

# ENTRE EL PODER MÉDICO, EL DISPOSITIVO EDUCATIVO Y LOS DERECHOS SEXUALES. LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN SEXUAL EN SECUNDARIA

MALENA ZUNINO FOLLE<sup>1</sup>

## PALABRAS INICIALES

Entre las prioridades del primer gobierno de izquierda en nuestro país (2005), la implementación definitiva de la educación sexual en el sistema educativo aparece como una prioridad impostergable y clave para el desarrollo pleno de los niños, niñas y adolescentes. En paralelo a posturas internacionales, Uruguay suscribe y ratifica la Carta Universal de los Derechos Humanos, la Convención del Niño y la Convención contra toda forma de discriminación de la mujer, entre otros. En este marco, se define a la educación sexual como un Derecho Humano inalienable y «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» (Naciones Unidas, 2010). También a nivel internacional, se advierte que la educación sexual debe ser abordada desde múltiples enfoques y de manera integral, incluyendo diferentes consideraciones valorativas y morales, apostando a la pluralidad, la cual necesariamente «debe basarse en evidencia científica y promover la integración de las personas en una sociedad más democrática e igualitaria» (*ibidem*).

En el plano nacional, desde los años noventa se han suscitado intentos por institucionalizar la educación sexual en el sistema educativo. Sin embargo, no es hasta el año 2006, luego de algunos avances (sutiles) y retrocesos, que se crea la Comisión de Educación Sexual<sup>2</sup> con el objetivo de «elaborar un proyecto programático que apunta a la incorporación de la educación sexual en el proceso educativo integral de las y los alumnos, basado en un contexto de Desarrollo, Salud y Derechos que potencie la construcción de ciudadanía».<sup>3</sup> De esta manera se pone en marcha el Programa Nacional de Educación Sexual (PES) y en el año 2008 el Plan comienza a hacerse efectivo.

En Secundaria, la educación sexual tiene carácter obligatorio de primero a cuarto año y se imparte por un docente<sup>4</sup> «referente» (nombre formal del cargo, al que le corresponden 10 horas por institución) que es a su vez docente de otra materia en Secundaria, preferentemente del mismo

<sup>1</sup> Licenciada en Sociología-FSOC, Udelar. Maestranda en Estudios Sociales Latinoamericanos, FSO-CUBA, Buenos Aires, Argentina.

<sup>2</sup> Conformada por los Consejos de Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Técnico Profesional, por la ex Dirección de Formación Docente, Dirección Central y de la Dirección General de la Salud del Ministerio de Salud Pública (MSP), así como una secretaría técnica encargada de la articulación y organización.

<sup>3</sup> En: <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/programa-de-educacion-sexual> [Recuperado el 10 de octubre de 2014].

<sup>4</sup> En la redacción de este trabajo se procuró un lenguaje inclusivo, evitando al mismo tiempo la recarga en la lectura por un uso excesivo de a/o, as/os, las/los. En este sentido, se optó por la utilización de términos neutros cuando fuera posible.

centro educativo. Dado que la educación sexual no está inscripta dentro de la currícula obligatoria, es el referente quien decide cómo y cuándo impartir los Talleres. No obstante, se espera que este promueva estrategias participativas e inclusivas y transversalmente con el resto de las materias del currículo, por lo que posee «libertad» para solicitar horas «prestadas» a los demás docentes.

Además de la docencia directa con los estudiantes, el referente debe coordinar con el resto del cuerpo docente y no docente del centro educativo, así como establecer vínculos con la comunidad en general. Asimismo, se espera que trabaje con las familias de los alumnos siempre que lo considere necesario.

De esta manera, el presente trabajo pretendió analizar la manera en que los principales elementos del Programa de Educación Sexual (PES) entran en relación en el espacio institucional específico. En función de ello, se desprendió casi de forma natural la inquietud de conocer cómo se configuran y operan dos lógicas que a priori resultan tensionantes, cuando no antagónicas. Por consiguiente, las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿Cómo se articulan los Derechos sexuales (entendidos como Derechos de Tercera Generación) y el saber médico a partir de la implementación del PES? y ¿Cómo se materializa la institucionalización de la educación sexual en Secundaria desde su praxis?

El problema de investigación fue estudiado a partir de una estrategia metodológica cualitativa y sus objetivos fueron principalmente exploratorios y descriptivos. Para el análisis de este trabajo se consideró pertinente el aporte de una perspectiva sociológica que analizase la construcción de la realidad a través de entrevistas en profundidad a referentes del área metropolitana, a efectos de paliar diferencias sustanciales respecto a la ubicación sociogeográfica. Asimismo se entrevistó a diversas autoridades del PES en calidad de informantes calificados. Se abordó desde un enfoque de larga duración, que habilitó la observación e interrogación de los elementos históricos que entran en juego e iluminaron en torno a la manera en que confluyen y mutan los discursos y los silencios en torno a la educación sexual, a través un movