretarlas y darles una explicación. Y política, puesto que supone la elección, obligación y deber de conseguir su eliminación, problematizando los mandatos que generan las relaciones desiguales entre varones y mujeres, deconstruyendo los privilegios que se obtienen de esta relación de poder,

⁵ Esta conceptualización es inspirada en la tesis de Patricia Píriz, ya que esta autora define y atiende la perspectiva de género desde un posicionamiento que interesa atender y tener en cuenta para esta tesis. Disponible en <https://www.scribd.com/document/435785084/Resumen-Ejecutivo-Tesis-de-Maestria-Flacso-Patricia-Piriz>

permitiendo entender y visualizar porque las mujeres y disidencias se hallan en desventaja y dependencia respecto a la mayoría de los varones.

El empleo de la perspectiva de género, señala García Prince (2013), permite hacer visible las urgencias, riesgos, exigencias de las mujeres, además de mostrar las diferencias y semejanzas en las disposiciones y relaciones desiguales de poder entre mujeres y varones, además de proporcionar y dotar de herramientas y soluciones en cuanto metodología, técnicas y teoría fundamentadas para trazar, delinear y llevar a cabo políticas públicas que permitan efectivamente la igualdad de género en acciones concretas, a fin de deconstruir los pilares que sustentan y mantienen el patriarcado⁶.

2.2.2. Diversidad.

Para Devalle y Vega (1999) afirman que la diversidad debe estar de forma explícita y mostrar la necesidad de una educación igualitaria y de calidad para todos, marcando la multiplicidad de la realidad y la pluralidad de las realidades.

Ibañez (2000 a y b) y Díaz-Couder (1998) en UNESCO (2003) indican que la diversidad es una oportunidad que hay que aprovechar para crear una sociedad más tolerante e igualitaria. De este modo, se la concibe como riqueza y no como amenaza, defendiéndola como un componente fundamental de la igualdad y la fraternidad.

Siguiendo esta perspectiva López y Ferrari (2008) señalan que

La diversidad hace referencia a la variedad y se produce cuando hay diferencias entre los componentes de un conjunto (...) Asimismo, en el conjunto de la especie humana, la diversidad se manifiesta en diferentes culturas, diferentes genotipos, diferentes lenguas, diferentes organizaciones sociales, diferentes formas de ver el mundo, diferentes religiones. Los humanos nacemos únicos, con una especificidad genética. Eso hace parte de la diversidad humana, pero no es lo principal. Las personas somos parte y productoras activas de nuestra cultura y de nuestra historia, vamos generando nuestra personalidad, actitudes, gustos, habilidades, deseos, acciones, que siempre serán únicas y distintas a las de las demás. Eso principalmente nos hace diversos, únicos e irrepetibles. La cultura, las relaciones, las ideas, todo se construye a partir de las diferencias y del aporte único que cada uno es capaz de hacer. (López y Ferrari, 2008, p.30)

⁶ El término patriarcado refiere a los “desajustes de poder históricos, a las prácticas culturales y a los sistemas que atribuyen a los hombres en su conjunto, un mayor poder en la sociedad, mayores ingresos” que las mujeres a igual tarea, así como validar el escaso involucramiento masculino en las tareas domésticas y beneficiarse de los cuidados prestados por las mujeres y las niñas en la familia. (División de ONU para la Promoción de la Mujer, 2003 en Barker, 2007)

2.2.2.1. Diversidad sexual.

La diversidad sexual puede entenderse como las diferentes formas de sentir y vivir la sexualidad, cómo se auto identifican y auto conocen las personas como seres sexuales, pudiendo ser heterosexuales, homosexuales, bisexuales, transexuales e intersexuales (Movilh, 2010) entendiéndose además, que existen diversos modos de ser heterosexual.

En este orden de ideas, Escobar (2007) afirma que,

La diversidad debe entenderse como un hecho de la sexualidad humana y no puede interpretarse como marginalidad, perversidad o anormalidad. Debe reconocerse la diversidad como derecho a la diferencia, a la ambigüedad y a la singularidad de cada ser humano. No habrá democracia verdadera sin este reconocimiento. El estudio cuidadoso de la sexualidad se refleja en los diversos movimientos que han surgido y surgen contra la imposición binaria de la sexualidad como forma de identidad plasmada jurídicamente con base en el sexo anatómico (biológico) que desconoce otros componentes como género (social) y erotismo (atracción por el otro). (Escobar, 2007, p.92).

En tal sentido, se puede tomar por un lado el concepto de diversidad sexual como las diferentes maneras de manifestar, vivir y practicar la sexualidad, formas que evaden lo hegemónico y heterosexual, o sea, tomando solo en relación a las personas bisexuales, homosexuales, trans e intersexuales y por otro en un sentido más amplio donde se incorpora a la heterosexualidad aduciendo que también existen formas variadas en las formas de vivir la heterosexualidad (Ramos, Forrissi y Gelpi, 2015).

En el glosario del CONAPRED (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación de México) se hace referencia a la diversidad sexual como

todas las posibilidades que tienen las personas de asumir, expresar y vivir su sexualidad, así como de asumir expresiones, preferencias u orientaciones e identidades sexuales. Parte del reconocimiento de que todos los cuerpos, todas las sensaciones y todos los deseos tienen derecho a existir y manifestarse, sin más límites que el respeto a los derechos de las otras personas. (CONAPRED, 2016, p.16).

2.2.2.1.1. Perspectiva de Diversidad Sexual.

Cardona “propone que la perspectiva de género y de diversidad sexual se fundamentan en los derechos humanos, en la posibilidad de elegir y vivir dignamente la diversidad sexual y las identidades de género de todas las personas” (Cardona en CONAPRED, 2018).

Esta perspectiva según D’Elia y Aingon (2004) supone que todas las personas son asumidas y respetadas como seres humanos con idéntico poder para intervenir y

contribuir en la vida social desde las identidades propias y formas diferentes de vida. De acuerdo a estos autores, incorporar el enfoque de diversidad requiere modificaciones de las relaciones injustas, desiguales de poder que se encuentran instauradas socialmente.

Como eje de trabajo, la perspectiva de diversidad sexual implica desnaturalizar y visualizar las desigualdades sociales que se construyen a partir de las diferencias biológicas, y trabajar para que dejen de producirse y reproducirse. Por esta razón, es fundamental asumir que existen diversidades sexuales y de género para incluirlas y tenerlas en cuenta en ámbitos de intervención, ya sean educativos, laborales, de la salud.

Con referencia a lo anterior, desde “un enfoque de derechos humanos, el respeto y reconocimiento de la diversidad constituyen la base para la igualdad y la no discriminación” (D’Elia y Aingon, 2004, p.28). En este orden de ideas, cuando se trabaja desde esta perspectiva, es esencial reconocer y deconstruir prejuicios, pre-conceptos, imágenes y modelos estereotipados (Ramos, Forrisi, y Gelpi, 2015).

2.3 Políticas públicas⁷

Meny y Thoenig (1992) afirman que la política pública refiere tanto a los actos como a los no actos de una autoridad pública, sea frente a un determinado problema o en un sector relevante de su competencia. Estos autores señalan que una política pública se presenta como un programa de acción gubernamental en un sector de la sociedad o en un espacio geográfico determinado.

Con referencia a lo anterior, y en relación a la diversidad sexual, en la publicación argentina, Manual Popular de Derechos Humanos de Ministerio de Desarrollo Social, Presidencia de la Nación, se señala que

La diversidad sexual remite a prácticas, expresiones, identidades, discursos y políticas que conciben a la sexualidad como una experiencia amplia atravesada por relaciones sociales, afectivas, políticas y culturales diversas. En el ámbito de las políticas públicas, este término es utilizado para referir a prácticas y discursos no centrados en una visión heteronormativa de la sociedad y que se originan o están destinados a poblaciones LGBTIQ. (Kirchner, 2012, p. 33).

⁷ Se tiene en cuenta nuevamente el antecedente que se presenta en la tesis de Patricia Píriz, que brinda información clara y relevante para la elaboración y desarrollo de esta tesis. Disponible en <https://www.scribd.com/document/435785084/Resumen-Ejecutivo-Tesis-de-Maestria-Flacso-Patricia-Piriz>

Cabe afirmar que las obligaciones del Estado en materia de derechos humanos deben cumplirse para generar condiciones que favorezcan el goce efectivo de todos los derechos, para todas las personas en igualdad de condiciones.

Siguiendo este orden de ideas se toma en cuenta lo expresado por Aguilar (2010) en cuanto a la política pública como

Conjunto de acciones intencionales y causales, orientadas a la realización de un objetivo de interés/beneficio público, cuyos lineamientos de acción, agentes, instrumentos, procedimientos y recursos se reproducen en el tiempo de manera consistente y coherente. La estructura estable de sus acciones durante cierto tiempo es lo específico y lo distintivo de ese conjunto de acciones de gobierno. (Aguilar, 2010, p.29).

2.3.1. Políticas públicas educativas.

De acuerdo a las responsabilidades y cometidos que acaecen de las políticas públicas en los temas de diversidad sexual y derechos humanos, en esta tesis se focaliza el análisis en la política pública educativa. Se entiende por tal, el tratamiento y desarrollo técnico político organizado y establecido por el cúmulo de líneas de acción delineadas, resueltas y ciertamente llevadas a cabo por la autoridad educativa.

La política pública educativa brinda pautas para la realización y legitimación del marco normativo, currículum, agenda o programa que se debe poner en marcha para llevar a cabo la intervención de quienes tienen influencia en la formación de la población de un país. Por ello se configuran, necesariamente, como elementos de orden político no sólo el qué seleccionar para la enseñanza, sino el cómo, a quiénes y, especialmente, con qué finalidades se ha seleccionado, jerarquizado y excluido aquello que se expone como legítimo. Claramente, estos componentes trascienden lo meramente técnico para inscribirse en la esfera de lo político.

Se considera pertinente lo expresado por Castellanos y Falconier (2001) con respecto a las políticas educativas,

la comprensión de las políticas educativas como políticas de Estado, fortaleciendo la corresponsabilidad social, la concertación de acciones, la participación de todos los sectores y actores sociales y la integración regional e internacional son de vital importancia.[...]La mayor parte de los países de la región han realizado durante la última década, importantes avances en cuanto a la integración de la Educación de la Sexualidad en la educación formal básica, por lo que resulta oportuno analizar los factores que están incidiendo en la situación de esta problemática, así como los logros alcanzados y las dificultades que prevalecen. (Castellanos y Falconier, 2001, p.37).

En este orden de ideas, Tenti (2018) hace referencia al término educación como a uno de los campos de definición y ejecución de las políticas públicas, campo político en el que se pone en juego la definición de las reglas y los recursos que determinan de cierta manera el desarrollo de los sistemas escolares. En este campo político, lo que está en disputa es el poder para imponer regulaciones y distribuir recursos necesarios para el sistema escolar.

2.3.1.1. Políticas públicas educativas relativas a la educación sexual en Uruguay.

De acuerdo a la Ley General de Educación N° 18.437, aprobada en el año 2008 en Uruguay, el Sistema Nacional de Educación Pública uruguayo⁸ (SNEP) “está conformado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP); el Ministerio de Educación y Cultura (MEC); la Universidad de la República (UdelaR) y la Universidad Tecnológica (UTECH)” (p.8).

La ANEP, es un ente autónomo, “es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración, del Sistema Educativo Público en sus niveles de educación Inicial, Primaria, Media, Técnico–tecnológica (Media y Terciaria) y Formación en Educación en todo el territorio uruguayo” (ANEP, 2021, p.1)

Está regida por el Consejo Directivo Central (CODICEN), el cual está integrado por cinco miembros más los directores generales de los subsistemas educativos y la presidencia del Consejo de Formación en Educación. Es el órgano jerárquico del cual dependen la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, la Dirección General de Educación Secundaria, la Dirección General de Educación Técnico Profesional (antes conocida como Universidad del Trabajo o UTU) y el Consejo de Formación en Educación, integrando todos la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (ANEP, 2022, p. 1)

El CODICEN es el encargado de “definir las orientaciones generales y modalidades educativas, aprobar los planes de estudio propuestos por las Direcciones Generales y el Consejo de Formación en Educación, definir el proyecto de presupuesto y rendición” (ANEP, 2021, p.1) entre otras acciones. Atendiendo la Ley General de la Educación N°18.437, en la práctica, “los subsistemas de la educación cumplen un rol preponderante, tanto en el diseño e implementación de políticas como en la definición de procedimientos

⁸ El Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) es el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todas las personas que habitan el país, a lo largo de toda la vida. Artículo 20 de la Ley General de la Educación N° 18 437 (2008).

de gestión, lo que contribuye a promover la compartimentación en esas funciones del sistema educativo” (INEEd, 2016, p. 41).

La DGEIP es el organismo responsable de la educación de niños y niñas desde nivel inicial 3 años hasta los 12 años. A este organismo, le compete la instalación, sanción, realización y evaluación de los planes y programas de estudio desde el nivel 3 años a sexto año de educación primaria. Es responsable además de la asignación y nombramiento de las/os trabajadoras/as docentes y no docentes para el funcionamiento de este organismo, así como también de llevar a cabo la dirección y administración autónoma del presupuesto que la Ley le confiera, fije.

Conforme a la autonomía que posee cada subsistema, atendiendo la Constitución de la República en los artículos 202 al 205, se origina en el año 2014, el Instituto de Formación en Servicio (IFS) (CEIP, Circular N°15, 20 febrero 2014) desde el Consejo de Educación Inicial y primaria. Atendiendo la necesidad de la actualización y actualización permanente para las/os docentes como profesionales de la educación, garantizando así, el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje correspondiente al nivel educativo del subsistema, cometido consagrado en el artículo 63 inciso a, de la Ley General de Educación N°18.437.

Las áreas de formación del IFS se corresponden con las áreas de conocimiento del Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) vigente desde el 2008, con la singularidad del área de Educación Sexual, que no es un área del programa sino una línea transversal pactada en la Ley N°18.437. En la Propuesta del IFS se enfatiza que la incorporación “del Conocimiento Artístico y la Educación Sexual tiene por cometido aportar a la formación integral de la niñez y la adolescencia en un contexto de Desarrollo, Salud y Derechos que potencie la formación personal y la construcción la de ciudadanía” (CEIP, 2013, p. 2).

Durante los años de trabajo del Área de Educación Sexual en el IFS (2014 a 2020), se implementó la formación en servicio destinada a docentes de educación inicial y primaria a nivel nacional, desde los siguientes ejes temáticos: “corresponsabilidad familias-escuela en el abordaje de la educación sexual, el rol de la escuela frente al maltrato infantil y el abuso sexual, la diversidad sexual en la escuela y la enseñanza del cuerpo sexuado” (CEIP, 2019, p. 194).

La Ley General de Educación N°18.437 define a la educación como un derecho humano fundamental, y en su artículo 40, a la educación sexual como línea transversal a todos los niveles educativos. En particular, en el artículo 18, se indica que el Estado debe

ofrecer sostén especial a las personas y sectores que se hallen en situación de vulnerabilidad, y obrar para garantizar la inclusión de las personas y grupos discriminados económica y socioculturalmente, con la intención de lograr una real igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y logros en los aprendizajes.

Para garantizar el derecho a la educación sexual en el 2006 en el país, se presenta la Comisión de Educación Sexual y a través de ella se implementa el Programa de Educación Sexual (PES) encargado de incorporar formalmente la educación sexual en el sistema educativo público nacional. Considerando esto, el PES define, que la Educación Sexual

es un proceso vinculado estrechamente a la formación de las personas, que aporta elementos de esclarecimiento y reflexión para incorporar la sexualidad como una dimensión existencial, de forma plena, enriquecedora y saludable en todo el transcurso vital, en un ámbito de vigencia de los derechos humanos y la equidad (Comisión de educación sexual, 2006, p.31)

El sistema de educación del Uruguay se fundamenta en los derechos humanos desde el año 2008, donde se consagran como fundamentales para la igualdad educativa. Desde la Ley de educación N°18.437 se toman en cuenta los principios de universalidad (art.6) en el que se pauta que la totalidad de habitantes del país tienen derecho a la educación sin discriminación alguna; el principio de obligatoriedad (art. 7), que hace referencia a que la educación inicial, primaria, media básica y superior es obligatoria en toda la República; y el principio de diversidad e inclusión educativa (art. 8) que establece que el Estado garantizará “los derechos de los colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social”

A partir de lo establecido en la Ley General de Educación, sobre todo en este artículo 8°, y la definición aportada por el PES de educación sexual, se visualiza la importancia de incluir la perspectiva de diversidad sexual en la educación para garantizar los derechos de la población LGBTIQ y su repercusión en la construcción de ciudadanía plena. De aquí emerge el objetivo general de la presente investigación, analizar cómo se incluye la implementación de la perspectiva de diversidad sexual en las políticas públicas educativas en Uruguay en las últimas tres décadas, en educación inicial y primaria.

2.3.1.1.1. Políticas públicas educativas en diversidad sexual en Uruguay.

Específicamente en diversidad sexual, en Uruguay se conforma el Consejo Nacional Coordinador de Políticas Públicas de Diversidad Sexual, creado en la órbita del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) de acuerdo al decreto N° 321 del año 2015. Se integra con una persona representante de cada ministerio y una persona representante de la ANEP.

Este consejo elabora un Plan Nacional de diversidad sexual publicado en el 2018. El Plan promueve desde un enfoque de derechos humanos la ciudadanía plena de las personas LGBTIQ y su objetivo general es “fortalecer la perspectiva de diversidad sexual, igualdad y no discriminación en las políticas públicas y prácticas institucionales” (p.15).

Por otra parte, específicamente el SNEP, desde el año 2016, adopta una estrategia nacional que impulsa la transformación de las prácticas sociales e institucionales, para lo cual elaboró el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. Este documento contiene propuestas de políticas públicas de educación “entendiendo que la educación en derechos humanos va más allá de la incorporación de la temática en planes y programas, se trata de poder construir un espacio educativo donde esos derechos sean respetados, sean protegidos, sean promovidos y garantizados” (SNEP, 2016, p.10).

2.3.1.1.1.1. Currículum, planes y programas de las políticas públicas educativas.

Para Díaz Barriga (2005) los planes y programas de estudio posibilitan una organización entre el campo del currículum y la propuesta de formación en la esfera de la didáctica, dónde el currículum analiza y contiene los intereses del sistema educativo y del sistema escolar. Se establece de esta manera la teoría curricular, en la que hay varios elementos que la componen, entre ellos, en el marco de esta tesis, cabe destacar, el ordenamiento institucional de los contenidos que deben ser trabajados en diversos tramos de los planes de estudios.

En el campo del currículum se encuentran desde su conformación dos opciones, por un lado, una centrada en lo que se reconoce como un currículum formal, que refiere a la elaboración de planes y programas escolares. Y por el otro lado, la perspectiva que suele presentarse como currículum vivido, currículum en proceso, como práctica. (Díaz Barriga, 2005).

En este sentido, Díaz Barriga (2005) afirma que

La institucionalidad de los planes y programas de estudio deviene en primer lugar de la aprobación de las autoridades educativas y de las correspondientes instancias de gobierno. Esta institucionalidad origina que

los planes y programas sean aprobados por organismos centrales y que, por lo tanto, se los considere legalmente obligatorios. (Díaz Barriga, 2005, p. 34)

Por tanto, los planes y programas educativos responden a intereses y sentidos sociohistóricos, políticos, económicos, etc. Al institucionalizarse la escuela, se hizo necesario detallar con mayor precisión dichos instrumentos curriculares. De este proceso, constatado en el siglo XX, “derivan concepciones sobre el sentido institucional de los mismos; mientras que para unas instituciones los planes y programas de estudio son la norma a cumplir para otras sólo constituyen una orientación” (Díaz Barriga, 2005, p.33)

Zabalza (1987) afirma que se entiende por programa al “documento oficial de carácter nacional o autonómico en el que se indican el conjunto de contenidos, objetivos, etc. a desarrollar en un determinado nivel” (p 14-15)

El currículum puede ser conceptualizado como un discurso específico de saber-conocimiento (Bordoli, 2007) en tanto se presenta como una estructura abierta de sentido precaria y susceptible de ser resignificada por los sujetos en el acontecer de la enseñanza.

En esta investigación se atenderán los planes y programas establecidos por la política educativa en la DGEIP, para observar la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual, tomándose para ello los documentos oficiales elaborados desde el año 1991 hasta el 2021.

Cabe destacar la importancia de la construcción epistemológica del campo curricular y que indudablemente se configura en torno a un conjunto de temas, tópicos, problemas e interrogantes que se enmarcan en un contexto histórico, sociopolítico y antropológico particular, para articular los planes y programas que se deben llevar a cabo. En términos bourdieunianos, en la configuración de los currículums no solo se imbrican las disputas por saberes sino también lugares de poder, apreciándose no solo el carácter significativo del currículum sino también, su dimensión política.

Se toman como referencia los tres niveles de significación de currículum referidos por Bordoli (2007), el nivel **epistemológico**, el **político** y el **subjetivo**. El nivel **epistemológico** refiere a los objetos de conocimientos específicos a transmitir y recrear por los sujetos en su carácter singular, y a las nuevas generaciones, en clave social. Por su parte, el nivel **político** alude al vínculo del mismo con lo social en tanto el currículum articula una direccionalidad, un proyecto de intervención social y singular que es político-pedagógico al seleccionar, organizar, secuenciar y distribuir, los fines y contenidos susceptibles de ser enseñados. El tercer nivel, el nivel **subjetivo**, es el de la

relación del sujeto con el texto curricular en tanto le habilita al juego semántico del lenguaje que conlleva como objeto histórico y tecno-cultural (Bordoli, 2007).

Para Santos (2007) el componente político que determina la estructura curricular, con sus presencias y ausencias, implica que se legitima a sí misma en tanto pretendido acuerdo que una sociedad visualiza como válido para establecer lo que se debe enseñar. El formato en que se expresan los saberes allí ubicados son anteriores a los saberes mismos, los que se deben acomodar a su estructura.

En Uruguay, el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) vigente en DGEIP desde 2008 "es un marco normativo, documento oficial que contiene la selección de saberes a ser enseñados en la escuela, en el marco de los cometidos y principios establecidos en la Ley de Educación" (ANEP/CEIP, 2008, p. 3).

Por otra parte, también en DGEIP, el Documento Base de Análisis Curricular (DBAC), elaborado en el año 2015, y que será objeto de estudio en esta investigación busca

La construcción de perfiles de egreso en 3ro y 6to en las diferentes áreas de conocimiento busca no sólo asegurar la igualdad de oportunidades o justicia curricular de todos ante el conocimiento, sino también abordar políticas de inclusión (a nivel sistema, instituciones y aulas) que respondan a las trayectorias diversas y singulares de cada aprendiente, derribando así las barreras que generan la exclusión educativa, social y cultural. (ANEP/CEIP, 2016a, p.11)

En el transcurso de las ejecuciones de las políticas públicas educativas, se deben atender los diversos niveles curriculares conectados y relacionados que hay en la enseñanza que se genera en la escuela, siendo una de variante a considerar, en este sentido, tomando las referencias que realiza Patricia Píriz en su tesis (2019), se toma a Rodríguez Gustá (2008) ya que señala que "es poco común observar una relación unívoca y lineal entre el diseño de las políticas públicas, su implementación y sus resultados" (p.117). Lo que demuestra y justifica las acciones de la política pública y su accionar en un tiempo, lugar y contexto determinado.

Capítulo 3

Marco metodológico

Como se señaló en la introducción, esta investigación pretende analizar la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en planes y programas de las políticas públicas en educación inicial y primaria, en Uruguay, desde el año 1991 al 2021.

En este apartado se plantea la metodología que se desarrolló para investigar el problema formulado, la ausencia de la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en planes y programas de las políticas públicas educativas, en particular, en planes y programas de la educación inicial y primaria.

3.1. Perspectiva metodológica cualitativa

Para desarrollar la investigación se utilizó una metodología cualitativa de diseño interpretativo y descriptivo. Sandín (2003), refiere a que la investigación cualitativa es

Una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento. (Sandín, 2003, p.123)

La labor que realizó la investigadora en la etapa del desarrollo metodológico fue de real importancia puesto que fue la encargada de traducir, desarrollar y comprender los significados facilitados por las/os informantes claves que se tuvieron en cuenta en el proceso investigativo.

En este sentido, cabe mencionar lo señalado por Glaser y Strauss (1967) en Biskerra (2004), “el reto del investigador cualitativo es el desarrollo de una comprensión sistemática del contexto estudiado a partir de los términos y palabras de sus propios miembros” (p. 307).

En el desarrollo de la estrategia metodológica, también se tuvo en cuenta lo planteado por Biskerra (2004) sobre el diseño cualitativo, el autor afirma que se destaca "por ser inductivo, flexible, abierto, cíclico y emergente" (p 284) siendo capaz de ajustarse y desarrollarse a medida que el conocimiento se va produciendo.

3.2. Diseño metodológico

Como se mencionó, en esta investigación se busca identificar y determinar, presencias, ausencias y desafíos en la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en planes y programas de la DGEIP para realizar finalmente las sugerencias que

se consideren necesarias. Atendiendo a estos objetivos, se desarrolló un diseño metodológico descriptivo e interpretativo.

En primer lugar, se seleccionaron las técnicas de investigación consideradas más apropiadas y factibles de acuerdo al problema y objetivos planteados. Se utilizó la revisión documental y la entrevista semiestructurada en profundidad. De acuerdo a Valles (1999), se utilizaron los tres ingredientes metodológicos principales de la investigación social, la documentación, la observación y la conversación.

En cuanto al análisis, se empleó un diseño “descriptivo/interpretacional ya que lo que pretende es la identificación (y categorización) de elementos (temas, pautas, significados, contenidos) y la exploración de sus conexiones, de su regularidad o rareza, de su génesis” (Valles, 1999, p. 38).

En el proceso, se realizó la lectura de todas las entrevistas en forma global para luego determinar categorías o ejes temáticos y efectuar la delimitación de los datos cualitativos a considerar en el análisis. De acuerdo a lo que indica Abero (2015).

Para encontrar estas unidades de análisis dentro de las entrevistas y documentos, se tomaron como base de referencia las preguntas planteadas al inicio de la investigación. Estas unidades de análisis brindaron la oportunidad de interpretar la ausencia en las políticas públicas tanto del concepto como de la incorporación de la diversidad sexual en los planes y programas de la DGEIP.

3.3. Técnicas de investigación

En este apartado se exponen las técnicas de investigación cualitativa que se utilizaron en el diseño metodológico, las mismas, como se dijo, fueron seleccionadas a partir del problema y objetivos formulados en la investigación.

3.3.1. Revisión documental.

En esta investigación, la revisión documental es imprescindible pues se plantea como tema de investigación el análisis de la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en los planes y programas de la política educativa pública.

De acuerdo a lo que plantea Amador (1998), el curso de análisis documental abarca tres etapas: estudio documental, comprobación, verificación de la información y análisis histórico del problema.

Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989) señalan que, a la observación y la entrevista, como técnicas cualitativas de recogida de datos, se le puede agregar una tercera técnica que es la lectura de textos o documentos que contienen significados: una carta, una ley, un periódico, una autobiografía, una estatua, un edificio, etc. Estos autores afirman que

en realidad a los documentos "se les puede entrevistar mediante preguntas implícitas y se les puede observar" (p.69) y de hecho, indican, "la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas" (p.69).

En cuanto al mismo tema, Erlandson (1993) afirma que, en la investigación social, prácticamente todo es documento susceptible de ser analizado.

El término documento se refiere a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles. Los documentos incluyen prácticamente cualquier cosa existente previa a y durante la investigación, incluyendo relatos históricos o periodísticos, obras de arte, fotografías, memorandos, registros de acreditación, transcripciones de televisión, periódicos, folletos, agendas y notas de reuniones, audio o videocintas, extractos presupuestarios o estados de cuentas, apuntes de estudiantes o profesores, discursos. (Erlandson en Valles, 1999, p.120)

Asimismo, MacDonald y Tipton (1993) establecen una clasificación de documentos de acuerdo al soporte, agrupándolos en escritos o visuales, y a su intencionalidad. En la categoría documento se "incluye aquellas cosas hechas con la intención de registrar el mundo social" (Valles 1999, p.120) por ejemplo, los informes oficiales, "pero también los registros privados y personales como cartas, diarios y fotografías, los cuales puede que no se hayan hecho para sacarlos a la luz pública" (Valles 1999, p.120).

Siguiendo la clasificación de estos autores, en esta investigación se seleccionaron como objeto de análisis documentos escritos, oficiales, provenientes de la administración pública.

Desde un punto de vista educativo, Puig (1987) define las fuentes de documentación como "cualquier institución o medio documental que recoja, acumule y, sobre todo, exponga y difunda información pedagógica de cualquier índole" (p. 426).

De acuerdo a la clasificación de fuentes de documentación en primarias, es decir textos completos y originales; y secundarias, aquellas que seleccionan, hacen referencia y/o resumen la información primaria, se puede señalar que en esta investigación se seleccionaron para el análisis fuentes de información primaria.

Tabla 1. Matriz de análisis documental de la investigación.

Marco Normativo	Año
Principio de Yogyakarta	2007
Ley General de Educación 18.437	2008
Ley integral para personas trans 19.684	2018
Ley de violencia basada en género 19.580	2017

Marco Curricular	Año
Marco Curricular de primera infancia	2014
Documento Base de Análisis Curricular	2015
Marco Curricular de Referencia Nacional	2017

Planes y programas	Año
Programa de Educación Inicial y Primaria	2008
Plan quinquenal de orientaciones político-educativas de ANEP	2008 al 2024
Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos	2016
Plan Nacional de diversidad sexual	2018

Fuente. Elaboración propia.

En el proceso de selección de la matriz documental, se tomaron en cuenta los resultados de las indagaciones preliminares realizadas por la investigadora, a partir de ellas, se constata que la incorporación de educación sexual en general y la diversidad sexual en particular, en las políticas públicas educativas, se inicia formalmente con la Ley General de Educación N°18.437, es decir, desde el 2008.

La revisión documental presenta, al decir de Hernández (2010), un diseño no experimental, es decir la observación de un fenómeno existente tal como se presentó en su contexto, analizado posteriormente a partir de las dimensiones definidas en la investigación.

Para el análisis documental se establecieron variables analíticas de corte cuantitativo a fin de registrar la presencia o ausencia de las categorías planteadas.

3.3.2. Entrevista semiestructurada en profundidad.

En el diseño metodológico se entendió pertinente tomar la entrevista como técnica para la obtención de información relevante de acuerdo a los objetivos formulados. Symonds en Nahoum (1961) afirma que una entrevista es “un método para reunir datos durante una consulta privada o reunión, una persona, se dirige al entrevistador y cuenta su historia, da la versión de los hechos, o responde a preguntas relacionadas con el problema estudiado” (p.7).

La entrevista en la investigación social según Alonso (1994) "encuentra su mayor productividad no tanto para explorar un simple lugar fáctico de la realidad social, sino para entrar en ese lugar comunicativo de la realidad donde la palabra es vector vehiculante principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible" (Valles 1999, p.202).

Se utilizó la técnica de entrevistas semiestructuradas puesto que las personas seleccionadas como informantes clave son tomadoras de decisión e implementadoras

de políticas educativas públicas por lo que, al decir de Bernard (1988), “cuentan con escaso tiempo para el encuentro o están acostumbradas a usar eficientemente su tiempo” (en Tarrés, 2001, p. 76-77).

Aplicar este tipo de entrevista colaboró de forma precisa en la investigación porque

Al contar con temas o preguntas preestablecidas demuestra al entrevistado que está frente a una persona preparada y competente con pleno control sobre lo que quiere y le interesa de la entrevista, sin que con ello se llegue a ejercer un dominio total sobre el informante. Así en la entrevista semiestructurada, el entrevistador mantiene la conversación enfocada sobre un tema particular, y le proporciona al informante el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión. (Bernard, 1988, en Tarrés, 2001, p. 76-77).

Taylor y Bogdan (1984) definen la entrevista en profundidad como “un encuentro cara a cara entre un investigador y sus informantes, orientada a entender sus perspectivas sobre su vida, experiencia o situaciones personales tal y como son expresadas por sus propias palabras” (en Tarrés, 2001, p. 74 y 75).

Atendiendo a las características de esta técnica, se planificó el propósito de conseguir, rescatar y registrar las experiencias de las personas informantes, de acuerdo a sus roles de jerarquías, en los diferentes subsistemas de ANEP al que pertenecen o pertenecían, en relación a la temática que se aborda en la investigación.

En relación a esto, Bisquerra (2004) indica que quienes son informantes clave “aportan una comprensión profunda del escenario, constituyen fuentes primarias de información” (p.305). Su selección estuvo orientada por el principio de la pertinencia, teniendo en cuenta la relevancia de la información que podían brindar en relación con los objetivos de la investigación.

Se tuvo en cuenta la inclusión de tres personas tomadoras de decisión a nivel político. Dos de ellas, accedieron a participar, representantes de la administración 2005-2010 y 2016-2020. En el ámbito de la DGEIP, no se obtuvo respuesta favorable por parte de uno de las personas seleccionadas, representante de la administración 2020-2024.

Se entrevistaron además, seis actores de implementación de política pública educativa a nivel de coordinación técnica en educación sexual, en el ámbito de CODICEN, DGES, DGETP, DGEIP y CFE.

Tres personas informantes, en el año tomado como inicio de este trabajo, 1991, eran estudiantes. Otras dos, eran docentes en diferentes áreas y subsistemas de ANEP, una docente en educación inicial y primaria y docente del Programa de Educación de la

Sexualidad dirigido por Stella Cerruti⁹ en CODICEN, y la otra, inspectora de zona en educación inicial y primaria. Una de las seis personas entrevistadas, en ese año 1991, no formaba parte de ANEP.

Para contactar a las personas informantes, se emplearon las redes personales de la investigadora y vías de comunicación como el mail y el teléfono. Se buscó el canal más adecuado a fin de evitar que el proceso de contacto y presentación afectaran negativamente la comunicación durante la realización de la entrevista.

Se inició el proceso de contacto mediante el consentimiento informado verbal. Durante el mismo, se presentó el tema, problema e intención de la investigación, se buscó el diálogo para crear un vínculo de confianza que llevara a la colaboración, y que accedieran al compromiso para la realización de la entrevista.

Se redactó un documento escrito de consentimiento que se envió a cada informante, previo al encuentro cara a cara, donde se registró la explicación de la investigación, se explicitó la confidencialidad y privacidad de la entrevista, la duración máxima pensada, así como día y hora acordados. De esta manera, se ratificó la información aportada oralmente, y la persona entrevistada lo firmó, ratificando su consentimiento para participar en el estudio.

Debido al contexto de pandemia en el que se desarrolló el trabajo de campo, todas las entrevistas fueron realizadas en forma virtual, a través de la plataforma de ZOOM. Los encuentros sincrónicos fueron grabados para luego ser transcritos y analizados.

Se elaboró el guión de entrevista atendiendo a lo planteado por Alonso (1994),

La situación de interacción conversacional está siempre regulada por un marco (...) El mínimo marco pautado de la entrevista es un guión temático previo, que recoge los objetivos de la investigación y focaliza la interacción, pero tal guión no está organizado, estructurado secuencialmente. Se trata de que durante la entrevista la persona entrevistada produzca información sobre todos los temas que nos interesan, pero no de ir inquiriendo sobre cada uno de los temas en un orden prefijado. El objetivo es crear una relación dinámica en que, por su propia lógica comunicativa, se vayan generando los temas de acuerdo con el tipo de sujeto que entrevistamos, arbitrando un primer estímulo verbal de apertura que verosímelmente sea el comienzo de esa dinámica que prevemos. (Valles 1999, p.204)

⁹ Stella Cerruti fue Coordinadora del Programa de Educación Sexual del Codicen. Doctora en Medicina. Especialista en Ginecología. Master en Bioética. Trabajó intensamente por la introducción de educación sexual en América Latina. Defendió y trabajó durante décadas por el derecho a una educación de la sexualidad desde los primeros años de la vida.

Se atendió la pertinencia de planificar preguntas que guiaron la entrevista, haciendo foco en los temas clave de la investigación, de acuerdo a los objetivos y problema definidos. De esta manera, se pretendió que la información recolectada en el encuentro fuese útil y pertinente. De acuerdo a lo dicho, las preguntas formuladas se vincularon a los siguientes ejes temáticos:

- concepto y la perspectiva de diversidad sexual en planes y programas en educación inicial y primaria en las últimas tres décadas en Uruguay;
- ausencias en la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en las políticas públicas educativas desde 1991 hasta 2021 en Uruguay en educación inicial y primaria;
- desafíos y recomendaciones relativos a la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual para ser atendidos desde las políticas públicas educativas en educación inicial y primaria.

En el diseño de la entrevista se siguieron las tres fases planteadas por Campoy y Gómez (2015): fase introductoria, fase de desarrollo y fase de cierre.

- a. Fase introductoria – en ella se recordaron los objetivos de la investigación, la confidencialidad y privacidad de la entrevista, y se solicitó la autorización para grabar la conversación.
- b. Fase de desarrollo - en este momento, se formularon las preguntas de acuerdo al guión elaborado previamente. Éste, no se utilizó como protocolo estructurado, se manejó con flexibilidad, como lista de preguntas que cubrían los temas generales que se necesitaba atender con cada informante. Durante el encuentro, se decidió cómo y cuándo enunciar las preguntas.
- c. Fase de cierre – al final del encuentro, se plantearon preguntas abiertas, impulsando a la persona entrevistada a hablar acerca de lo que considerara más importante y que no hubiese estado contemplado en lo ya aportado. Se cierra agradeciendo el tiempo y disponibilidad de la persona informante para hacer posible la concreción del trabajo de campo en la investigación.

Durante todo el proceso de la entrevista se utilizó como instrumento de registro, el cuaderno de notas. Se registraron por escrito los aspectos más relevantes de cada entrevista, realizando anotaciones que apoyaron la descripción, interpretación y

comprensión de la información brindada por quienes participaron en las entrevistas (Bisquerra, 2004).

Una vez terminados los encuentros, se transcriben todas las entrevistas, y con el fin de garantizar el anonimato y confidencialidad de las aportaciones realizadas por las personas entrevistadas, se decide codificarlas de la siguiente manera: I.T (Informante Técnico), I.P. (Informante Político).

El análisis de las entrevistas se comienza con una lectura general de cada transcripción. Luego, se realizó una lectura analítica por párrafos, etiquetando y desagregando pasajes textuales vinculados a los objetivos y categorías de análisis. Finalmente, se organizó la información codificada en una matriz de análisis de acuerdo con las categorías definidas.

Capítulo 4

Análisis

En este capítulo se presenta el análisis de toda la información recabada y construida a partir de las entrevistas y la revisión documental. Se exponen las evidencias que se entiende, permiten responder a las preguntas planteadas acerca de la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en planes y programas de las políticas públicas en educación inicial y primaria, en Uruguay desde el año 1991 al 2021.

Se buscó identificar el concepto, las ausencias y desafíos de la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en las políticas públicas educativas de dicho subsistema en el período mencionado.

Cabe señalar, antes de explicitar los resultados del análisis, que las respuestas de las personas entrevistadas durante el trabajo de campo, se vincularon fuertemente a los trayectos y roles que desempeñaron. Las categorías y subcategorías definidas para el análisis no son mencionadas en forma explícita por todas las personas informantes, sino que en variadas ocasiones, las toman como base para dar respuesta a las interrogantes formuladas por la investigadora.

4.1. Derechos humanos

El análisis realizado permite constatar que las acciones de la política pública educativa no se desarrollan en un espacio neutro sino en un espacio donde circula el poder, donde se imbrican una sucesión de procesos decisionales que delimitan cursos de acción, donde se incluyen o excluyen, ciertos asuntos de la agenda política.

En este caso, la inclusión de la perspectiva de diversidad sexual depende de las percepciones, capacidades y preferencias de determinados actores responsables de la política pública, con poder de decisión, y que pueden estar a favor o no de la puesta en escena de esta perspectiva, y de contribuir expresamente a la promulgación y efectivización de los derechos humanos vinculados a ella.

Con respecto a la legislación internacional en derechos humanos, los Principios de Yogyakarta (2007) constituyen un pilar fundamental en lo referido a la orientación sexual e identidad de género, ratifican el modelo legal internacional que los estados deben cumplir, y son reconocidos y adoptados por el estado uruguayo.

En dicho marco normativo, se hace referencia explícita a que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Los seres humanos de todas las orientaciones sexuales e identidades de género tienen derecho al pleno disfrute de todos los derechos humanos” (Principio 1), asimismo, se establece el derecho a la educación

“sin discriminación alguna por la orientación sexual e identidad de género” (Principio 16).

Sugiere a los Estados, en el mismo principio 16, que se adopten medidas legislativas, administrativas y de cualquier otra índole que se requieran para garantizar el acceso a la educación en igualdad de condiciones y el trato igualitario en los sistemas educativos, para estudiantes, personal docente y no docente, sin discriminación alguna por causa de orientación sexual y/o identidad de género.

Resulta oportuno, en el marco de leyes nacionales, tener en cuenta la Ley de Violencia hacia las mujeres basada en género N°19.580 (2018) que en su Cap. III, Artículo 21, donde se exponen las directrices para las políticas educativas, pautando que de todos los niveles desde inicial hasta formación universitaria, incluyendo también la educación no formal y todas las instituciones educativas, en el ámbito de sus competencias, deben:

Prohibir toda medida discriminatoria hacia estudiantes, personal docente y no docente, basada en su orientación sexual o identidad de género. Las personas trans, cualquiera sea su edad, cargo, función o participación en el centro educativo, tendrán derecho a ingresar al mismo con el atuendo característico del género con el que se identifica, y a manifestar, sin discriminación y en igualdad de derechos, su identidad de género. (Parlamento uruguayo, 2017, Cap. III, Artículo 21, literal F)

En este mismo marco legal, cabe señalar la Ley Integral para personas trans N°19.684, publicada oficialmente en nuestro país en 2018, que reafirma lo expresado en los principios de Yogyakarta, señalando que “Toda persona tiene derecho al libre desarrollo de su personalidad conforme a su propia identidad de género, con independencia de su sexo biológico, genético, anatómico, morfológico, hormonal, de asignación u otro” (Parlamento uruguayo, 2018, art.1°).

En diciembre de 2015 en Uruguay, se crea el Consejo Nacional Coordinador de políticas públicas de Diversidad Sexual¹⁰ (Decreto N°321/015). A través de este consejo, en el año 2018, se elabora el Plan Nacional de Diversidad Sexual. Dicho Plan tiene como

¹⁰ Creación del Consejo Nacional coordinador de políticas públicas en Diversidad Sexual, disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/321-2015>
En la creación de este Consejo se tuvo en cuenta, a su vez, otras leyes creadas a nivel país con anterioridad, tal es el caso de la ley N°18.620 Derecho a la identidad de género y al cambio de nombre y sexo registral, disponible en <http://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/18620-2009> y la Ley N°19.075 Matrimonio igualitario, disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19075-2013>.

objetivo general “Fortalecer la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual, igualdad y no discriminación en las políticas públicas y las prácticas institucionales” (MIDES 2018, p.15).

Se establece en dicho documento, un plan estratégico y se proponen una serie de objetivos específicos y actividades con acciones llevadas a cabo en diferentes ámbitos como la salud, el trabajo, la educación, entre otras, promoviendo acciones para erradicar barreras, el estigma y discriminación en cuanto a violencia basada en la orientación sexual, la identidad, las expresiones de género y las características sexuales.

A través del Plan Nacional de Diversidad Sexual (2018), se pretendió afirmar el proceso de reconocimiento de los derechos de las personas LGBTIQ, se observan las obligaciones establecidas y líneas de acción del estado uruguayo para afianzar y promover una vida libre de discriminación.

En cuanto a los derechos humanos como categoría de análisis, cabe señalar que de ocho personas entrevistadas, cinco, hacen mención, de alguna manera a los derechos humanos. En este orden de ideas, el I.P.2. asegura, que

El Estado con los derechos no puede tener acciones de agencia, no es una organización no gubernamental, es el encargado de que cada uno de los habitantes acceda a una serie de bienes y posibilidades que son derechos de esos ciudadanos y ciudadanas. (I.P.2, 2021)

En relación a este tema, la Corte Interamericana de Derechos Humanos afirma que “en la protección de los derechos humanos está necesariamente comprendida la restricción al ejercicio del poder estatal” (Nikken 1994 p.8). El ejercicio del poder de un estado, no debe ejercerse de cualquier manera, está sujeto a ciertas normas, y estas deben ajustarse al amparo y seguridad de los derechos humanos (Nikken, 1994).

Cabe mencionar el carácter de irreversibilidad de los derechos humanos, en tal sentido, Nikken (1994) aduce que “la dignidad humana no admite relativismos, de modo que sería inconcebible que lo que hoy se reconoce como un atributo inherente a la persona, mañana pudiera dejar de serlo por una decisión gubernamental” (p.10-11)

Como resultado de todo lo expresado, se visualiza una atención e intención a nivel país, a partir del año 2005, de contribuir desde las políticas de Estado a que se apliquen los acuerdos internacionales a los que suscribe en el marco de los derechos humanos, generando reglamentación específica a la temática de diversidad sexual a nivel nacional.

En atención a lo que se viene expresando, en el ámbito educativo, se gestiona e instala el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH) en el año 2017

desde ANEP, como resultado de un proceso de construcción colectiva, donde participaron diferentes actores y actoras, este documento es un insumo muy importante para continuar desarrollando la implementación de políticas públicas de educación en derechos humanos.

Fue pensado tanto para espacios del ámbito formal y no formal de la educación. Se afirma en este documento, que para educar en derechos humanos, es preciso atender las necesidades y inquietudes que las personas o comunidades perciben, sienten.

La educación en Derechos Humanos responde al ideal de que es posible construir una sociedad más justa, en donde cada uno de sus miembros se desarrolle plenamente como persona y como sujeto de derecho y que, como titulares de esos derechos, sean capaces de ejercerlos y de defenderlos para sí mismos y para los demás, de manera tal de promover la construcción de una democracia más consistente. (CODICEN/DDHH, 2017. p. 44).

Dentro del punto cuatro, donde se expone la mirada estratégica de este Plan, se plantea una serie de acciones a corto y mediano plazo, y se fundamenta el cómo trabajar en derechos humanos, “la educación en Derechos Humanos se vive. Se educa en derechos humanos viviendo en clave de derechos humanos” (CODICEN/DDHH, 2017, p. 26). Para esto, resulta indispensable que las prácticas institucionales sean consecuentes con esta idea, acción y a su vez, se revisen y analicen en forma continua y crítica para aproximarse a este ideal.

Algunas de las orientaciones programáticas que plantea son la “problematización del uso del lenguaje sexista, la problematización de la distinción de actividades u ocupaciones de acuerdo al sexo asignado al nacer, y la problematización de toda práctica de discriminación por razones de género” (p. 29). Además, propone como línea de acción, “Garantizar el derecho de todas las personas a asumir y hacer visible su identidad de género y su orientación sexual” (CODICEN/DDHH, 2017, 2017, p. 29)

En el ámbito de ANEP también, el Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN), adhiere a lo expresado en la Ley General de Educación y fundamenta sobre ella su encuadre. Define una serie de aprendizajes fundamentales en el estudiantado, atendiendo lo que especifica Díaz Ríos (2012) “deben ser de dominio de todos los estudiantes sin importar el nivel socio económico y cultural al que pertenezcan, y que los capacite para resolver cualquier problema o situaciones de su vida cotidiana” (ANEP/CODICEN, 2017, p.41), en un entorno de respeto por las personas particulares y sus respectivas subjetividades.

Este marco curricular, señala desde un marco de derechos, que la centralidad debe ser puesta en el estudiantado, atendiendo el derecho a la educación que poseen, y siguiendo con una lógica garantista de derechos, establece que se deben promover los aprendizajes en el estudiantado, interactuando con el saber en el mundo, con las/os otras/os, con el entorno tangible e intangible inmediato, nacional y global. Concebido de esta forma, el aprendizaje, supone procesos individuales y colectivos que incluyen entre otros procesos el sentir, el hacer, el pensar y el decir (ANEP/CODICEN, 2017).

El MCRN sostiene que

Pocos asuntos son más importantes para un país que su sistema educativo y, en particular, lo que aprenden las niñas, niños y jóvenes en las escuelas. Y más aún, que cuando se busca definir qué ciudadanos se busca formar con el nuevo modelo educativo, se trata de una tarea que exige el compromiso y la responsabilidad de todos. (Nolasco 2017, en ANEP/CODICEN 2017, p.12)

En tal sentido, el mencionado documento curricular reconoce a la educación como un “derecho habilitante, pues permite la realización de todos los derechos humanos, en la construcción del conocimiento que hace posible la dignificación de la vida y por ello es también un derecho civil, político, económico y cultural” (Muñoz, 2013, ANEP/CODICEN, 2017, p.18).

De acuerdo con esto, explicita que los procesos educativos pueden y deben estar pensados desde la construcción de una cultura centrada en la práctica real de derechos, mediante el desarrollo permanente e intencional que permita atender futuros aprendizajes, en un ámbito de aprendizaje permanente propio del escenario de la sociedad en que está inmersa.

Se destaca asimismo, la necesidad de comprender y atender la diversidad presente en la niñez como grupo humano que tiene intereses, fortalezas, características y necesidades propias, donde se debe personalizar y generar intervenciones en pro del máximo desarrollo de cada niño o cada niña.

En ese mismo orden de ideas, el Marco Curricular de Primera Infancia (MCPI) difundido oficialmente en el año 2014, fundamenta la atención y educación desde el nacimiento hasta los seis años en la idea fuerza que de que las niñas y niños son sujeto de derechos, y personas proactivas (MEC, 2014).

Este documento curricular, afirma que la educación es un espacio de trabajo interinstitucional e interdisciplinar que convoca a diferentes actores y se desarrolla en diversos escenarios, aclara que en esta etapa de la vida educar y cuidar forman parte de

un mismo proceso orientado a la búsqueda del bienestar integral de niñas y niños (MEC, 2014).

Reafirma que el ejercicio creciente y responsable de los derechos y deberes de niñas y niños como ciudadanas y ciudadanos, colabora con la construcción, valoración y preservación de la democracia como forma de vida y de gobierno. Destaca por otro lado, la plasticidad cerebral y el desarrollo neuronal en la primera infancia donde resulta importante promover aprendizajes oportunos y pertinentes en igualdad de oportunidades y condiciones; colaborando en el desarrollo de las habilidades sociales y la regulación afectiva (MEC, 2014). Resulta oportuno destacar que el MCPI utiliza lenguaje inclusivo y se refiere siempre a “niños y niñas”.

En el ámbito específico de la educación inicial y primaria, el PEIP ya desde la introducción explícita que está centrado en los derechos humanos, reconoce que niñas y niños son sujetos de derecho, y que el derecho a la educación debe asegurar el acceso a todas y todos a una cultura general y plural.

En educación inicial y primaria, se cuenta además con otro documento curricular, el Documento Base de Análisis Curricular (ANEP/CEIP, 2016a), en el que se exponen las especificaciones y/o expectativas de logro, así como la jerarquización de contenidos por áreas, en el tramo hasta 3^{er} año, y en el tramo de 4^{to} a 6^{to} de educación primaria. Estas especificaciones fueron elaboradas con la participación de los colectivos docentes, buscando “mejorar la comunicación, coordinación y articulación de las acciones de los diferentes actores educativos en torno al marco normativo curricular de la educación primaria” (p.9).

Las mencionadas especificaciones y /o expectativas, marcan los requerimientos básicos de aprendizaje a los que todo el estudiantado de educación primaria debe acceder al terminar una etapa o ciclo formativo, garantizando de esta manera la igualdad de oportunidades frente al conocimiento. En la tercera edición se suma “abordar políticas de inclusión (a nivel sistema, instituciones y aulas) que respondan a las trayectorias diversas y singulares de cada aprendiente, derribando así las barreras que generan la exclusión educativa, social y cultural” (ANEP/CEIP, 2016a, p.11).

En el Área del Conocimiento Social, de dicho documento se expone como objetivo general “contribuir a la formación de un ciudadano crítico, responsable, autónomo en el marco de los Derechos Humanos” (ANEP/CEIP, 2016a, p.48).

4.1.1. Derecho a la educación sexual.

Específicamente, en el campo educativo, se pudo observar que en lo que refiere a educación sexual hay una basta y enriquecedora bibliografía, los documentos seleccionados dan cuenta de ello, además todos los informantes hacen alusión a la necesidad de reafirmar el derecho a la educación sexual, posicionándose desde el derecho a la educación y como derecho humano fundamental.

Atendiendo los tratados internacionales a los que Uruguay adhiere, y a la legislación nacional que en los últimos años se ha expedido, se reafirma lo expresado en la Ley de General de Educación N°18.437 (2008), la adhesión, manifestación y visibilización de que la educación es un derecho humano fundamental (art. 1°), un bien público y social, de todas las personas sin discriminación alguna (art. 2°), que toma a los derechos humanos, como antecedente para el derecho a la educación determinados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Constitución de la República y en el conjunto de mecanismos y herramientas internacionales reafirmadas por nuestro país (art. 4°).

En tal sentido, I.P.1 afirma

La educación es un derecho. Si estamos hablando de educación como derecho tiene que haber ese derecho para todos, la discriminación no va con el derecho. El derecho a la educación no es sólo acceder a la escuela, es acceder a la formación que crea ese entorno que le permite desarrollar toda su potencialidad y su personalidad. (I.P.1, 2021)

El I.T.2. sostiene que, antes de la Ley N°18437, se abordaba la educación sexual en muchas instituciones educativas, “Abordábamos temas que hacían a la fecundación, la pubertad, la adolescencia, a los cambios, al rol de género”. Pero asegura que había un posicionamiento de entender la educación sexual como más que lo estrictamente biológico, y que había que abordar otras dimensiones, sociales, culturales que iban más allá de la educación sexual tradicional e higienista que se desarrollaba en ese momento.

En relación a este tema, el I.P.1. indica que “Cuando llega el 2005, sin duda que hay un cambio muy grande de paradigma en materia de educación, esta concepción de la educación más allá de la enseñanza”. Resulta oportuno mencionar que, para este informante,

La escuela pública no tiene sólo la función de alfabetizar y formar al ciudadano, sin dudas que sí que las tiene, pero va como en un in crescendo, siendo más abarcadora, y es formar al sujeto, a la persona, a esa persona

que es ciudadana pero tiene que ejercer su ciudadanía y por lo tanto necesita ser alfabetizada. (I.P.1, 2021).

Dado que educar es mucho más que alfabetizar, tiene que ver con acompañar y aportar a la formación de las personas, este informante entiende que “la educación queda incompleta si se ignora, si se omite esta dimensión que es la sexualidad, que es parte del ser humano, parte de la singularidad de cada sujeto, de cada uno”.

La sexualidad no es sólo biológica, es psicológica, histórica, social y cultural, entonces cabe preguntarse cómo desarrollar ese potencial de sexualidad diferenciada de sexo, “Por ahí se nos abre un panorama que parecería cada vez más complejo, no complicado, complejo, porque aparece la diversidad” confirma el I.P.1.

Como resultado, el I.T. 2 sostiene que

Hablar de diversidad sexual en las instituciones educativas era impensable hace 20 años atrás. Hablar del derecho que tienen las personas hombres o mujeres trans de ir al baño que quieran era impensable, se los veía como unos degenerados que venían a buscar gurises y no a aprender. (I.T.2, 2021)

La incorporación de la educación sexual al currículum oficial de las escuelas, abrió un campo nuevo de cosas de las cuales hablar y contenidos para enseñar, tales como identidad sexual, identidad de género, diversidad sexual, etc. No se podía abordar educación sexual desde una perspectiva actualizada sino se incluían esos conceptos (I.P.1). Si no incluías estos contenidos, “te quedabas en información sexual, y no era lo que queríamos. No queríamos un programa exclusivamente de contenidos. Más allá de que está pesado en contenidos” (I.P.1., 2021)

La Ley General de Educación, como ya se ha hecho mención, en su artículo 2º, establece el “goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna” (Parlamento uruguayo, 2009). Formaliza a su vez, institucionalmente, la educación sexual en la educación pública, siendo una de las nueve líneas transversales (art. 40), desde nivel inicial hasta formación docente.

La misma expresa en el punto ocho, que su propósito es “proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma” (Parlamento uruguayo, 2009, art.40).

Desde el Programa de Educación Sexual de ANEP¹¹ se indica que la educación sexual en el sistema educativo formal es planteada “a través de un enfoque de derechos humanos, atento a diferentes dimensiones involucradas en la sexualidad -el género, la diversidad, la salud sexual y reproductiva, la violencia sexual y doméstica, entre otras” (DIEE, 2017, p.25).

En el ámbito específico, referido a educación inicial y primaria, el análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, permiten confirmar lo percibido por la investigadora en las indagaciones preliminares, la incorporación de educación sexual en general y de la diversidad sexual en particular, en las políticas públicas educativas en este subsistema de ANEP, se inicia formalmente, con la Ley de Educación N°18.437 en el año 2008, acompañado con el PEIP en el mismo año.

En este sentido, las personas informantes señalan, **“Teníamos algunas líneas, pero no había un programa. En primaria, más que nada en 6to año tenían los temas vinculados a la procreación, reproducción sexual”** (I.T.2); “No se veía ni en planes ni en programas. Incluso en aquella época se tenía que pedir permiso a las familias para hablar del tema, de educación sexual estamos hablando” (I.P.2). En el 2008 empezó la formación fuerte en educación sexual desde ANEP, “de esa época para adelante empiezo a ver con más frecuencia el tema de la diversidad sexual” afirma el I.T.3.

Asimismo, el I.P.2 señala,

En primaria entra con la Ley de Educación, pero entra también con el Plan del 2008, con la reformulación, en términos curriculares. El debate educativo del 2006, previo a la Ley de educación del 2008, estructuró demandas que estaban ahí, tales como género, roles, etc. (I.P.2., 2021)

De acuerdo a la revisión documental y las entrevistas realizadas, se puede afirmar que desde el 1991 al 2021, se distingue el predominio de dos enfoques desde los cuales se aborda la educación sexual en las instituciones educativas. Desde 1991 hasta 2005, se observa el predominio del enfoque esencialista, se entiende a la sexualidad como biológicamente determinada, como fenómeno único y universal, sujeta a la naturaleza y al instinto. Desde el año 2005 hasta el año 2021, la política pública educativa se posiciona desde un enfoque o paradigma constructivista, considerando que la sexualidad es una

¹¹ El Programa de Educación Sexual de ANEP al que ya se ha hecho mención, tenía como objetivo general el fortalecer la educación sexual como espacio pedagógico de todo el sistema educativo, con estrategias e instrumentos que permitían su abordaje y desarrollo, destacando la calidad del proceso educativo que se ofrece, para profundizar su institucionalidad (DIEE, 2017. P.18).

construcción histórica y social, un fenómeno plural y diverso, sujeta a relaciones de poder (MYSU, 2013)

En el PEIP, vigente desde el 2008, el concepto de sexualidad está explicitado en el capítulo de “Fundamentación y fines de la educación”, en el Área de Conocimiento Social, en Construcción de la Ciudadanía, luego de las secciones “Ciudadanía” y “Democracia”, dentro del subtítulo “Derechos humanos”, confirmando, desde esta ubicación en el documento curricular, que la educación sexual es un derecho humano.

Al mismo tiempo especifica, detalla, que la sexualidad es parte indispensable de la vida de las personas y “que aporta elementos de esclarecimiento y reflexión para incorporar la sexualidad como una dimensión existencial de forma plena, enriquecedora y saludable en todo el transcurso vital en un ámbito de vigencia de los derechos humanos y la equidad” (ANEP/CEIP, 2008, p. 101).

Se plantea además, que “la sexualidad es una construcción social simbólica”, que forma parte integral de las personas “biológica, psicológica, cultural, histórica y ética”, y que atiende “aspectos emocionales, comportamentales, cognitivos y comunicativos” tanto en el desarrollo personal como social, (ANEP/CEIP, 2008, p. 101). En esa construcción social simbólica identifica a su vez, elementos estructurales, componentes, haciendo referencia a la identidad de género, a los comportamientos culturales de género y la orientación sexual, y marca las funciones de la sexualidad, eróticas, afectivas, reproductivas y comunicativas-relacionales (ANEP/CEIP, 2008, p. 101).

Se puede observar tanto desde los aportes de las personas informantes de esta investigación, como de los documentos analizados, que se tiene un fuerte conocimiento en cuanto a lo que refiere al derecho a la educación sexual y al concepto de sexualidad, comenzándose a visibilizar desde los actores tomadores de decisión, a partir del 2005, la intención de plasmar estas temáticas en el ámbito educativo, pero es efectivamente, a partir del 2008, en que se materializa y se pone en práctica en el sistema educativo formal.

4.1.2. Género. Perspectiva de género.

Sobre la base de las consideraciones anteriores en lo que refiere a los compromisos y acuerdos internacionales y regionales¹² acerca de la igualdad de género se reconocen a

¹². Compromisos reconocidos por nuestro país: Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), Convención de los Derechos del Niño (1989), Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (aprobada por UNESCO en 1960); Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979); Declaración y plataforma para la acción de Beijing (1995); Declaración sobre la eliminación de la violencia contra las mujeres (emitida por la ONU, 1993); Conferencia internacional sobre la población y el desarrollo del Cairo (1994); Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la Mujer, conocida como Convención de Belém do

nivel país, el intento de la organización, mejora, desarrollo y evaluación de las políticas educativas en este aspecto.

Como resultado de lo anterior, desde la legislación nacional, se visualiza en la Ley contra la Violencia hacia las mujeres basada en género (N°19.580) que se establece la igualdad de género como uno de los principios rectores de la acción del Estado, y en sus directrices específicas para las políticas educativas puntualiza,

Diseñar e implementar en las instituciones educativas a su cargo un plan integral para transversalizar la perspectiva de género en sus acciones, planes y programas, incluido el Plan en Educación en Derechos Humanos, para promover la igualdad entre hombres y mujeres, superar los estereotipos basados en la inferioridad o sometimiento de las mujeres y prevenir, sancionar, proteger y reparar los daños causados por la violencia contra las mujeres. (Parlamento uruguayo, 2017, Artículo 21, literal A)

Señala además que se deben tomar recaudos para el resguardo efectivo del derecho a la educación de las estudiantes que estén afrontando situaciones de violencia basada en género.

Alude en tal sentido, en el literal C el incorporar en los programas contenidos mínimos curriculares, acerca de la perspectiva de género, el respeto y la libertad en los diferentes entornos, el derecho a vivir sin violencia, la igualdad entre todas las personas, el desempoderamiento de los modelos violentos, entre otros.

Se dispone también, en el literal E la necesidad de orientar y sensibilizar al personal docente, a fin de que los materiales didácticos que empleen no incluyan estereotipos de género ni posiciones de discriminación para promover e impulsar la igualdad de derechos, oportunidades y trato entre mujeres y varones de todas las edades.

En ese mismo sentido, al Plan Nacional de Diversidad Sexual (PNDS) en el año 2018, reafirma lo expresado en la Ley N°19.580 del año 2017. Sostiene que esta ley trajo avances significativos en los derechos de las personas LGBTIQ, señala explícitamente el completo reconocimiento de las mujeres trans como integrantes del colectivo “mujeres”, y en la definición reafirma “garantizar el efectivo goce del derecho de las mujeres a una vida libre de violencia basada en género” (MIDES, 2018, p.27). Rescata además, que en la mencionada ley se incluya, dentro de las formas de violencia, “la violencia por prejuicio

Pará (1994); Declaración mundial sobre educación para todos de Jomtien (1990); Marco de acción para el foro mundial de Dakar: educación para todos (2000); Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible; Declaración de Incheon y marco de acción para la Educación 2030; y la Declaración de Buenos Aires que establece la visión regional de la educación hacia el 2030.

hacia la orientación sexual, identidad de género o expresión de género” (MIDES, 2018, p.27).

En el mismo sentido, subraya el reconocimiento de los derechos de las personas intersexuales, que se explicita en el art. 22, literal J en donde se señala “Protocolizar las intervenciones respecto de personas intersexuales, prohibiendo los procedimientos médicos innecesarios en niñas, niños y adolescentes” (MIDES, 2018, p.28).

En este orden de ideas, la Ley N°19.684 (2018) en su artículo 4°, referido a definiciones, establece en el inciso C, la definición de persona trans

La persona que se autopercibe o expresa un género distinto al sexo que le fuera asignado al momento del nacimiento, o bien un género no encuadrado en la clasificación binaria masculino femenino, independientemente de su edad y de acuerdo a su desarrollo evolutivo psicosexual. (Parlamento uruguayo, 2018, art.4, inciso C)

Además, en dicha ley, en el artículo 6°, establece que todas las personas podrán solicitar la “adecuación de nombre o sexo en documentos identificatorios, cuando los mismos no se condicen con su identidad de género” (Parlamento uruguayo, 2018).

En lo que refiere específicamente, al ámbito educativo, ya se ha mencionado lo incluido en la Ley General de Educación, en el artículo 40, sobre las líneas transversales de la educación, en el ítem 8, se indica que “la educación sexual tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma” (Parlamento uruguayo, 2009).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, el PNEDH, indica y reafirma que es esencial la vigilancia de las relaciones de género como fundamento a partir de las cuales se establecen las desigualdades sociales que vulneran los derechos de las personas. Se sugiere, formas de trabajo y actuación que atiendan la necesidad de fomentar la eliminación de prácticas excluyentes y discriminatorias naturalizadas y adoptadas culturalmente en los centros educativos.

Cabe destacar que todas las personas entrevistadas hacen referencia, en mayor o menor medida, a lo que refiere a la categoría género, manejando conceptualmente su significado y la relevancia de hacerla visible para poder luego, profundizar en lo que refiere a diversidad sexual.

Queda explícito por parte de las personas informantes I.T.2, I.T.4 e I.T.5 que en los subsistemas de DGES y DGETP, desde el 2008, existe un programa establecido para

abordar educación sexual en general el cual incluye género, perspectiva de género y se especifica el trabajo en diversidad sexual con el estudiantado.

Las dos personas informantes de nivel político, reconocen que la idea inicial siempre fue que quedara establecido el trabajo desde los mismos lineamientos en todos los subsistemas de la ANEP, pero también marcan la autonomía de cada subsistema y de las quienes tomaron las decisiones a la hora de la formulación del texto explícito del currículum y la incorporación de los conceptos a los que había que hacer referencia.

Tres informantes de nivel técnico (I.T.2, I.T.3 e I.T.6) destacan la formación permanente del colectivo docente de los diferentes subsistemas. Señalan que desde el 2008 se realizan cursos de formación permanente en educación sexual desde el PES y la Dirección de DDHH. Y desde el 2014, en el ámbito de la DGEIP, se amplió la cobertura de la formación en el subsistema, gracias a las propuestas de formación desarrolladas por el I.F.S. en todo el país, incluso desde el 2016 al 2020, se desarrolló un curso específico en Diversidad sexual en la escuela, abordando cómo trabajar esta temática desde el PEIP (I.T.3., 2021).

Desde la Dirección de DDHH, por un lado, se venía trabajando desde 2009, a nivel MERCOSUR, a través de los parlamentos juveniles, distintos “ejes de trabajo, entre ellos uno era género, perspectiva de género, derechos humanos, participación ciudadana” (I.T.6., 2021).

En todo ese período, desde el 2008 en adelante, “se necesitaba trabajar y diferenciar sobre la perspectiva de género con respecto a lo que llamaban ideología de género” sobre todo con los consejeros (I.T.6., 2021). Por esta razón, se realizaron desayunos de trabajos, porque “nos parecía fundamental darles herramientas porque no las tienen, porque no es un tema que a nivel de autoridades se maneje, luego hicimos también con diversidad, además de agregar seminarios y jornadas de sensibilización para otros actores” argumenta I.T.6.

En la esfera de la DGEIP, el PEIP expone una breve fundamentación de género en el Área del Conocimiento Social, en el apartado Derechos Humanos, donde hace referencia a que “Una nueva concepción de género trasciende el sustrato biológico y se instala en la dimensión de lo social y en la construcción de la cultura” (ANEP/CEIP 2008, p.100). Más adelante indica que los roles de género “dependen del contexto e incorporan variables en su construcción: edad, clase o etnia. Es importante desnaturalizar los constructos culturales vinculados a los roles de género y que la escuela se cuestione como agente de reproducción de modelos existentes” (ANEP/CEIP 2008, p.101).

En tal sentido, I.T.2 afirma que hay que pensar **“lo que conlleva cambiar un programa, nos llevó más de 30 años cambiar el del 56. La reforma del programa para elaborar el del 2008, llevó un proceso y toma de decisiones de 40 o 50 años”**, igualmente “las maestras no tienen problemas por trabajar género, la perspectiva de género, estereotipos, mitos, roles” estos están especificados en el programa.

4.1.3. Diversidad sexual. Perspectiva de diversidad sexual.

En lo que refiere a este tema, cabe destacar que, en la documentación abordada, se puede apreciar la presencia de esta perspectiva en las políticas públicas del estado con intencionalidad específica en las diferentes áreas. Sin embargo, en las políticas educativas se presentan diferentes niveles de implementación en los distintos subsistemas, dentro de la DGEIP, se observa una muy tímida incorporación de esta temática.

En cuanto a los compromisos de los Estados desde la normativa internacional actual en materia de derechos humanos, los principios de Yogyakarta (2007) reafirman y ratifican la promoción y protección “de todos los derechos humanos para todas las personas, sobre el fundamento de la igualdad y sin discriminación alguna” (p.7).

En el principio uno, “el derecho al disfrute universal de los derechos humanos”, especifica en el inciso D, que los Estados deben tener en sus políticas y toma de decisiones “un enfoque pluralista que reconozca y afirme la complementariedad e indivisibilidad de todos los aspectos de la identidad humana, incluidas la orientación sexual y la identidad de género” (Principios de Yogyakarta 2007, p.10).

En cuanto a la legislatura a nivel nacional, ya se ha puesto a consideración las referidas a la Ley N°19.580 donde especifica la visibilidad de las mujeres trans y la atención específica a la población intersexual.

De acuerdo al PNDS, a nivel de política pública e implementación de las leyes vigentes en el país, se desarrollaron orientaciones de diferente índole tales como: programas¹³, proyectos, planes, guías-manuales en las áreas de salud, social, cultural, educativa, entre otras (MIDES, 2018).

¹³. Tarjeta Uruguay Social como la primera acción afirmativa dirigida a personas trans; integración de la categoría “trans” en los formularios de acceso a prestaciones sociales del MIDES; la transversalización de la perspectiva de diversidad sexual en el MIDES mediante la capacitación del funcionariado; la inclusión de la diversidad sexual en las guías del MSP; la implementación de un proyecto piloto interinstitucional de “Centros de salud libres de homofobia” por parte de MSP, ASSE, Ovejas Negras, Facultades de Medicina Psicología - UdelaR y UNFPA que colaboró para la formación de recursos humanos en el tema, la política pública y a los Objetivos Sanitarios Nacionales del MSP; en salud mental se destaca la creación del Centro de Referencia Amigable (CRAM), por parte del MIDES y la Facultad de Psicología de la UdelaR, que brinda atención y asesoramiento psicológico a personas LGBTIQ.

En la Ley N°19.684 se establece en el artículo 3° “asegurar el derecho de las personas trans residentes de la República a una vida libre de discriminación y estigmatización, para lo cual se establecen mecanismos, medidas y políticas integrales de prevención, atención, protección, promoción y reparación” (Parlamento uruguayo, 2018).

Concretamente en el ámbito educativo, la Ley General de Educación no especifica nada al respecto de la diversidad sexual o perspectiva de diversidad sexual.

Resulta oportuno subrayar lo que explica I.T2 “Particularmente, en diversidad sexual, en realidad ahí, estoy hablando del 90, 91, 92, hablábamos sobre todo de orientación sexual. Hablábamos lo básico, que existen distintas orientaciones sexuales. Básico, además, porque decir eso en una escuela, ya era de avanzada”. Explica que, **“desde los tomadores de decisiones no se hacía referencia ni al manejo ni al conocimiento del concepto de diversidad sexual”**. Hay según esta persona informante, falta de formación en quienes son tomadores de decisiones, **“Tienen un discurso, tal vez, muy lindo, muy de DDHH, pero no tienen formación en estos temas” (I.T.2.)**.

Otra de las personas informantes, señala que en la década de los 90, la Dra. Stella Cerruti coordinó un intento más de educación sexual en este país, pero no fue hasta el 2005 dónde estaba de presidente de CODICEN Luis Yarzábal, que se crea la Comisión para la creación del Programa de Educación Sexual junto a la Dra. Cerruti. Indica **“Ahí hay un pienso de los tomadores de decisiones sobre educación sexual, pero aún no se hacía referencia al concepto de diversidad sexual” (I.T.5.)**

Este programa es el que se mantiene hasta ahora, además considera que fue un acierto que fuera para toda la educación pública, primaria, secundaria, educación técnica y formación docente. Reafirma lo anteriormente mencionado señalando que **“Todo eso apuntaba a un enfoque muy amplio de la educación sexual. Con los cursos de formación aparece luego la necesidad de la formación en diversidad sexual y desde la ANEP, se implementan cursos” (I.T.5.)**.

La persona informante de nivel técnico, I.T.3., indica que desde el 2008 se empezó la formación fuerte en educación sexual desde ANEP, y desde esa época para adelante “empiezo a ver con más frecuencia el tema de la diversidad sexual y en 2014 está presente en la formación en servicio en el área de educación sexual”. Desde el 2014 en adelante “se visualizó explícitamente porque estaba pensado desde las políticas públicas educativas, desde la formación que desarrollábamos, había una intervención específica” (I.T.3.).

Por otra parte, I.T.4 sostiene que “cuando yo arranco no hacía mucho tiempo que estaba incorporada la educación sexual en el sistema educativo uruguayo a partir de la Ley de Educación”, y afirma que, **“básicamente lo que se buscó como política educativa, desde los tomadores de decisiones fue la formación, la formación permanente, la capacitación de los docentes que estaban en el territorio”**, haciendo referencia a los que estaban desempeñando su rol en las aulas para poder abordarla con información y despojando mitos, tabúes que había al respecto. Pero **“muchos de ellos tenían desconocimiento tanto del manejo como conocimiento de diversidad sexual”**.

En los marcos curriculares a nivel de ANEP, MCPI (2014) y MCRN (2018), tampoco se presenta la inclusión de conceptos de diversidad sexual ni se visualiza la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual.

En el ámbito de ANEP, se identifica en el PNEDH un objetivo específico que establece el “Pensar y rediseñar los centros educativos para que habiliten, incluyan y protejan a los diversos grupos que padecen situaciones de discriminación, exclusión o vulneración de su dignidad” y encuadra en una de sus acciones el “garantizar el derecho de todas las personas a asumir y hacer visible su identidad de género y su orientación sexual” (CODICEN/DDHH, 2017, p.29).

4.2. Políticas públicas educativas relativas a la educación sexual en Uruguay

La intención de incorporar la educación sexual desde las políticas públicas en el sistema educativo formal del país, procede de la década de 1920. Se trata de una historia intermitente, con sistemáticas interrupciones y dificultades a la hora de su puesta en funcionamiento y con múltiples actores con la aspiración de incidir y legitimarse como portavoces de los contenidos de la política pública.

Desde esa época, quiénes estuvieron al mando de la educación desde los diferentes gobiernos nacionales, expresaron su voluntad de incorporar la educación sexual en el sistema educativo formal. Las mismas han sido interrumpidas sistemáticamente sin poder consolidarse hasta el año 2005, debido a diversas razones vinculadas a desacuerdos o conflictos de poder e intereses, posicionamientos ideológicos e incidencia de grupos que se oponen a esta temática en la educación.

En la década del 90, en el marco de las Reformas Educativas y de las Conferencias Mundiales de Naciones Unidas, especialmente a partir de 1994 con la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (CIPD), surge la generalización de la educación sexual en América Latina y el Caribe.

Según Canciano (2007) y Castellanos & Falconier (2001), en general, los programas no incorporaron una clara perspectiva de género, o lo hacen desde una visión bastante restringida que problematiza las desigualdades entre mujeres y varones y no hacen referencia a las diversidades sexuales. La mirada predominante era la sexualidad ligada a la heterosexualidad normativa y a la reproducción, más que nada desde un enfoque de riesgos e higienista.

En 1990, en Uruguay, se crea el Programa Nacional de Educación de la Sexualidad, iniciativa que constituyó el antecedente más importante para la definición de la política pública en el período estudiado (1991–2021). La propuesta de educación sexual en este período se intentó abordar desde un enfoque interdisciplinario, coordinado con organismos internacionales, otras instituciones del Estado y organizaciones de la sociedad civil, pero con la certeza de que “Las personas convocadas desde fuera del sistema son importantes, pero son los propios docentes los que tienen que producir el cambio” (Cerruti, 1997; en Benedet y López, 2015, p. 164).

Sempol (2013) afirma que, una de las razones para comprender el vacío de políticas públicas en educación sexual entre 1985 y 2005, era la negación de la izquierda política y social a los temas de derechos humanos y de la sexualidad. En el período post dictadura militar¹⁴, el discurso hegemónico de la lucha por las libertades, exceptúa la libertad sexual y la censura a la homofobia y la discriminación. Se manejaba un modelo claramente sexista y heteronormativo. Al decir de este autor “[...] en esta polaridad discursiva «pueblo» versus «dictadura» había claramente sectores sociales marginados, que luego no participaron de los beneficios de integrar la nueva democracia: homosexuales, lesbianas, travestis [...]” (Sempol, 2013, p.72).

En el proceso de formulación de una política pública aparecen distintos marcos interpretativos que a veces conducen o promueven conflictos, compiten, no son necesariamente coherentes entre sí, avalan las interpretaciones hegemónicas o desafían cursos de acción alternativos. De acuerdo a lo manifestado por las personas entrevistadas y al análisis de la documentación, sobre todo desde el año 2005, hay una intencionalidad teórica, conceptual, metodológica, y una voluntad de la política pública, de atender lo que refiere a educación sexual.

El proceso de formulación de la política pública en educación sexual puso en evidencia, como sucede en todo proceso de elaboración de política, las relaciones de

¹⁴ Entre los años 1973 y 1985 Uruguay vivió en régimen de dictadura cívico-militar.

poder entre distintos actores, así como también el establecimiento de alianzas y estrategias políticas para alcanzar el objetivo deseado.

Atendiendo a la Ley General de Educación, ANEP se propone el desarrollo de programas educativos transversales, entre ellos, un área de derechos humanos con una dirección y una comisión asesora que pusieron en marcha actividades de promoción, protección y educación relativas a esos derechos, en coordinación con organizaciones de la sociedad civil y diversos organismos públicos. Se creó también un Programa de Educación Sexual, que llevó adelante tareas sistemáticas de educación, información, formación e investigación de gran relevancia y que tenía como meta incorporar la temática en los respectivos currículos de los diferentes subsistemas.

Estas políticas transversales tienen “el objetivo de impactar en todos los niveles del sistema educativo, con el fin de mejorar las condiciones de enseñanza en temáticas de alta relevancia social” (ANEP/CODICEN, 2009, p. 39).

Desde la política educativa se integra a la educación sexual como prioridad, y desde el CODICEN, se crea la Comisión de Educación Sexual que comienza a funcionar en 2006, con el cometido de elaborar un proyecto que atienda “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” (ANEP/CODICEN 2009, p. 41).

La propuesta de trabajo elaborada por esta Comisión fue aprobada en noviembre de 2006 y se puso en marcha el Programa Nacional de Educación Sexual (PES). A través del mismo, comienza a hacerse efectiva la incorporación de educación sexual al proceso educativo en todos los niveles de la educación pública formal.

En términos generales, la propuesta realizada por la Comisión de Educación Sexual y aprobada por las autoridades educativas, ideó al PES como un proyecto transversal en los currículos de los distintos subsistemas de enseñanza primaria, media y bachillerato, para ser ejecutado en función de las particularidades de cada uno de los subsistemas y de acuerdo a su autonomía institucional.

Desde ahí, se delinean diferentes formas de llegada a los subsistemas de la ANEP, por un lado, se incorpora de diversas formas en los currículos, por otro, se desarrollan acciones a nivel de conjunto de los centros educativos. También se llevaron a cabo cursos a distancia y semi presenciales para docentes de los distintos subsistemas.

Las orientaciones de políticas educativas propuestas desde el año 2008 hasta el año 2021 en ANEP se pueden agrupar en dos períodos, uno desde el año 2008 hasta el año

2019, trayecto en el cual existe una línea de política educativa y de gobierno estable y duradera, y otro, del 2020 a la fecha, en que inició un nuevo gobierno nacional, de un sector político partidario diferente al anterior, que implementa orientaciones de políticas educativas diferentes al período anterior.

Tal como señalan las personas entrevistadas “una política pública depende de quien esté a cargo del estado en determinado momento” (I.T.1), “al ser políticas públicas, la educación queda atada a decisiones y cambios de política partidaria y no tanto a decisiones técnicas” (I.T.3).

Al hablar de educación sexual, sexualidad, diversidad sexual se está hablando de subjetividades implicadas, pero también de posicionamientos políticos y éticos, por ende, “estos temas en las políticas públicas educativas quedan atados a los tomadores de decisión de nivel político, a sus subjetividades también, a los compromisos políticos partidarios, a sus resistencias, miedos y desconocimientos sobre el tema” (I.T.3).

En este orden de ideas, I.T.2 expone que “en la gestión de la política pública, a veces hay que hacer algunas concesiones, bajarte de algunos principios para lograr algo más duradero, contundente”. I.P1 afirma que, detrás de toda política pública siempre hay una intencionalidad, “desde los 90 se empieza a trabajar, los procesos tienen siempre momentos que van produciendo progresivamente el cambio institucional, por lo tanto, creo que es muy importante verlo como proceso”. Así se va acumulando y generando ese cambio de cultura institucional y de cultura social, “por lo tanto es un cambio lento y costoso”, y para instaurarse como tal, “debe ser un cambio profundo, donde requiere la modificación de concepciones y convicciones, o sea, dos cosas nada sencillas de cambiar”. Por lo tanto, “es un proceso que tiene dos rasgos, a mi manera de ver importante, la progresividad y la lentitud. No es un cambio que ocurra bruscamente, ni de un día para el otro” (I.P.1).

Por todo lo dicho, señala I.P.1, el saber es necesario, a la vez de que, también se necesita experiencia, “la experiencia es acumulado que toda la política pública debe valorar no importa si es del mismo partido político o de otro partido político, importa ese acumulado de experiencia que permite la continuidad progresiva, como proceso”.

De acuerdo a los documentos analizados, se puede afirmar que a partir del 2005 las políticas públicas en la educación se orientan hacia la promoción de una orientación institucional democrática y respetuosa de los derechos humanos; la mejora de la gestión académica y administrativa en todo el sistema; la garantización de la pertinencia social y la igualdad de oportunidades en la educación; el impulso de la sinergia de la educación

técnico profesional con el proyecto productivo nacional; y el fortalecimiento y renovación de la formación y el perfeccionamiento docente (ANEP/CODICEN, 2009, p.27).

En lo que refiere al PES, se atiende la educación sexual como derecho desde un posicionamiento crítico y una mirada institucional al tema. Desde el 2008 en adelante se desarrollan cursos a distancia, encuentros nacionales y regionales, y la implementación de los Centro de Referencia y Documentación. Estos centros son creados en 2009, uno en cada departamento del país. En ellos se encontraba una amplia biblioteca, física y virtual, además de materiales didácticos y pedagógicos para el trabajo con niñas, niños, adolescentes y docentes en las temáticas vinculadas a la educación sexual. Estas acciones, afirma I.T.1 permitían construir currículo a partir de los contenidos programáticos.

En el segundo período mencionado, desde el 2020 a la fecha, en el plan de desarrollo educativo presentado por ANEP para el período del 2020 al 2024, se establecen como principios rectores de la educación nacional, la laicidad, gratuidad y obligatoriedad, y se suma un cuarto principio que es el de autonomía. Se atienden todos los principios en un marco de participación democrática en toda la educación nacional. Se plantean los siguientes ejes orientadores para la educación en este período (ANEP, 2020, p. 123):

- 1) “el derecho a la educación de calidad para todo el estudiantado y para toda la vida;
- 2) la centralidad en el estudiantado a partir de políticas inclusivas que consideren la diversidad;
- 3) la reducción de la inequidad interna del sistema desde la redistribución equitativa de recursos al desarrollo de políticas focalizadas;
- 4) el fortalecimiento de la profesión docente a partir de su protagonismo y corresponsabilidad en el logro de aprendizajes de calidad;
- 5) la transformación de la institucionalidad educativa con foco en el desarrollo de los actores locales y regionales; y
- 6) la evaluación como herramienta para la mejora continua, en el marco de sistemas de información para la toma de decisiones y la rendición de cuentas por parte de la administración”.

Continuando con el plan de desarrollo educativo (ANEP, 2020) en el capítulo tres, se plantean los lineamientos estratégicos de la política educativa, donde se establece la centralidad del estudiantado, y que el principal propósito de la administración es mejorar sus aprendizajes. Se describen seis estrategias de acción de las que, teniendo en cuenta los objetivos del presente trabajo, se entiende importante explicitar la N°3. Dicha acción

refiere a la “adecuación de la propuesta curricular en todos los niveles educativos”, y uno de sus objetivos estratégicos, es la elaboración de “planes y programas correspondientes a cada nivel educativo” (p.138). Pauta el diseño de planes por nivel, en Educación Inicial, “con énfasis en acompañamiento y promoción del desarrollo integral”; en Primaria, “con énfasis en jerarquización de contenidos, integración de los mismos, secuenciación en desarrollo de habilidades y trabajo en proyectos” (p.138). Además de definir competencias y elaborar progresiones de aprendizaje atendiendo los perfiles de tramo y egreso.

En el capítulo cuatro, se marcan como ejes estructurantes de la gestión de la educación, la inclusión, equidad y calidad; la democratización de los aprendizajes; la integración y diversidad, y como cuarto eje, el aprendizaje en clave de progresividad (ANEP, 2020, p.185).

En cuanto al concepto de inclusión, cabe aclarar que en el documento se expresa que hace referencia al estudiantado en situación de discapacidad, se afirma que “Estas políticas apuntan a mejorar tanto el acceso como la permanencia y el aprovechamiento de las oportunidades educativas, buscando mejores articulaciones entre las escuelas especiales y las escuelas comunes, y los múltiples recursos que allí existen” (ANEP, 2020, p. 151). Se entiende a la educación inclusiva como

un principio que reconoce y apoya la diversidad del estudiantado, por lo que su puesta en práctica como eje transversal tenderá a la eliminación de las barreras que las culturas, las políticas y las prácticas generan en relación a la condición de raza, clase, sexo, orientación sexual, condición de migrante y situación de discapacidad de los estudiantes. (UNESCO, 2017 en ANEP, 2020, p.231)

En tal sentido, el documento expresa, que se pone de manifiesto el art. 8° de la Ley General de Educación 18.437 acerca de la diversidad e inclusión educativa, que dispone: “El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social” (ANEP 2020, p. 231). El plan toma además la Ley 18.651 “que establece que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación, la reeducación y la formación profesional”. Cabe mencionar que luego se realiza un despliegue de fundamentación acerca de las personas con discapacidad, pero no se hace referencia alguna a la diversidad sexual. (ANEP 2020, p. 231)

En el capítulo seis, se plantean las siguientes líneas generales de políticas transversales: “1. Ambiente y Desarrollo sostenible; 2. Ciudadanía digital; 3. Derechos Humanos; 4. Educación inclusiva; 5. Educación Lingüística”; además de: “6. Educación, trabajo y vinculación con la sociedad; 7. Educación, deporte y recreación; 8. Educación científica y artística; 9. Educación Descentralizada, y 10. Cooperación y vinculación Internacional” (ANEP 2020, p.225).

Dentro de la línea transversal de Derechos Humanos, se establece como objetivo “Desarrollar y fortalecer una educación en Derechos Humanos con énfasis en valores básicos de convivencia, tolerancia, respeto, alimentación saludable, educación para la salud y la sexualidad” (ANEP, 2020, p. 228). En esta línea se hace una descripción y fundamentación enmarcada en el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, se explicita la incorporación de ejes transversales de derechos humanos y género para el análisis de diferentes problemáticas vinculadas al ejercicio del derecho a la educación y la atención a situaciones de discriminación, vulnerabilidad y violencias.

Puntualiza además, en esta línea transversal, algunas acciones a desarrollar en convivencia, atendiendo la “promoción de buenos climas de convivencia y participación” (ANEP 2020, p. 229), posibilitando y promoviendo la prevención y resolución de conflictos en los centros educativos. Se propone trabajar en prevención de violencia a través “del desarrollo y actualización de protocolos y mapas de ruta en la materia”. En equidad de género, se plantea el desarrollo de un “Plan Integral para la Promoción de la Accesibilidad de Niñas y Adolescentes a las formaciones en Ciencia y Tecnología” (ANEP 2020, p.230).

En cuanto a la sexualidad, se establece el tener en cuenta “la necesidad de instancias de formación de docentes, elaboración de materiales de apoyo de acuerdo con las acciones que al efecto se establezcan”, atender la “coordinación de la estrategia de prevención del embarazo adolescente no intencional y el proyecto de reducción del embarazo no intencional en adolescentes involucrando a los varones adolescentes”, además de la “planificación y ejecución de acciones en territorio apoyando las comunidades educativas, en el marco del plan correspondiente” (ANEP 2020,p.230).

El análisis del documento permite afirmar que las líneas de acción vinculadas a la educación sexual sólo aparecen incluidas en la Dirección de DDHH. Allí se presentan líneas y objetivos vinculados a violencia de género y sexualidad en relación a la prevención de embarazo en la adolescencia. No se incluyen líneas de acción referidas a la diversidad sexual.

Se observa que en el Plan 2020-2024 hay una remisión y un retroceso en lo que refiere a educación sexual en general y que, en diversidad sexual específicamente, en el período anterior, 2008 – 2019, existía mayor sensibilidad y apertura a estos temas. Esto se constató tanto en el análisis documental como a partir de los aportes de las personas entrevistadas. En este sentido, es oportuno lo señalado por I.T.3

Actualmente hay un congelamiento de todos los temas que tienen que ver con educación sexual y diversidad sexual como política pública en la educación. Está parado el Programa de Educación Sexual del CODICEN, está eliminada el Área de Educación Sexual del Instituto de Formación en Servicio en DGEIP, no hay participación de Educación Sexual desde primaria en la Red de Género (I. T. 3, 2021)

El proceso de incluir la educación sexual en las políticas públicas educativas en Uruguay responde, entre otras cosas, a los modos de realización y elaboraciones socio-históricos y culturales referidos a la temática, apoyados en criterios de salud-enfermedad, normalidad-anormalidad. Desde estos parámetros se entretejen pactos sociales que regulan lo permitido y lo prohibido, en función de un sistema de jerarquías sociales relacionadas con diversas variables identitarias tales como clase social, género, etnia, edad y sus intersecciones.

La norma ofrecida por el orden cultural hegemónico como lo universal, real y esperado, tienen un fuerte arraigo que luego son establecidas en la política pública ya sea de forma consciente o inconsciente por quienes toman las decisiones, quedando por fuera, como subalternas y excluidas, todas aquellas expresiones y formas de vivir la sexualidad que están fuera de lo esperable.

4.2.1. Políticas públicas educativas en diversidad sexual en Uruguay.

A través del análisis de los documentos y de las voces de las personas entrevistadas, se pudo apreciar que desde el año 2005 al 2018 hubo intenciones expresas de promover la inclusión de diversidad sexual desde las políticas públicas educativas, con diferente intensidad e interés en la elaboración y/o ejecución-implementación de las mismas.

En el ámbito de la legislación internacional, los Principios de Yogyakarta (2007), señalan en su principio 16 en lo que refiere al derecho a la educación, que los Estados tienen la obligación y responsabilidad de garantizar “el desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física de cada estudiante hasta el máximo de sus posibilidades y que responda a las necesidades de estudiantes de todas las orientaciones sexuales e identidades de género”.

Atendiendo lo ya expresado que contienen la Ley N°19.580 (2018) y la Ley N°19.684 (2018) cabe destacar en esta última, cuando se refiere a inclusión educativa, el señalamiento a que “los órganos y organismos responsables de las políticas educativas de todos los niveles, en el ámbito de sus competencias, asegurarán la inclusión de las personas trans a lo largo de su vida educativa” (Parlamento uruguayo, 2018, artículo 15), atendiendo lo prescripto a los principios previstos en la Ley General de Educación.

En consecuencia, de lo anteriormente mencionado, el PNDS señala las actividades que se plantearon a nivel educación: “elaboración y puesta en marcha de cursos de formación para docentes y funcionariado de SNEP sobre diversidad sexual en los ámbitos educativos; gestión de centros educativos promotores de derechos”(MIDES, 2018, p.32); “creación de plataformas de cursos virtuales que permitió la formación en derechos humanos y políticas públicas con perspectiva de diversidad sexual y de género” (MIDES, 2018, p.33).

Así mismo se realizaron “ciclo de talleres sobre educación y diversidad sexual para personas en cargo de dirección, adscripción en educación media y educación técnico profesional; jornada anuales de educación y diversidad sexual para docentes y funcionariado de gestión a nivel nacional” (MIDES, 2018, p.40); “difusión de una campaña de sensibilización en los centros educativos promotores de derechos que incorporan la perspectiva de género y diversidad sexual con un enfoque de interseccionalidad”; además de “cursos virtuales de noviazgos libres de violencia; fortalecimiento de las trayectorias educativas de las personas trans” (MIDES, 2018, p.40-41), entre otras acciones.

Los responsables de poner en práctica estas actividades fueron ANEP, PES, INMUJERES, MEC, PLAN CEIBAL, RED DE GÉNERO, junto a asociaciones civiles, especialmente organizaciones de base territorial.

En el mismo sentido, el PNDH resalta lo importante de promover instancias de formación para la actualización de docentes, no docentes y personal técnico, en temas relacionados a “diversidad sexual, migrantes, afrodescendencia, personas con discapacidad y otros colectivos sociales generando espacios de diálogo con los grupos correspondientes” (CODICEN/DDHH, 2017, p.34).

Confirma a su vez que, en el ámbito de la educación primaria “se percibe poco énfasis en la perspectiva de derechos humanos. La falta de protocolos para situaciones específicas de emergencia y vulneración grave de derechos es visualizada como una carencia importante” (CODICEN/DDHH, 2017 p.70).

Sobre las bases de las consideraciones anteriores, cabe señalar que en el MCRN y en el MCPI no se especifica nada al respecto de políticas públicas educativas en diversidad sexual.

La totalidad de las personas entrevistadas acuerda que las políticas educativas incorporaron el concepto y la perspectiva de diversidad sexual desde 2008 en adelante pero en forma muy débil.

Resulta oportuno exponer lo que piensa I.T.1 al respecto: “es un tema político, en el sentido de generar un sistema educativo que no sólo involucre el tema, sino que además “involucre la batalla contra la discriminación”. Por eso, “las ausencias son graves”, se dejó de lado “un elemento que es clave para transformar la sociedad y lograr una sociedad más justa, más igualitaria y no discriminatoria”.

Por otra parte, I.T.3 refiere a que “a no ser algunas intervenciones puntuales, en planes y programas la ausencia es total” y más en lo que tiene que ver con “la transversalidad de la perspectiva de diversidad sexual”, ejemplifica que la “Transexualidad tampoco aparece”.

Otras de las personas entrevistadas, I.T.6, asevera que hubo ausencia y faltas en el trabajo con la difusión de las reglamentaciones que se hicieron para el apoyo y coordinación del trabajo en todo lo que refiere a educación sexual en general y diversidad sexual en particular. I.P.2 explica lo mismo, pero en cuanto a materiales hechos en Uruguay, y que fueron exportados porque además los hizo el Estado, pero no llegaron a las escuelas y liceos para tenerlos como consulta, tuvieron una difusión muy escasa y fueron a su vez generadores de conflictos, considera que no fueron ausencias totales, pero sí insuficientes las propuestas de formación que habían para el colectivo docente, muy buenas pero no con el reconocimiento necesario.

4.3. Diversidad sexual en planes y programas del Uruguay vigentes en la DGEIP

Es de destacar, que el estado uruguayo, desde el año 2005 en adelante, comenzó a fomentar políticas públicas y prácticas de reconocimiento en estos temas en respuesta a las demandas de organizaciones de la sociedad civil y de organismos internacionales.

Cada uno de los consejos desconcentrados traduce los lineamientos de política educativa de ANEP en acciones concretas. En el caso de la DGEIP, para el período 2005-2009, de acuerdo a las orientaciones de política educativa, se establece: a) “universalizar la cobertura de la educación inicial”; b) “ampliar el número de escuelas de tiempo completo; c) desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras;”. Además de d)” elaborar

un nuevo programa escolar; f) extender la Educación Física a todas las escuelas g) instrumentar los componentes educativos del plan CEIBAL”(ANEP, 2009,p.27).

Cabe destacar que el punto “d”, es al que se ha hecho el análisis exhaustivo en este trabajo, como documento oficial al que acceden y deben tener presente las/os docentes de educación inicial y primaria a la hora de planificar sus acciones.

En el período de 2010 a 2014, el CEIP se plantea “profundizar el desarrollo de modelos de escuelas incluyentes, que atiendan las necesidades universales en el marco del derecho a la educación y la igualdad de oportunidades” (ANEP/ CEIP, 2010, p.49). En sus estrategias se plantea la inclusión como superación de inequidades tanto a nivel social como educativo, afirmando que “la educación inclusiva es un proceso que busca atender a las necesidades de todos los alumnos respondiendo a su diversidad y eliminando cualquier práctica de exclusión” (ANEP/CEIP, 2010, p.59).

En dicho documento se plantea como objetivo estratégico “mejorar la formación de docentes para el abordaje en la escuela de la Educación Sexual” (ANEP/CEIP, 2010, p.66). Por otro lado, deja establecido que el CEIP asume el compromiso de facilitar el desarrollo profesional de los/as docentes y se propuso además el desarrollo de cursos de formación en forma organizada y descentralizada, sumando a esto la divulgación y edición de publicaciones e impresiones desde ANEP-CEIP.

Las orientaciones de políticas educativas del período 2016-2020 se basan en “cuatro principios rectores: calidad, integralidad, inclusión y participación” (ANEP/CEIP, 2016b, p. 13). Se propone actuar desde un enfoque sistémico e integrador, se definieron como ejes orientadores del período la centralidad del estudiantado, los trayectos escolares y los recorridos educativos, además del contexto, la inclusión, la generación de aprendizajes de calidad, y la participación para la formación, construcción y autonomía de ciudadanía (p. 14)

Se hace una mención particular al principio de integralidad que “alude al concepto de educación integral que se relaciona con la educación del ser humano en todas y en cada una de sus dimensiones” (ANEP/CEIP, 2016b, p.17) y de inclusión, ya que, “se relaciona con la visibilización de prácticas de exclusión y con avances en conquistas de derechos” (ANEP/CEIP, 2016b, p.19).

En este período además, se marcan líneas estratégicas de intervención en cuanto al desarrollo de políticas de mejoramiento curricular, se hace referencia al DBAC y al MCRN, documentos ya analizados en este trabajo.

Asimismo, se menciona la consolidación y extensión de las propuestas de formación permanente de docentes y el afianzamiento del Instituto de Formación en Servicio (IFS), atendiendo las demandas y pedidos del colectivo docente, en el desarrollo de instancias de formación en las diferentes áreas del conocimiento del PEIP, llegando a docentes de diferentes lugares del país.

Una de las personas informantes de nivel político señala que “las políticas educativas forman parte de un conjunto de políticas públicas, y en armonía con esas políticas públicas, el programa escolar tiene que ir levantando, incluyendo, modificando los contenidos que va a elegir para trabajar” (I.P.1). Seguidamente, la misma persona entrevistada explica que se trabajó intensamente y que pensaron que en un año iban a tener el programa de educación inicial y primaria terminado, sin embargo, “llevó más, llevó 2 años, y en el 2008 recién fue aprobado”, todo esto para que “se genere en la escuela, en el aula, las mejores condiciones para el desarrollo de la personalidad de niños, niñas y adolescentes”. Plantea que “siempre pasa en política, pero más en políticas públicas, no todos estaban de acuerdo”, y por esa razón “hay que ser muy cuidadoso para que sea efectivo lo que uno se propone”.

La elaboración del programa fue un proceso participativo promovido desde los tomadores de decisión. Existían comisiones para cada área de conocimiento, y cada comisión estaba integrada por docentes de educación inicial y primaria, y por docentes de secundaria, porque se entendía que el programa no debía hacer un corte, ya que se considera que el desarrollo es un continuo, el sistema no podía estar en concepciones tan dividido (I.P.1).

Tal como explica I.P.1, las comisiones que estaban a cargo de la redacción del programa, a su vez, requerían asesoramiento. En el caso de educación sexual, lo brindaba la comisión de educación sexual constituida en la órbita de CODICEN. Recibían el asesoramiento, y luego debían extenderlo y compartirlo al resto de docentes que conformaban el equipo responsable de la elaboración del que hoy es el PEIP. En ese proceso tenían que “convencer a los demás maestros y profesores de que por ahí era el camino que había que seguir para elaborar y por primera vez, incluir en el programa escolar un programa de educación sexual” (I.P.1.).

Incluir la educación sexual en el programa como contenido de enseñanza implicó pensar y programar un cambio en las concepciones de todas las personas implicadas, no sólo en la elaboración del PEIP, sino a nivel docente, supervisores/as, familias, tomadores de decisión. Esta incorporación supuso un cambio en la realidad, porque “la sexualidad

de las personas es una realidad, dejó de ser cosa oculta, solapada, tapada, disimulada y con esto no hay marcha atrás, porque se vive socialmente no sólo adentro de un aula, se vive en la sociedad toda” (I.P.1.).

Todo lo que aparece en un programa escolar primero apareció en la sociedad (I.P.1.), “nunca un programa escolar es tan de avanzada que desde él se haga una transformación abriendo brecha como iniciando el cambio, no, el programa se suma al cambio social”. Tiene que haber indicios de que la sociedad ya está en “dirección a” y “la educación, pública en este caso, acompaña, empuja” (I.P.1.).

Las cuatro personas informantes, 2 de nivel técnico y 2 de nivel político, vinculadas a DGEIP, destacan lo valioso de la incorporación de la educación sexual en el PEIP, “El programa de educación inicial y primaria fue de vanguardia para el momento histórico en que se llevó a cabo” (I.T.2). “La inclusión del tema en planes y programas para mí es una fortaleza. En el Programa anterior, el Programa de Revisión 1986, no existía nada del tema, ninguna línea siquiera que hablara de educación sexual, ni de diversidad sexual” (I.T.3). La inclusión de la educación sexual en el PEIP legitima el abordaje de los contenidos de esta temática en la escuela, antes del 2008 “ese tema no estaba como contenido a enseñar y por tanto de eso no se habla en la escuela” (I.T.3).

I.P.1 afirma además, que “se nos abre un panorama que parecería cada vez más complejo, no complicado, complejo, porque aparece la diversidad”. Al respecto, I.P.2, confirma que “Los temas de diversidad fueron entrando de a poco en la agenda, la perspectiva de diversidad sexual no se visualiza en su conjunto. Sólo aparecen en el PEIP conceptos sueltos”. Desde el 2008 hasta el 2021, “para mí la diversidad sexual está incorporada en forma muy pobre en planes y programas. Lo que tiene mayor incorporación es la perspectiva de género, no la de diversidad sexual” sostiene I.T.3.

Por otra parte, I.T.3 sostiene que la “Diversidad sexual no aparece como concepto o perspectiva transversal, tampoco su definición como concepto estructurante porque no se lo entendía como tal en esa época, o por las resistencias al tema supongo, o combinación de ambas razones”. Hace referencia a que el Programa en sí y los contenidos

que allí aparecen están desde una perspectiva heteronormativa¹⁵ y dicotómica, binaria¹⁶ tal como se evidencia en el cuadro 2.

La misma persona informante ejemplifica a partir de los contenidos programáticos de 4to año en Biología. En el programa se puede leer el contenido: cuerpo de varón, cuerpo de mujer, lo que evidencia la perspectiva dicotómica. Si bien se puede afirmar que en el PEIP existe una inclusión del enfoque de género, es una perspectiva binaria, por tanto, está ausente la transversalidad de la perspectiva de diversidad sexual.

En el programa existe una amplia fundamentación pedagógica general y por áreas (Área de conocimiento de Lenguas, Área de conocimiento Matemático, Área de conocimiento Social, Área de conocimiento Artístico, Área de conocimiento de la Naturaleza, Área de conocimiento Corporal). Si bien aparece con claridad fundamentación vinculada a los Derechos Humanos como enfoque y como contenido de enseñanza, las clarificaciones didáctico-pedagógicas sobre educación sexual son escasas, tal como se observa en lo expuesto anteriormente en el apartado

4.1.1. Derecho a la educación sexual.

Cabe destacar que Educación Sexual no es un área de conocimiento dentro del programa, sino que aparece como un eje transversal de acuerdo además a la Ley General de Educación. Se entiende que esta transversalidad es una fortaleza para el abordaje integral de la temática, “cuando vos lo tenés escrito en el currículo las personas que sí tenemos sensibilidad en la temática y las maestras que venimos trabajando, lo trabajamos con legitimidad curricular porque está allí en el programa” afirma I.T.3.

Resulta oportuno tomar lo expresado por I.T.2 que afirma que en el PEIP de 2008 “se les escapó el concepto opción sexual. Eso ameritó en aquel momento una reunión que el PES fomentó para hablar de diversidad sexual, estábamos hablando de que el Programa estaba mal escrito”. Es a partir de ahí, que desde el PES y desde la política pública se profundiza el trabajo con asociaciones civiles para avanzar en este tema, se inicia la presentación de materiales para acompañar el abordaje de la temática en las instituciones educativas.

¹⁵ Cohen, Cathy define la heteronormatividad como la práctica y las instituciones “que legitiman y privilegian la heterosexualidad y las relaciones heterosexuales como fundamentales y ‘naturales’ dentro de la sociedad.

¹⁶ Modelo que establece dos únicos géneros, el masculino y el femenino y los atribuye a dos únicos sexos posibles: mujer, varón. Este sistema excluye a las personas con identidades o expresiones de género diversas y a las personas con cuerpos no normativos según el modelo (como las personas intersexuales)

Desde el 2008 en adelante, se elaboraron varias publicaciones que atienden diferentes aspectos de la educación sexual incluidas en el PEIP, convirtiéndose en importantes materiales de apoyo para las/os docentes en la implementación del currículo, entre ellos, cabe mencionar los siguientes: Sistematización de buenas prácticas en Educación Sexual y perspectiva de género (2011) en convenio con ONG Gurises Unidos y UNFPA;¹⁷. Guía didáctica: la Educación Física desde un enfoque de género (2012)¹⁸, en coordinación con Inmujeres; Guía didáctica: Educación y diversidad Sexual (2014)¹⁹ coordinación de Mides con Inmujeres y participación en la revisión de contenidos por Inmujeres y ANEP; Cuadernos para leer y escribir en cuarto²⁰ (2016) que presenta algunas propuestas donde se trabaja el concepto de estereotipo y prejuicio; Cuadernos para leer y escribir en quinto²¹ (2016) donde se incluye un capítulo completo que aborda temas de género desde la Lengua; Guía didáctica: educación y afrodescendencia²² (2016) ANEP, MIDES, Inmujeres. Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en educación inicial y primaria (2017)²³ en coordinación con UNFPA y la ONG Gurises Unidos.

Tabla 2. Contenidos del Programa de Educación Inicial y Primaria referidos educación sexual del Área de Conocimiento Social.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA	
Nivel inicial 3 año a 6º año	
ÁREA DEL CONOCIMIENTO SOCIAL	
CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA	
ÉTICA	DERECHO
Tres años	Tres años

¹⁷ Guía que contiene aportes teóricos, didácticos y disciplinares, con propuestas para docentes recuperado de <http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/adolescentes/0089.pdf>. 21 de enero de 2022.

¹⁸ Guía didáctica que contiene aportes teóricos, didácticos y disciplinares con propuestas para docentes, disponible en <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/2263>. Recuperado el 18 de enero 2022.

¹⁹ Guía que incluye aportes conceptuales, didácticos y disciplinares con propuestas para docentes de aula, disponible en <https://guiaderecursos.mides.gub.uy/40883/educacion-y-diversidad-sexual-guia-didactica>. Recuperado el 19 de marzo 2022.

²⁰ Publicación destinada a niñas y niños, con propuestas para el trabajo en aula, disponible en <http://www.ceip.edu.uy/cuadernos-escolares-para-leer-y-escribir>. Recuperado el 21 de enero 2022.

²¹ Publicación dirigida a niñas y niños, con propuestas para el trabajo en aula, disponible en <http://www.ceip.edu.uy/cuadernos-escolares-para-leer-y-escribir>. Recuperado el 21 de enero 2022.

²² Publicación dirigida a docentes, con aportes teóricos conceptuales, didácticos y disciplinares, disponible en <https://www.anep.edu.uy/15-d/propuesta-did-ctica-para-el-abordaje-educaci-n-sexual-en-escuelas> Recuperado el 22 de enero 2022.

²³ La propuesta didáctica contiene aportes teóricos conceptuales, didácticos y disciplinares, con propuestas para docentes de aula. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/15-d/propuesta-did-ctica-para-el-abordaje-educaci-n-sexual-en-escuelas> Recuperado el 22 de enero 2022.

<p>La identidad de género: El reconocimiento y la valoración de sí mismo. El nombre propio y el del “otro”. Los roles dentro del grupo escolar y familiar</p>	
Cuatro años	Cuatro años
<p>La identidad de género: Lo masculino y lo femenino como construcciones sociales. Los roles en la familia. La integración de la familia y los vínculos afectivos.</p>	<p>El derecho a tener una familia. Las reglas en el hogar y en la escuela.</p>
Cinco años	Cinco años
<p>La identidad de género: Los estereotipos sociales, tradiciones y rupturas. Los vínculos de solidaridad. La amistad entre los géneros.</p>	<p>El derecho a tener una opinión. El diálogo como estrategia. La resolución de conflictos.</p>
1 ^{er} año	1 ^{er} año
<p>El trabajo y el género: Tradiciones y rupturas en la familia y en la comunidad. Las mujeres y los hombres en el trabajo. Igualdad y discriminación.</p>	<p>El niño como sujeto de derechos. La salud. Deberes y responsabilidades en la familia</p>
2 ^o año	2 ^o año
<p>El papel de los medios de comunicación en la formación de la opinión. Los estereotipos publicitarios.</p>	<p>El derecho a la integridad física y moral. El derecho a la intimidad.</p>
3 ^{er} año	3 ^{er} año
<p>La mujer y el hombre a través de la historia en el Uruguay. Los roles de género en las distintas culturas. Los medios de comunicación y la incitación al consumo. Los estereotipos (modelos de belleza femenina y masculina).</p>	<p>El derecho a la educación.</p>
4 ^o año	4 ^o año
<p>Las relaciones de poder: las mayorías y minorías. Los grupos y sus luchas por la igualdad de derechos. El trabajo y la dignidad humana. La igualdad y desigualdad en el mundo del trabajo: género, etnia, edad, clase social.</p>	<p>Los derechos de los trabajadores. El derecho al trabajo. El derecho a la jubilación</p>
5 ^o año	5 ^o año
<p>La identidad de género y la orientación sexual. Los medios de comunicación en la promoción de modelos de orientación sexual. La opción sexual: la tensión entre lo natural y lo cultural.</p>	<p>El derecho a la opción sexual</p>
6 ^o año	6 ^o año

<p>La construcción de la sexualidad en el marco del proyecto de vida personal.</p>	<p>Las generaciones de Derechos Humanos y los contextos en que se crearon. Los derechos sexuales y reproductivos. Los Estados y su compromiso con el cumplimiento de los Derechos. Los derechos, deberes y garantías en el sistema jurídico. Las declaraciones de los Derechos Humanos.</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia.

Tal como sucede en el PEIP, la incorporación de la perspectiva de género se visualiza explícitamente en la construcción de perfiles de egreso del Documento Base de Análisis Curricular (ANEP/CEIP, 2016a), es decir, en lo que se espera de niños y niñas hasta 3^{er} año, y hasta 6^{to} año. Siguiendo con ese criterio, el documento curricular presenta como idea fundamental el asegurar la igualdad de oportunidades de todos y todas ante el conocimiento y abordar políticas de inclusión, tanto a nivel sistema como en las instituciones y aulas, atendiendo las trayectorias educativas diversas y singulares de cada estudiante.

Tabla 3. Conceptos y contenidos programáticos del Área del Conocimiento Social en Documento Base de Análisis Curricular

DOCUMENTO BASE DE ANÁLISIS CURRICULAR		
Conceptos y contenidos programáticos vinculados	Perfil de egreso 3er. Grado	Perfil de egreso 6to. Grado
<p>Familias La familia a través del tiempo. La simultaneidad de la familia de hoy en distintas culturas: costumbres y tradiciones</p>	<p>Reconocer la diversidad de las configuraciones familiares.</p>	<p>Valorar la diversidad de las configuraciones familiares. Identificar y comprender los cambios y permanencias de las configuraciones familiares.</p>
<p>Género La identidad de género: los estereotipos sociales, tradiciones y rupturas. El trabajo y el género.</p>	<p>Distinguir y comprender las desigualdades de género. Reflexionar sobre estereotipos, desnaturalizando desigualdades.</p>	<p>Comprender cómo se configuran en las diferentes sociedades las diferencias de género. Analizar y explicar la importancia de la participación equitativa en la vida familiar, económica, social y cultural.</p>
<p>Derechos El niño como sujeto de derechos. Los Derechos Humanos como conquista.</p>	<p>Conocer los Derechos Humanos y reflexionar sobre su importancia. Reconocer que los niños tienen derechos que les permiten recibir un cuidado especial por parte de la sociedad.</p>	<p>Identificar y valorar los Derechos Humanos como una construcción cultural.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del DBAC pág. 49 y 51.

A partir de todo lo expuesto, se puede afirmar que tanto en el PEIP como en el DBAC no se incorpora ni el concepto ni la perspectiva de diversidad sexual.

Cabe destacar que cinco de las personas informantes entrevistadas al hablar del concepto de diversidad incluyen en el mismo la diversidad sexual. El I.T3 afirma que antes del 2008 “Se hablaba de diversidad cuando se hablaba de discapacidad” y hoy en día “se sigue haciendo referencia a lo mismo, pero se ha ampliado la conceptualización de diversidad ya sea cultural, étnica, religiosa, funcional, entre otras”.

I.T.3 señala que “No hay ninguna línea del programa que te oriente sobre el enfoque de diversidad sexual desde el cual debo trabajarlo”. Observando el cuadro 2 se evidencian contenidos vinculados a la temática en primer ciclo, por ejemplo, identidad de género. En el acompañamiento a las maestras durante las propuestas de formación en servicio, I.T.3 afirma que se constata que en muchas ocasiones, las intervenciones didácticas de las/os maestras/os al abordar los contenidos de género, reproducen el orden de género hegemónico. En este sentido señala, que si bien estas/os docentes evidencian disponibilidad para trabajar la temática “carecen de la formación para concientizarse y ver que en su práctica no atiende al enfoque desde el cual se espera que trabaje el contenido”.

De lo anteriormente expuesto, I.P.1 destaca que debería estar más explícito en el PEIP lo de diversidad, ya que está presente de forma muy tímida e incipiente. Afirma que “ya es tiempo de dar un paso más en lo que queda escrito, en la letra”, reconociendo a “la diversidad y la igualdad de los derechos en la diversidad y lo que tiene que ver con la discriminación, con la igualdad, más allá de la diversidad”.

Las cuatro personas informantes, 2 de nivel técnico y 2 de nivel político, vinculadas a DGEIP confirman la ausencia del concepto y perspectiva de la diversidad sexual en planes y programas de las políticas públicas del subsistema.

Finalmente, a partir del análisis realizado, se puede afirmar que no existe direccionamiento en el abordaje, desarrollo y promoción del concepto y la perspectiva de diversidad sexual en los planes y programas de las políticas públicas de educación inicial y primaria desde 1991 al año 2021.

4.4. Recomendaciones específicas de las personas entrevistadas sobre la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en las políticas públicas educativas.

De acuerdo a los resultados señalados de la investigación, se entiende relevante exponer las recomendaciones específicas que aportan las personas informantes sobre la

incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en las políticas educativas en general, y en planes y programas de educación inicial y primaria en particular. En definitiva, estas recomendaciones suponen desafíos para la política pública educativa en la actualidad.

1) Incluir contenidos curriculares expuestos sobre diversidad sexual, “Creo que es importante que a lo largo de la trayectoria educativa haya contenidos curriculares expuestos que hagan al abordaje de la diversidad sexual en todo el ciclo de vida” (I.T.3).

Al respecto, I.P.5 reafirma la idea diciendo “es necesario que los contenidos sean explícitos y definidos conceptualmente para que se sepa con acierto a qué refieren”. De esta forma se lograría que existieran menos errores en su abordaje.

En este orden de ideas, I.P.1 señala que en el PEIP, “habría que modificar algunos conceptos en este avance conceptual que se ha tenido”, atendiendo “en un espiral también, ese avance conceptual, en la línea de Ausubel de la espiral conceptual y también ser más armónico con las demás políticas públicas que hay en ese sentido”.

2) Visibilizar todo lo que refiere a diversidad sexual y los sinónimos existentes a ese término. En este ítem, más de la mitad de las personas informantes, hacen referencia a que deben aparecer las dimensiones o componentes de la identidad sexual, dar a conocer la homofobia y transfobia como parte del acoso, violencia y discriminación que se dan en los centros educativos.

3) Incorporar la perspectiva de diversidad sexual como eje transversal de todo el programa. Dentro de lo que es el programa escolar, es condición imprescindible “buscar que el espacio de educación sexual esté siempre diferenciado y transversal” y tener en cuenta que “es transversal porque está en muchos campos de conocimiento, la educación sexual incluye al sujeto, no perder esto nunca de vista” (I.P.1).

4) Explicitar en la fundamentación del programa desde qué enfoque enseñar y qué se entiende por perspectiva de diversidad sexual. Resulta oportuno, tener presente lo que resalta I.T.3 acerca de lo que aporta el PEIP en la fundamentación, aduce que en cualquier área del conocimiento lo que se incluye de fundamentación quizás se puede afirmar que es poco, pero “en educación sexual que es un área nueva, que incluye conceptos complejos, la escasa fundamentación es una debilidad importante”.

5) Incluir contenidos que permitan abordar las leyes vigentes a nivel país en relación a la temática. “Con las leyes vigentes en nuestro país, desde la Ley de Identidad de género en adelante ya es necesario incluir ese contenido, así como las normativas vinculadas a la identidad sexual actualizadas”, subraya I.T.3.

En efecto, I.P1 enfatiza que “hoy en día tenemos unas cuantas leyes que tienen que ver con esto y derechos que se establecen ahí”, da un ejemplo “hasta la última ley, conocida como ley trans, muy controvertida socialmente, es una ley que este país tiene que decir con orgullo nosotros estos derechos los reconocemos, los legalizamos y establecemos jurídicamente los derechos y deberes”

6) Incrementar la elaboración de normativas, reglamentos y resoluciones que den cuenta de la diversidad sexual existente en los sistemas educativos y garanticen los derechos del estudiantado. Tanto I.T.4 como I.T.6 hacen referencia a “la Resolución 68, Acto N°82 de 2018 de CODICEN que especifica acciones afirmativas hacia la población trans y afrodescendiente y a la Resolución 3066/17 Acta N°128 de UTU que es previa, que también hace referencia a lo mismo”²⁴

7) Reconocer las violencias institucionales y promover estrategias para su erradicación. En virtud de esto, I.T.2 enfatiza que “muchas veces no somos conscientes de la violencia institucional que ejercemos con el tema de la educación sexual”. Por su parte, I.T.5 afirma que “desde lo institucional se violenta a los estudiantes “el otro gran debe es trabajar casi a la par con mujeres y varones y todas las formas de ser mujer y varón que tenemos”.

8) Continuar con el trabajo en género, perspectiva de género e incorporar el enfoque de masculinidades. Es un tema que hay que abordarlo para “ser consecuentes con los derechos humanos y el cambio social que queremos de igualdad, equidad, inclusión”, marca el I.T.6.

Cabe señalar, que cinco de las personas informantes destacan y ponen énfasis en el trabajo interinstitucional, la interdisciplinariedad y la intersectorialidad, ya que “lograr realmente articular unos con otros y producir juntos es prioritario” (I.T.5).

En tal sentido hacen referencia al trabajo articulado con otros organismos como el MIDES, MSP, INJU, MEC, Universidad de la República, etc., además del trabajo en redes comunitarias, con las asociaciones civiles y la academia. “Creo que en este sentido que el Plan de Diversidad Sexual podría haber sido una estrategia interesante a nivel intersectorial, pero ahora no está siendo tenido en cuenta” explica I.T.3.

²⁴ La Resolución N°68, Acta N°82 expone Acciones afirmativas hacia la población afrodescendiente y Trans disponible en <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/resolucion-68-acta-82-acciones-afirmativas-hacia-poblacion>. Recuperado 13 de febrero 2022. Y la Resolución 3066/17, Acta N°128 explicita “Propuestas de acciones afirmativas hacia la población afrodescendiente y personas trans disponible en <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/resolucion-30662017-administracion-nacional-educacion-publica-anep>. Recuperado 13 de febrero 2022.

En atención a lo anterior, I.T.6 informa “Nosotros ya habíamos hecho una ronda de formación a nivel país junto con el Mides. Hicimos en los 19 departamentos formaciones con respecto a esta resolución. De diversidad, de población afro y de población trans con funcionarios administrativos”.

Las mismas cinco personas informantes, destacan el valor del trabajo con las familias, “Me imagino algún tipo de programa como las Misiones pedagógicas, en educación sexual y con familias” (I.T.5)²⁵.

En tal sentido, I.P.1 refiere a que hay algo que es muy importante que es el vínculo de cada docente con las familias en educación sexual, afirma que en la trayectoria educativa de niñas y niños siempre es importante la construcción de ese vínculo, pero en esta temática, ese valor se resignifica, “si el docente y la familia están trabajando juntos, el beneficiado es el niño, por sobre todo, esa alianza no la rompe nadie”. Sostiene además que “a veces los maestros nos sentimos inseguros, hago esto no lo hago, le digo, no le digo”, pero puntualiza que si está bien lograda la alianza familia-docente seguro como docente se puede tener tranquilidad “que va a salir bien, es la mejor alianza, la más fuerte”.

Resulta oportuno mencionar a su vez, que todas las personas entrevistadas, señalan la importancia de la formación permanente en estas temáticas, a través de cursos, jornadas de sensibilización, capacitaciones, presenciales, virtuales o híbridas, en todos los niveles educativos, ya sea dirigida a docentes, no docentes, tomadores de decisiones, y también a otros actores políticos.

En atención con lo expresado, I.T.6 afirma, en cuanto a la formación del personal no docente, o mejor dicho, según sus palabras, personal de gestión de los centros educativos, que es sumamente importante ofrecerles esta formación “para poder entender la temática, qué, por qué, porque ahí es donde están las grandes trabas”, en general se manejan con falta de información, a partir de mitos y prejuicios cotidianos y esto, de acuerdo a lo señalado por I.T.6, repercute en la cultura institucional, “todo eso lo tenemos que cambiar, si no cambiamos ahí es difícil que llegue al aula”.

²⁵ Las Misiones Socio-Pedagógicas uruguayas, iniciadas en los cuarenta, consistieron en “intervenciones educativas de abordaje interdisciplinario” en los rancheríos del interior del Uruguay, donde existía un alto índice de pobreza económica y cultural. Su propósito fue tanto de carácter social como de formación para maestros y estudiantes de los Institutos Normales y la Universidad, que participaron en ellas voluntariamente tanto a través de Centros de Misiones como por medio de la Extensión y Acción Social de la Universidad de la República. Información disponible en http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000200007#:~:text=Las%20Misiones%20Socio%20Pedag%C3%B3gicas%20uruguayas,de%20pobreza%20econ%C3%B3mica%20y%20cultural. Recuperado 15 de febrero 2022.

En suma, a partir de las recomendaciones que ofrecen las personas entrevistadas en el marco de esta tesis, se puede constatar el interés de que aparezca en forma explícita en las políticas públicas educativas en general, y en planes y programas en particular, los contenidos, enfoques y metodología para el abordaje de la temática de diversidad sexual en los centros educativos. En cuanto a esto, cabe agregar lo expresado por I.T.3,

dato que ha habido un cambio de gobierno en el país y un cambio de administración en la educación pública, con una política pública educativa diferente, que cambió radicalmente las cosas. Las recomendaciones que una pueda hacer en educación sexual en general, y diversidad sexual específicamente, las actuales autoridades realmente no las tendrían en cuenta, hay claras evidencias de que no les interesa este tema, o de que por lo menos no lo piensan como un tema a trabajar en forma explícita en la escuela. (I.T.3, 2021).

En tal sentido, I.P.2 asevera que el trabajo y reconocimiento de la diversidad sexual ya no tiene marcha atrás. Afirma que aunque quieran sacar de escena el tema, o quieran poner un alto a los avances en la incorporación de la perspectiva de derechos en la educación, “o te lo vacían de contenidos, o te los desfinancian o te los esconden, pero hay transformaciones que son culturales que no son reversibles”.

En consecuencia, es posible afirmar, dadas las recomendaciones ofrecidas por informantes de nivel técnico y político, que el Estado tiene el deber de no detener el proceso de avance y continuidad del cambio cultural puesto que se pone en juego la formación de niñas, niños y adolescentes del S.XXI, y tal como afirma I.P.1, es responsabilidad del mundo adulto y deber de la educación, garantizar sus derechos, entre ellos, el derecho a la educación sexual desde una perspectiva de diversidad sexual.

Capítulo 5

Conclusiones y recomendaciones

En este último capítulo del trabajo, se exponen las conclusiones a las que se arriba al término de la investigación y se brindan una serie de recomendaciones de política pública educativa, con el propósito de aportar a la implementación y ejecución de la perspectiva de diversidad sexual en planes y programas de la DGEIP, contribuyendo, de esta manera, a la mejora de la calidad de la enseñanza.

5.1. Conclusiones

Al momento de concluir este trabajo, se entiende relevante destacar los siguientes tres puntos que estuvieron presentes durante todo el proceso de investigación y por tanto, no pueden perderse de vista al momento de las conclusiones:

- Desde el marco país, la política pública que se implementa para garantizar los derechos humanos y la diversidad sexo-genérica desde 1991 hasta 2021.
- El posicionamiento ético-político desde el cual se diseña e implementa la política pública educativa para poner en práctica la política pública establecida a nivel nacional en el período considerado.
- Las ausencias y desafíos que se perciben desde la política pública educativa frente a la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en la DGEIP, en planes y programas de educación inicial y primaria.

Si bien el objeto de análisis en esta investigación son los planes y programas de DGEIP, es importante tener en cuenta que, tal como señala Goodson (1995), “el programa curricular es un documento que incluye y excluye determinados contenidos a tener en cuenta a partir de relaciones de poder entre los diversos actores que lo definen” (en Plá, 2016, p.55).

A partir de lo expuesto en los apartados anteriores, se constata que Uruguay como Estado ha realizado importantes avances en materia legislativa en los últimos 15 años como forma de terminar con la vulneración de derechos de la población LGBTIQ. El país ha acompañado este proceso a través de la firma de tratados internacionales, como la sanción de un importante número de leyes²⁶ algunas de ellas ya han sido mencionadas en

²⁶ Ley N°17.817 Contra el Racismo, la Xenofobia y toda otra forma de Discriminación (2004) disponible en

<https://www.impo.com.uy/discriminacion/#:~:text=La%20Ley%2017.817%20de%206,toda%20otra%20f%20orma%20de%20discriminaci%C3%B3n>. Recuperado el 3 de marzo 2022.

Ley 18.246 de Unión Concubinaria (2007) disponible en <https://www.impo.com.uy/concubinatio/#:~:text=existe%20una%20Ley%20que%20ampara.a%C3%B1os%20o%20m%C3%A1s%20sin%20interrupciones>. Recuperado el 3 de marzo 2022

este trabajo y la implementación de políticas anti discriminatorias. Tal como afirma Quesada (2014), “las políticas públicas son un conjunto de acciones que apuntan a resolver problemas que afectan a la sociedad” (Quesada 2014, p.15), y es a través de la autoridad pública que estas acciones son llevadas a cabo, además de ser responsable de su eficiencia según Menny y Thoenig (1992).

Uruguay ha manifestado deliberadamente políticas públicas que atienden a la diversidad sexual/sexo genérica desde el año 2005 hasta el 2019. Cabe señalar que el Estado se presenta como garante de los derechos de todas las personas y muestra el papel determinante que posee en la construcción de igualdad y equidad entre todos sus ciudadanos y ciudadanas.

Es importante tomar en cuenta que, tanto los tomadores de decisión de la política pública como quienes la implementaron en los últimos 15 años, han formado parte de un proceso de cambio social, cultural, histórico y político que se pone en juego, tanto en los avances como en los retrocesos, a la hora de abordar y entretener el trabajo desde la perspectiva de diversidad sexual.

A pesar de los avances desde las políticas públicas y el impulso del cambio sociocultural, la discriminación y el estigma social asociados a la orientación sexual y a la identidad de género persisten en la sociedad uruguaya.

En lo que respecta a políticas públicas educativas, el análisis realizado, evidencia lo planteado por Castellanos y Falconier (2001) en cuanto a que el diseño e implementación de estas políticas trascienden lo meramente técnico para inscribirse en la esfera de lo político. Lo dicho por estos autores, permite a su vez, comprender con más claridad el posicionamiento de las políticas públicas educativas de ANEP para el quinquenio 2020-2024, en las que se articulan acciones y elaboran agendas políticas en las que no se observa explícitamente acciones referidas a diversidad sexual.

Luego del análisis realizado, cabe destacar en los diferentes subsistemas educativos, la ejecución de planes y programas oficiales²⁷ establecidos para poner en práctica lo que

Ley 18.590 cambios en la Adopción (2009) disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/18590-2009#:~:text=ARTICULO%20137.,tal%2C%20a%20una%20nueva%20familia>.

Recuperado el 3 de marzo 2022

Ley 18.620 Derecho a la identidad de género y al cambio de nombre y sexo registral (2009) disponible en <http://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/18620-2009#:~:text=%2D%20Toda%20persona%20tiene%20derecho%20al,hormonal%2C%20de%20asignaci%C3%B3n%20u%20otro>. Recuperado el 3 de marzo 2022.

²⁷ Programa de la DGES en educación sexual y que plantea el trabajo en diversidad sexual disponible en <https://www.ces.edu.uy/index.php/component/phocadownload/category/33-educacion-sexual?download=153:programa-educacion-sexual> , recuperado 25 de marzo 2022

se consideran contenidos de enseñanza en Educación Sexual. Se constata la incorporación de la educación sexual desde el enfoque constructivista, la transversalidad de la perspectiva de derechos, el enfoque de género y la diversidad, como se ha expuesto a lo largo del trabajo, en planes y programas establecidos en la DGES, la DGETP, en CFE y también en DGEIP desde el año 2008. En dichos programas, se visualiza expresamente la incorporación de la diversidad sexual en educación secundaria, en educación técnico profesional y formación docente.

Si bien en la fundamentación del PEIP se señala que los principios orientadores del mismo son la “democracia Social que se fundamenta en los Derechos Humanos, la diversidad, la participación, el posicionamiento ético, el trabajo digno y la solidaridad” y la “Integralidad a través de la estética, la educación ambiental, la promoción de la salud y la sexualidad” (ANEP/CEIP, 2008, p.12), tal como se expuso en el análisis, se referencia muy tímidamente a la concepción de género²⁸ y no se incluye la perspectiva de diversidad sexual.

Esta ausencia resulta más llamativa aún, luego de leer en la fundamentación que la formación integral de las personas se basa en los principios de igualdad, integralidad y libertad, lo que supone el “respetarse, respetar al otro y a los otros reconociendo sus identidades, rechazando las ideas de homogeneidad versus diversidad que se justifican solamente desde un criterio de dominación o disciplinamiento” (ANEP/CEIP, 2008, p. 22).

Dado que el PEIP es el programa curricular oficial establecido por la política pública educativa, toma relevancia lo afirmado por Bordoli (2007) en cuanto a que el currículum articula una direccionalidad, un proyecto de intervención social y singular que es político-pedagógico, en el sentido en que selecciona, organiza, secuencia y distribuye los fines y contenidos susceptibles de ser enseñados en la escuela. El PEIP como currículum oficial, especifica lo que debe ser desarrollado, enseñado, legitimando en las escuelas del país, regula las prácticas educativas y marca desde los contenidos los saberes que en los centros educativos deben atenderse en un tiempo, cultura y momento histórico en que se vive (ANEP/CEIP, 2008, p.3).

En la DGETP disponible en https://planeamiento.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-08/TALLER_SEXUAL2_0.pdf y en el CFE disponible en http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/seminarios/educacion_sexual.pdf

²⁸ Definición de género y roles de género páginas 100-101 disponible en https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

Recuperado 25 de marzo 2022.

En tal sentido, se arriba a la conclusión de que el PEIP presentó un cambio de enfoque programático y paradigmático con respecto al programa anterior, Programa de educación primaria para las escuelas urbanas (Revisión 1986), modifica el área, que en ese documento curricular, se denominaba “Educación Moral y Cívica”, incorporando, en su lugar, el campo disciplinar “Construcción de ciudadanía”, conformado por Derecho y Ética, dentro del Área del Conocimiento Social.

Se expone a su vez, que el propósito desde este campo disciplinar en la escuela es “la formación de sujetos autónomos, críticos y responsables, capaces de articular su libre realización personal con la responsabilidad social y la búsqueda de la justicia” (ANEP/CEIP, 2008, p. 97), lo que implica que niños y niñas sean capaces de discernir críticamente los valores inherentes en los que se va formando en el transcurso de su vida, provenientes del contexto y reconocer además los que se han construido como derechos universales plasmados en los derechos humanos.

Sobre las bases de las consideraciones anteriores, se puede concluir que el PEIP evidencia fortalezas en cuanto a la existencia de una fundamentación de la educación desde los derechos humanos, en que posiciona a niñas y niños como sujetos de derechos, muestra una clara perspectiva constructivista en relación a los nodos temáticos que sostienen las finalidades de la educación (educación como praxis liberadora, educación en el marco de los Derechos Humanos, autonomía, compromiso ético y profesional, laicidad, obligatoriedad y gratuidad, igualdad, integralidad y libertad).

En relación a la educación sexual específicamente, presenta la fortaleza de incorporarla como línea transversal, con contenidos explícitos en el Área de Conocimiento Social, Biología, Conocimiento Corporal y Educación Artística.

Asimismo, es importante destacar, que se comprueba la ausencia de la perspectiva de diversidad sexual, aunque visibiliza una incipiente presentación de algunos conceptos, y en 5º año, puntualmente, dentro del campo disciplinar de Construcción de ciudadanía, en Ética, se incluye el contenido “Identidad de género y orientación sexual” (ANEP/CEIP, 2008, p.354). Aunque cabe subrayar, que la forma de expresión del contenido, evidencia una conceptualización desactualizada, al momento se puede decir, errónea, de la orientación sexual como opción. Se presenta de la siguiente manera: “la opción sexual: la tensión entre lo natural y lo cultural” (p.354). Luego, se constata la reafirmación de esta conceptualización en la disciplina Derecho, cuando se expresa el contenido “El derecho a la opción sexual” (p.355) en vez de “El derecho a la orientación sexual”.

Surge también del análisis realizado, la siguiente pregunta: ¿qué llevó a quienes tomaron las decisiones en cuanto a qué escribir en el PEIP, a no hacer referencia explícita de la perspectiva de diversidad sexual?, toma mayor relevancia aún esta pregunta teniendo en cuenta que en los programas de los otros subsistemas si aparece el tema de diversidad sexual. Al respecto, I.T.1 e I.P.1 afirman, que no fue un discurso consensuado, acordado entre todos los actores del gobierno, porque si hubiera sido así, todos se tendrían que haber alineado detrás de esa propuesta.

En este sentido, cabe destacar la coherencia y el acuerdo de la actual administración, ahora sí hay una coherencia desde la política pública, la coherencia en que de este tema, ahora no se habla. “¿Alguien dijo de la sociedad civil o del gobierno no se está hablando de la educación sexual o de la diversidad sexual? Nadie dice nada. Nadie habla” (I.T.2). Actualmente hay una política pública coherente, en la que todos los actores deciden no hablar de este tema. Están alineados en ese posicionamiento, “En el anterior gobierno, decíamos que teníamos una política pública de diversidad sexual pero no estábamos todos alineados, no había consenso en las decisiones” (I.T.2).

En el marco de las observaciones anteriores, de acuerdo al análisis realizado, se puede afirmar que el plan quinquenal de la política educativa 2020-2024 presenta una total ausencia de la perspectiva de diversidad sexual, si bien se habla desde una concepción de derechos humanos, desde la política pública educativa se evidencia un total silencio al respecto del tema que impulsa esta investigación. Se considera que esta situación está directamente vinculada con lo planteado por Santos (2000), el autor afirma que por medio de la supuesta universalidad de los Derechos Humanos se silencian las diferencias que el mercado no puede hacer frente. El silencio termina siendo una construcción que determina un síntoma de bloqueo, limitación de una potencialidad que no puede ser desarrollada, tal es el caso en lo que refiere a la perspectiva de diversidad sexual.

En orden de ideas, Bachrach y Baratz (1970) aseguran que el poder también está en el ámbito no observable de las “no decisiones”, la no decisión, para estos autores refiere a las decisiones que resultan de la eliminación o fracaso de un desafío latente o notorio a los valores y los intereses que manifiesten los tomadores de decisiones

Se concluye y acuerda con Parsons (2007) entonces que, la no decisión insinúa y expone que los diseñadores y tomadores de decisiones de políticas que ejercen el poder, tienen la facultad de mantener ciertos temas fuera de la agenda que controlan. Es una función de la política pública y del poder que de ella deviene, el decidir qué temas colocar

en agenda, y los tomadores de decisiones tienen amplio margen para hacer caso omiso de los temas que no consideran importantes para ser atendidos.

En consecuencia, desde la política pública en general y desde la política pública educativa en particular, en el actual quinquenio (2020-2024) se visibiliza la omisión, silencio y por tanto, la no decisión de la puesta en agenda del trabajo de la perspectiva de diversidad sexual en la educación en general, y por tanto en la educación inicial y primaria en particular.

5.2. Recomendaciones de política pública educativa

Considerando las ausencias de la perspectiva de diversidad sexual en planes y programas de la DGEIP, se hace necesario plantear recomendaciones a la política pública educativa frente a la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en dicho subsistema. Dichas recomendaciones, dada la situación actual, suponen importantes desafíos en el diseño e implementación de las políticas públicas en la educación inicial y primaria.

Resulta oportuno mencionar, por un lado, que en la actualidad se ha dado inicio a un proceso de transformación curricular a nivel de ANEP, por tanto, el PEIP se encuentra en período de transformación y cambio, y por otro lado, que de acuerdo al Plan quinquenal de orientaciones político-educativas de ANEP del quinquenio 2020-2024, el tema de educación sexual y la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en planes y programas no es un tema abordado explícitamente.

Al respecto se coincide con Subirats (1994) cuando señala que para la creación de un programa o agenda se necesita de la intervención de aquellos que tienen cierta influencia en la formación expresa del mismo. La agenda muestra cuál es la percepción de los poderes públicos, en un instante concreto, sobre lo que se debe resolver y hacer y queda claro que el tema planteado en esta investigación no aparece en la agenda de la educación, por tanto, es posible afirmar que no es de interés para los tomadores de decisión.

Se decide organizar las recomendaciones en los siguientes ítems: conceptos a incluir en planes y programas, estrategias y actores a involucrar en la implementación de la educación con perspectiva de diversidad sexual, y por último, enfoque o paradigma desde el cuál implementar la educación con perspectiva de diversidad sexual.

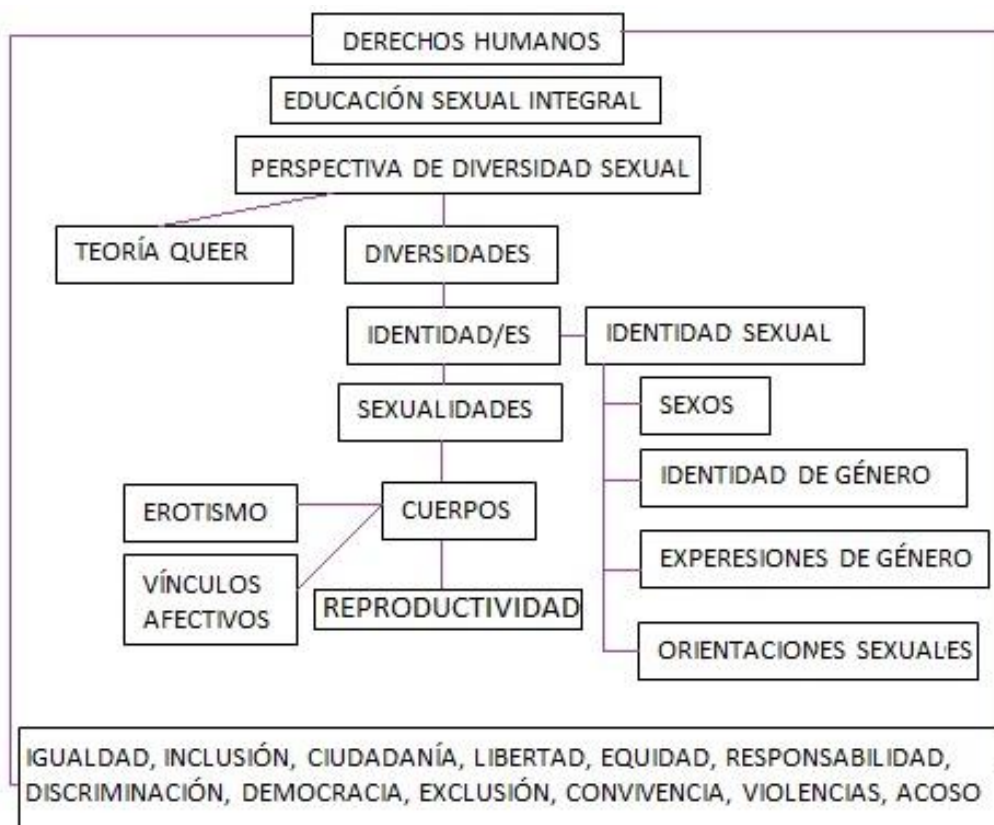
5.2.1 Conceptos de diversidad sexual a incluir en planes y programas.

Con el propósito de cumplir con las obligaciones que tiene Uruguay como estado democrático, de garantizar el derecho a la igualdad y a la no discriminación por motivos

de orientación sexual, identidad y expresión de género y características sexuales, se entiende imprescindible la definición de un marco conceptual mínimo sobre la perspectiva de diversidad sexual que permitan comprender la temática, y en base a esas concepciones teóricas construir las políticas públicas educativas.

En tal sentido, se plantea como sugerencia el siguiente esquema de conceptos, considerando que deberían estar presentes en el currículum, plan o programa de la DGEIP para el trabajo desde la perspectiva de diversidad sexual.

Esquema 3. Conceptos a ser tenidos en cuenta en planes y programas de la DGEIP

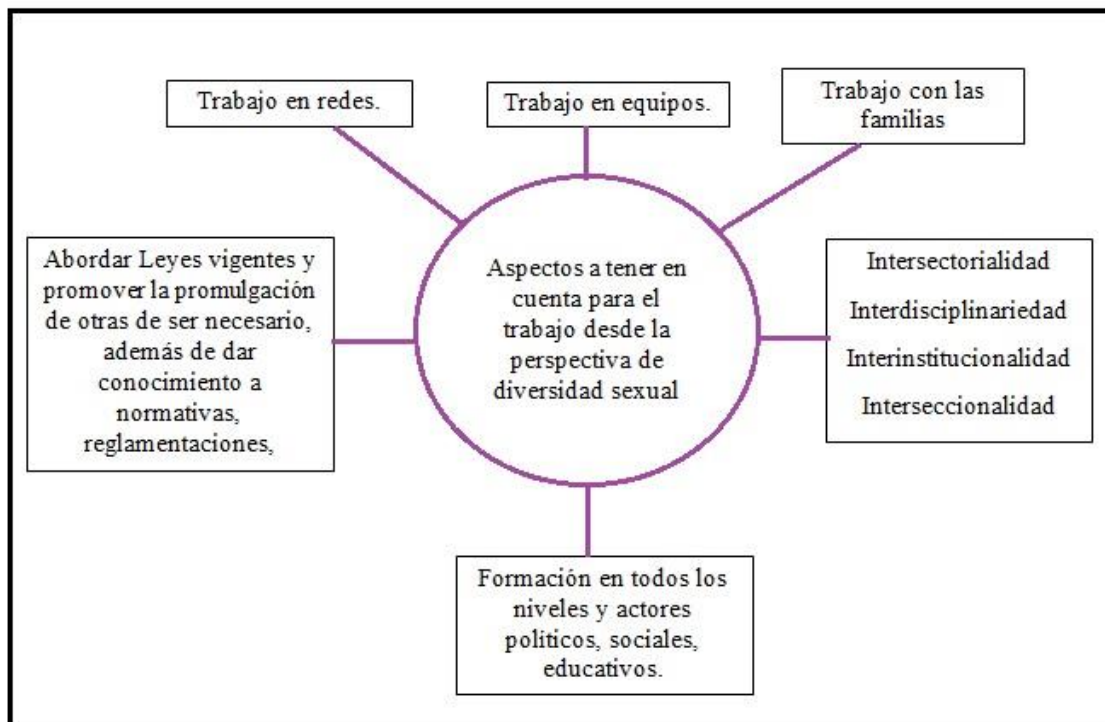


Fuente: Elaboración propia

5.2.2. Estrategias y actores a involucrar en la implementación de la perspectiva de diversidad sexual en la educación.

Se entiende necesario además, explicitar los actores a involucrar en la implementación de la perspectiva de diversidad sexual en los centros educativos, así como sugerir o recomendar algunas estrategias fundamentales a tener en cuenta durante dicha implementación.

Esquema 4. Estrategias y actores principales a involucrar en la implementación de la perspectiva de diversidad sexual en la educación.



Fuente: Elaboración propia

Una de las estrategias primordiales a tener en cuenta, es la formación permanente en la temática de la diversidad sexual, en todos los niveles del estado, tanto desde los actores políticos como niveles técnicos de implementación, superando sobre todo los enfoques sectoriales, es decir, en clave intersectorial e interinstitucional, tal como lo requiere este tipo de temáticas que se vinculan con la integralidad de la persona.

Es importante a su vez, considerar que, si no se incorpora la perspectiva de diversidad sexual en el sistema educativo, en definitiva, continúan las inequidades, la discriminación, los posicionamientos binarios excluyentes frente a los derechos que poseen las diversidades sexuales humanas.

Otra de las estrategias recomendadas para la incorporación de esta perspectiva de diversidad sexual en las instituciones, es la visibilización y concientización de la reproducción del orden hegemónico heteronormativo a través de las normas y dispositivos institucionales. Esta reproducción es el proceso a través del cual se fabrican cuerpos dóciles, al decir de Butler (2002). Por un lado, se producen cuerpos viables, normales y disciplinados y, por otro, otros cuerpos que pasan a convertirse en patológicos y anormales, donde se muestra a través de normativas que establecen los límites entre lo permitido y lo prohibido, lo perturbador de las corporalidades catalogadas como monstruosas por quebrantar la normalidad al decir de esta autora.

En este sentido, es importante aclarar además, como estrategia fundamental a implementar, la gestión de sistemas de protección para la población LGBTIQ, sobre todo en la edad de la niñez y adolescencia. Se considera importante que estos sistemas incluyan guías, protocolos de intervención y/o mapas de rutas, como los existentes en situaciones de maltrato y abuso sexual en niños, niñas y adolescentes detectadas en el ámbito escolar²⁹ o el Protocolo para enseñanza media de violencia doméstica en adolescentes³⁰.

Los filósofos belgas, Masschelein y Simons (2014), afirman que la escuela es un espacio de construcción de lo público y democrático. Por tanto, la escuela debe brindar oportunidades para la igualdad y preparación, esto autores aseveran que todas las personas pueden recomenzar el proceso de aprendizaje, entendido como el encuentro con otras experiencias y otros saberes.

Finalmente, se sugiere, reconocer a todas y cada una de las personas, a todos los cuerpos, asegurando y fortaleciendo que todas las sensaciones, sentires y todos los deseos tienen derecho a existir y manifestarse. Por tal motivo, no puede pasar desapercibido que las diversidades sexuales y de género no se agotan en los conceptos y categorías que se han hecho mención en este trabajo. Cada vez que las mismas se manifiesten, se reconstruyan y se defiendan, deberá tenerse en cuenta, el respeto a la determinación de la voluntad de las personas hacia su sentir, así como el respeto al derecho y disfrute de todos los derechos humanos para todas las personas sin discriminación alguna por motivos de orientación sexual o identidad de género.

5.2.3. Enfoque o paradigma desde el cuál implementar la perspectiva de diversidad sexual en la educación.

Se considera apropiado recomendar la implementación de la perspectiva de la educación sexual en la educación desde el paradigma o enfoque de la complejidad. El término complejidad, Salazar (2004) expresa, hace referencia a la imposibilidad de definir de manera simple lo que nos rodea, y afirma, que la complejidad surge desde lo social, porque no es posible la previsibilidad del rumbo de las comunidades de seres humanos.

²⁹ Mapa de ruta para las situaciones de maltrato y abuso sexual en el ámbito escolar disponible en https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2013/bibliotecaweb/mapa_de_ruta_maltrato_infantil_2013.pdf Recuperado el 26 de marzo 2022

³⁰ Protocolo para enseñanza media de violencia doméstica en adolescentes disponible en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DDHH/protocolos-mapas-ruta/Situaciones%20de%20Violencia%20Domestica%20en%20Adolescentes.%20Protocolo%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Media.pdf> Recuperado el 26 de marzo 2022

En este sentido es que se entiende el paradigma por excelencia para la implementación de la perspectiva de diversidad sexual.

En este orden de ideas, este paradigma (Morin, 1990)³¹ se articula en base a tres principios que ayudan a pensar desde la complejidad, y que en este trabajo, sólo se describirá brevemente para que se entienda a qué se hace referencia: el dialógico, la recursividad y el hologramático.

El principio dialógico refiere a “mantener la dualidad en el seno de la unidad” (p.67). El de recursividad, indica lo organizacional, a partir del “cual se entiende que los productos y los efectos son al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce”(p.67). Es decir, que las personas producen la sociedad a la vez que son producidas por la sociedad, la idea de recursividad rompe con la idea lineal de causa-efecto. El último principio, es el hologramático, “que trasciende al reduccionismo desde donde se focaliza en las partes, y al holismo que no ve más que el todo” (68). Para alcanzar el principio hologramático es imprescindible contar con la complejidad del pensamiento. Tal como afirma este autor Morin (1990) se ejercen pensamientos que mutilan la realidad, pensamientos que separan las cosas en lugar de conectarlas entre sí.

El paradigma de la complejidad se gesta desde nuevas visiones, nuevos conceptos, de nuevas reflexiones y nuevos descubrimientos, por eso se debe considerarse al considerar una transformación-cambio del pensamiento.

Finalmente, a modo de cierre de este trabajo, cabe afirmar, que la escuela tiene la potestad y la obligación de organizar un espacio significativo de encuentro y descubrimiento con los saberes y posibilidades de cada estudiante, acompañando y orientando la construcción de personas comprometidas en la construcción de un bien común (Tenti, 2018).

En este sentido, Meirieu (2013) afirma, en la conferencia “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”³², el valor primordial de la educación en democracia, y señala, que no existe democracia sin una educación democrática y sin una educación para la democracia. A su vez, establece que hay que entender que todos y todas tienen derecho a saber todo, y que se debe concebir la educación desde una perspectiva de derechos.

³¹ Se exponen sintéticos aportes sobre el paradigma de la complejidad seleccionados de http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf Recuperado el 27 de marzo 2022

³² Conferencia La opción de educar y la responsabilidad pedagógica disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005089.pdf> Recuperado el 5 de abril 2022.

Marca tres exigencias que deben darse a la hora de educar. La primera exigencia es que se debe tratar de transmitir saberes emancipadores, no cualquier saber. La segunda exigencia es que educar tiene que ver con compartir valores, y esos, son los valores fundadores de la democracia. Y la tercera exigencia, es que se debe formar al estudiantado para el ejercicio de la democracia a lo largo de sus vidas.

Si pensamos estas tres exigencias desde el paradigma de la complejidad, se debe tener en cuenta el cambio permanente, la variedad y dinamismo de situaciones particulares y generales, la multiplicidad de las intervenciones y de las acciones para atender esas tres exigencias que plantea Merieu (2013) desde la diversidad en que las personas habitan sus cuerpos y viven su sexualidad.

Por último, frente a los desafiantes escenarios de la sociedad toda, y de la educación en particular, se entiende que existe una necesidad imperiosa de pensar y tener en cuenta todo lo que implica el entender, advertir, conocer y trabajar desde enfoques integradores de la diversidad sexual. Esto supone, como se ha dejado en claro a lo largo de este trabajo, un proceso continuo de asumir esta responsabilidad desde las políticas públicas educativas, dejando de lado las estructuras rígidas de las lógicas dualistas y binarias que tanto daño han hecho, a fin de promover y fomentar el respeto a las diversidades sexuales y garantizar el desarrollo pleno de las personas en el marco de los Derechos Humanos.

Bibliografía

- Abero, Laura (2015). Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento. Revista *Convocación*. Clacso.
- Aguilar, Luis (2010). *Política pública*. México. Siglo veintiuno. Disponible en <https://freddyaliendre.files.wordpress.com/2020/03/aguilar-politicas-publicas.pdf>. Recuperado el 20 de abril de 2021.
- Amador, Manuel. (1998). *Redes telemáticas y educación*. Máster en Multimedia y Educación (Documento policopiado).
- Bechrach, Peter y Baratz, Morton (1970). *Poder y pobreza*. Maryland: Universidad Oxford.
- Bendet, Leticia y López, Alejandra (2015) La educación sexual en Uruguay: enfoques en disputa en la genealogía de la política pública. *Temas de educación/ Vol 21*. Núm. 1. Montevideo: Mides, Universidad de la República.
- Bisquerra, Rafael (Coord) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bordoli, Eloísa y Blesio, Cecilia (Com) (2007). El borde de lo (in) enseñable: anotaciones para una teoría de la enseñanza. Montevideo: Udelar. FHCE.
- Bourdieu, Pierre (1999). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan*. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Buenos Aires: Paidós.
- Calvo, Maia (2011). Si la biología no es determinante, que la cultura no sea limitante. *Revista Mirada Joven*, N°1.
- Campoy, Tomás y Gómez, Elda (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3958499> Recuperado el 17 de enero 2022.
- Canciano, Evangelina (2007). *Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación*. Relevamiento de antecedentes teóricos y programas de educación sexual. Buenos Aires: Ministerio de Salud Pública.
- Cardona, Luz Ángela (2018). *Diversidad de orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género y características sexuales* *Derechos Humanos y No Discriminación*. México: Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación.

- Carpizo, Jorge (2011). Los Derechos Humanos: naturaleza, denominación y características. Revista *Cuestiones Constitucionales*. México. Núm. 25, julio-diciembre 2011. Disponible en <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/cuestiones-constitucionales/article/view/5965> Recuperado el 7 de diciembre de 2021.
- 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.
- D'Elia, Yolanda y Aingon, Thaís (2004). *La equidad en el Desarrollo Humano: estudio conceptual desde el enfoque de igualdad y diversidad. Documento para la discusión, Informe sobre desarrollo humano en Venezuela*. Caracas: Torino.
- Darré, Silvana (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico: la educación sexual en el Uruguay del siglo XX*. Montevideo: Trilce
- Devalle, Alicia y Vega, Viviana (1999). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Argentina: Aique.
- Díaz Barriga, Ángel (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona: Pomares. Disponible en <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/Brovelli%20Curriculum%20Dise%C3%B1os,%20Teor%C3%ADas%20y%20Evaluaci%C3%B3n/El%20Docente%20y%20los%20Programas%20Escolares%20DIAZ%20BARRIGA.pdf> Recuperado el 5 de noviembre de 2021.
- Escobar Triana, Jaime (2007). *Diversidad sexual y exclusión*. Revista Colombiana de Bioética, vol. 2, núm. 2, julio-diciembre, 2007. Universidad El Bosque Bogotá. Colombia. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1892/189217250004.pdf>. Recuperado el 19 de noviembre de 2021.
- Fernández, Josefina (2004). *Cuerpos desobedientes. Travestismo e identidad de género*. Buenos Aires: Edhasa.
- Foucault, Michel (1976). *Historia de la Sexualidad I. La Voluntad de Saber*. México: Siglo veintiuno.
- Freitas de León, Paribanú (2011). *Vestidos en el aula, Guía educativa sobre diversidad afectivo sexual*. Montevideo: LLamale H. Disponible en; <http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/1009>. Recuperado el 4 de diciembre de 2021.

- García Prince, Evangelina (1997). *Poder Político y ciudadanía de las Mujeres. Una vía género sensitiva y paritaria al poder y al liderazgo*. Caracas: GENDHU.
- García Prince, Evangelina (2013). *¿Qué es Género? Conceptos básicos*. México: FLACSO.
- García Werebe, María José (1979). *La educación sexual en la escuela*. Barcelona: Planeta.
- Goodson, Ivor (1995). *Historia del curriculum*. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares.
- Hernández, Roberto (2010), *Metodología de la investigación*. Cuarta edición, mcgrawhillinteramericma editores, si de cf. México D. F
- Joloy Amkie, Daniel (2013). *Qué es la perspectiva de derechos humanos*. México: Espolea.
- Kirchner, Alicia (2012). *Manual Popular de Derechos Humanos*. Argentina: Ministerio Desarrollo Social. Presidencia de la Nación. Disponible en <https://www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/09/Manual-Popular-de-DDHH.pdf>. Recuperado el 13 de setiembre de 2021.
- Lagarde Marcela (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas.
- Lamas Marta (comp)(1996). *El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México. Pueg-Porrúa.
- López Gómez, Alejandra. (coord.). (2005). *Adolescentes y sexualidad. Significados, discursos y acciones en Uruguay. Un estudio retrospectivo 1995–2004*. Montevideo: Facultad de PsicoMalogía, Universidad de la República.
- López, Pablo y Ferrari, Fernanda (2008). *Apuntes para el trabajo en sexualidad desde una perspectiva de género, derechos, diversidad*. Montevideo: Gurises Unidos. UNFPA. MSP.
- Mafia, Diana. (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Argentina: Fémina editora.
- Meirieu, Philippe (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Conferencia, 30 de octubre de 2013. Ministerio de Educación de la República Argentina. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005089.pdf> Recuperado el 13 de abril de 2022.

- Meny, Ives y Thoenig, Claude (1992). *Las políticas públicas*. Versión española.1ª. Edición Barcelona, Ariel, 1992 *Cuadernos del CENDES*, vol. 34, núm. 96, sept-dic, 2017, pp. 185-192. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Morin, Edgar (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. 4ª reimpresión, 1º ed. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz, Vernor (2010). Educación Sexual/Derecho Humano. *La piedra y el viento*. Montevideo: CLADEM
- Nahoum, Charles (1961). *La entrevista psicológica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nardi, Henrique Caetano y Quarteiro, Eliana (2012). *Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar*. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ress/n11/a04n11.pdf> Recuperado el 14 de marzo 2021.
- Nikken, Pedro (1994). Concepto de derechos humanos. Instituto Interamericano de Derechos Humanos (Ed.) *Estudios básicos de derechos humanos I*. Costa Rica: IIDH. Disponible en: <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/2250/estudios-basicos-01-1994.pdf>. Recuperado el 18 de agosto 2021.
- Parsons, Wayne (2007). *Políticas Públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: 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.
- Pla, Sebastián (2016) Currículo, historia y justicia social, estudio comparativo en américa latina. *Revista Colombiana de Educación en línea* 2016 (71), (53-77).ISSN 0120-3916. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413646667002.pdf> Recuperado el 23 de marzo 2022.
- Preciado, Beatriz (2008). *Testo Yonqui*. Madrid. Espasa Calpe S.A.
- Puig, Jose (1987). Información pedagógica. En: A. Sanvisens (ed.). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
- Quesada, Solana (2014). *Género y Masculinidades*. Miradas y herramientas para la intervención. Uruguay: MIDES. UNFPA.
- Ramos, Valeria; Forrissi, Florencia y Gelpi, Gonzalo (2015). Capítulo 1: Nociones Básicas sobre sexualidad, género y diversidad. En *Salud y diversidad sexual. Guía para profesionales de la salud*. Montevideo: UNPFA. MSP.ASSE.UDELAR.Fac. Medicina.Fac. Psicología. Ovejas Negras.

- Rodríguez Gustá, Ana Laura (2008). Las políticas sensibles al género: variedades conceptuales y desafíos de intervención. En *Temas y debates*, Argentina.
- Ruiz Olabuénaga, José. Ignacio e Ispizua, María. Antonia (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salazar, Iluska (2004). El paradigma de la complejidad en la investigación social. *Educación en línea*. ISSN 1316-4910. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id>. Recuperado 5 de abril 2022.
- Sandín, María Paz (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill
- Santos, Laguna (2007). *La cadena retextualizadora: la burocratización del saber*. En Bordoli, Eloísa y Blezio, Cecilia (comps.) *El borde de lo (in) enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza*. Montevideo: FHCE.
- Scott, Joan (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, Marta (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG. pp. 265-302.
- Sempol, Diego (2013). *De los baños a la calle. Historia del movimiento lésbico, gay, trans uruguayo (1984–2013)*. Montevideo: Debate/Random House Mondadori.
- Masschelein, Jan y Simons, Maarten (2014). *En defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño.
- Subirats, Joan; Knoepfel, Peter; Larrue, Corinne y Varonne, Frederic (2008). *Análisis y gestión de las políticas públicas*. España: Ariel.
- Tarrés, María Luisa (coord.) (2001). *Observar, escuchar y comprender*. México: FLACSO.
- Tenti Fanfani, Emilio (2018). *Argumentos sobre el campo de las políticas educativas en América Latina*. Notas para la discusión. Texto elaborado en el marco del Seminario: La educación como campo de prácticas, saberes y poderes. Uruguay. FLACSO.
- Valles, Miguel (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis S.A.
- Wittig, Monique (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: EGALES.
- Zabalza, Miguel (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea. Disponible en http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/dis_des.pdf Recuperado el 8 de agosto 2021.

Documentación, planes, leyes, normativas

- ANEP (2022). Acerca de la ANEP. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/acerca-anep>
Recuperado el
- ANEP (2018). *Resolución 68. Acta 82. Acciones afirmativas hacia la población afrodescendiente y trans*. Disponible en <https://www.ces.edu.uy/files/8268.PDF>
Recuperado 18 de enero 2022.
- ANEP (2020). *Plan de desarrollo educativo 2020-2024*. Tomos 1, 2, 3. Disponibles en <https://www.anep.edu.uy/15-d/plan-desarrollo-educativo-2020-2024-anep>
Recuperado el 8 de noviembre 2021.
- ANEP- PES (2017) *Evaluación del Programa de Educación Sexual*. Montevideo: UNFPA.
- ANEP/CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Disponible en: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf. Recuperado el 20 de abril de 2021.
- ANEP/CEIP (2010). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2010-2014*. Disponible en <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/ceip/opeceip.pdf> Recuperado el 8 de noviembre 2021.
- ANEP/CEIP (2013). *Programa Escolar y Documentos Oficiales*. Disponible en <https://www.dgeip.edu.uy/programaescolar/> Recuperado 25 de noviembre 2021.
- ANEP/CEIP (2016a). *Documento base de análisis curricular*. Disponible en https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnalisisCurricular_diciembre2016.pdf Recuperado el 5 de enero 2022.
- ANEP/CEIP (2016b). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2016-2020*. Disponible en <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>
Recuperado el 8 de noviembre de 2021.
- ANEP/CETP (2017). *Resolución N° 3066. Acta 128*. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DDHH/acciones-afirmativas/CETP%20-%20Afro%20%20Res%203066%20Acciones%20afirmativas.pdf> Recuperado 9 de diciembre 2021.

- ANEP/CODICEN (2008). *Educación sexual, su incorporación al sistema educativo*. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/programa-educacion-sexual>. Recuperado el 24 de mayo de 2021.
- ANEP/CODICEN (2009). *Políticas educativas y de gestión. Informe a las comunidades educativas sobre las acciones desarrolladas y los principales resultados obtenidos en el cuatrienio*. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/politicas%20educativas%20y%20de%20gestion%202005%20-%202009.pdf> Recuperado el 3 de noviembre 2021.
- ANEP/CODICEN (2017). *Marco Curricular de Referencia Nacional*. Disponible en <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>. Recuperado 3 de diciembre 2021.
- BZgA/WHO Regional Office for Europe (2010). *Country papers on youth sex education in Europe*. Cologne Disponible en <http://www.sexualaufklaerung.de/cgi-sub/fetch.php?id=489> .Recuperado el 15 de mayo 2021.
- CEIP (2019). *Trayectorias recorridos: construcciones colectivas 2*. Instituto de Formación en Servicio. Uruguay. IMPO.
- CODICEN/DDHH (2017). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. Disponible en <https://www.gub.uy/secretaria-derechos-humanos/sites/secretaria-derechos-humanos/files/documentos/publicaciones/Plan%20Nacional%20de%20Educacion%20en%20Derechos%20Humanos%20%283%29.pdf> Recuperado el 13 de setiembre 2021.
- Comisión de Educación Sexual (2006). *La incorporación de la educación sexual en el sistema educativo formal: una propuesta de trabajo*. Montevideo: CODICEN
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2018). *Avances y Desafíos hacia el reconocimiento de los derechos de las personas LGBTI en las Américas*. Disponible en <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/LGBTI-ReconocimientoDerechos2019.docx>. Recuperado el 23 de abril de 2021.
- Conferencia Internacional sobre población y desarrollo (CIPD, 1990). Disponible en <https://www.unfpa.org/es/conferencia-internacional-sobre-la-poblacion-y-el-desarrollo-0> Recuperado 3 de agosto 2021.

- Consejo Nacional Coordinador de políticas públicas MIDES (2015). *Decreto N°321/2015*. Disponible en <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/consejo-nacional-coordinador-politicas-publicas-diversidad-sexual>
- Constitución de la República (1967). Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967> Recuperado el 27 de abril de 2021.
- Corte Interamericana de derechos (1986). Disponible en https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_06_esp.pdf Recuperado el 25 de agosto 2021.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Disponible en https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf Recuperado 3 de agosto 2021.
- Decreto 321/2015. Creación del Consejo Nacional Coordinador de Políticas Públicas de Diversidad Sexual. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/321-2015> Recuperado el 9 de enero 2022.
- DIEE (2017). *Evaluación del Programa de Educación Sexual*. Montevideo: DIEE.
- Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales (2016). En *Guía para la acción pública contra la homofobia*. México: Conapred.
- GLSEN y Ovejas Negras (2016). *Encuesta Nacional de Clima escolar en Uruguay*. Experiencia de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales y trans en establecimientos educativos. Montevideo: Colectivo Ovejas Negras, GlSen y Fundación Todo Mejora.
- IMAN (Integración del Manejo de Adolescentes y sus Necesidades) (2005). *Normas de atención de salud sexual y reproductiva de adolescentes*. Washington DC: OPS
- INEED (2016). *Revisión de políticas para mejorar la efectividad del uso de los recursos educativos*. En Mancebo María Inés (2012). *Informe país*. Uruguay: Mimeo.
- MEC (2014). *Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos*. Disponible en <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Marco%20curricular%200%20a%206.pdf> Recuperado el 26 de mayo 2021.
- MIDES (2018). *Plan Nacional de diversidad sexual*. Disponible en <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo->

social/files/documentos/publicaciones/Plan%20Nacional%20de%20Diversidad%20Sexual.pdf Recuperado el 22 de mayo 2021.

MOVILH Chile (2010). *Educando en la diversidad, orientación sexual e identidad de género*. Disponible en <https://issuu.com/movilh/docs/www.movilh.cl> Recuperado 25 de setiembre 2021.

MYSU (2013). *Hacé Clik. Para conocer de sexualidad*. Disponible en <https://www.mysu.org.uy/haceclick/> Recuperado el 5 de febrero 2022.

OMS (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. Disponible en <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf>. Recuperado el 27 de mayo de 2021.

Parlamento uruguayo (2009). *Ley N° 18.437, Ley General de Educación*. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4207420.htm> Recuperado el 4 de abril de 2021.

Parlamento uruguayo (2010). *Ley N° 18.651 Protección Integral de personas con discapacidad*. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010> Recuperado el 7 de enero 2021.

Parlamento uruguayo (2013). *Ley N° 19.075. Matrimonio igualitario*. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19075-2013> Recuperado el 17 de setiembre 2021.

Parlamento uruguayo (2017). *Ley N° 19.580 de violencia hacia las mujeres basada en género*. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19580-2017> Recuperado el 18 de setiembre 2021.

Parlamento uruguayo (2018). *Ley N° 19.684 Ley integral para personas trans*. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19684-2018> Recuperado el 18 de setiembre 2021.

Parlamento uruguayo (2020). *Ley N° 19.889 Ley de Urgente Consideración*. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020> Recuperado el 28 de mayo 2021.

Principios de Yogyakarta (2007). *Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Disponible en <http://www.yogyakartaprinciples.org/> Recuperado el 12 de agosto de 2022.

- UNESCO (2003). *Confederación de MRPs. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*.
- UNESCO (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre Educación en Sexualidad*. Disponible en https://www.who.int/docs/default-source/reproductive-health/isbn-978-92-3-300092-6.pdf?sfvrsn=eba2c2c9_8 . Recuperado el 2 agosto 2021.
- UNESCO (2017). *Abierta Mente. Respuestas del sector de educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género*. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244652_spa Recuperado el 8 de abril 2021
- UNFPA (2005). *Antecedentes, situación actual y desafíos de la educación de la sexualidad en América Latina y el Caribe*. México. D.F.
- UNFPA (2018a) Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (CIPD) Disponible en <https://www.unfpa.org/es/conferencia-internacional-sobre-la-poblaci%C3%B3n-y-el-desarrollo>. Recuperado el 4 de noviembre de 2021.
- UNFPA (2018b). *Sistematización de evidencias científicas sobre la Educación Integral de la Sexualidad*. Oficina Regional del UNFPA para América Latina y el Caribe Panamá, mayo de 2018. Disponible en <https://www.aprofaeduca.cl/wp-content/uploads/2021/08/Sistematizacio%CC%81n-de-evidencias-cienti%CC%81ficas-sobre-la-Educacio%CC%81n-Integral-de-la-Sexualidad.pdf>. Recuperado 5 de agosto 2021

Anexos

Apéndice documental

Tabla de la organización metodológica general de la investigación:

Problema	Objetivos específicos	Preguntas planteadas para cumplir objetivos	Fuentes de información	Técnica	Categorías de análisis
Ausencia en las políticas públicas de la inclusión de la perspectiva de diversidad sexual en planes y programas de DGEIP	1. Identificar la incorporación del concepto y la perspectiva de diversidad sexual en planes y programas de educación inicial y primaria, en las últimas tres décadas en Uruguay.	¿Cómo se incorpora el concepto y la perspectiva de diversidad sexual en planes y programas en educación inicial y primaria en las últimas tres décadas en Uruguay?	Documentos escritos de la administración pública del 1991 al 2021.	Revisión documental	Ausencia de conceptos específicos de diversidad sexual. Presencia de palabras vinculadas a la temática.
			Información proporcionada por informantes claves tomadores de decisión e implementadores de política educativa pública del 1991 al 2021	Entrevistas en profundidad a informantes calificados.	
	2. Determinar las ausencias de la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en las políticas públicas educativas del país en las últimas tres décadas en educación inicial y primaria.	¿Qué ausencias se constatan en la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en las políticas públicas educativas desde 1991 hasta 2021 en Uruguay en educación inicial y primaria?	Documentos escritos de la administración pública del 1991 al 2021.	Revisión documental	
			Información proporcionada por informantes claves tomadores de decisión e implementadores de política educativa pública del 1991 al 2021	Entrevistas en profundidad a informantes calificados	
	3. Realizar recomendaciones específicas sobre la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en las políticas públicas	¿Qué desafíos y recomendaciones relativos a la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual se presentan para ser	Documentos escritos de la administración pública del 1991 al 2021.	Revisión documental	

	educativas en educación inicial y primaria.	atendidos desde las políticas públicas educativas en educación inicial y primaria?	Información proporcionada por informantes claves tomadores de decisión e implementadores de política educativa pública del 1991 al 2021.	Entrevistas en profundidad a informantes calificados.	
--	---	--	--	---	--

Objetivos específicos y preguntas a tener en cuenta

Objetivos específicos	Preguntas planteadas para cumplir objetivos	Preguntas a plantear en la entrevista
Identificar la incorporación del concepto y la perspectiva de diversidad sexual en planes y programas de educación inicial y primaria, en las últimas tres décadas en Uruguay.	¿Cómo se incorpora el concepto y la perspectiva de diversidad sexual en las últimas tres décadas en las políticas públicas educativas en Uruguay?	<p>¿Desde 1991 al año 2021 dentro de ANEP cuáles fueron sus roles en este período?</p> <p>Desde los roles que ejerció ¿Qué pudo observar con respecto al manejo y conocimiento del concepto de diversidad sexual en las políticas públicas educativas, por parte de los tomadores de decisiones tanto a nivel técnico como político?</p> <p>En ese mismo periodo, 1991 a 2021 ¿Qué pudo observar con respecto a la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en los planes y programas de las políticas públicas educativas en ANEP?</p> <p>Según su criterio y conocimiento, ¿qué planes y programas de Anep, en este periodo de 1991 a 2021, incorporan la perspectiva de diversidad sexual?</p> <p>Y específicamente en DGEIP, en ese mismo período de 1991 a 2021, ¿qué planes y programas incorporan la perspectiva de diversidad sexual?</p>
Determinar las ausencias de la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en las políticas públicas educativas del país en las últimas tres décadas en educación inicial y primaria.	¿Qué ausencias se constatan en la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en las políticas públicas educativas desde 1991 hasta 2021 en Uruguay en DGEIP?	<p>Según su criterio</p> <p>¿Qué ausencias existieron en la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual focalizando en los planes y programas de las políticas públicas educativas desde 1991 hasta 2021 en Uruguay en DGEIP?</p> <p>¿Por qué entiende que esas ausencias son relevantes?</p>
Realizar recomendaciones específicas sobre la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en las políticas públicas	¿Qué desafíos y recomendaciones relativos a la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual se presentan para ser atendidos desde	¿Qué recomendaciones ofrecería en este momento, para mejorar la incorporación de la perspectiva de

<p>educativas en educación inicial y primaria.</p>	<p>las políticas públicas educativas en educación inicial y primaria?</p>	<p>diversidad sexual en los planes y programas del DGEIP? ¿Hay otras formas de promover la inclusión de la perspectiva de diversidad sexual desde las políticas públicas educativas que usted conozca y/o considere pertinentes?</p>
--	---	---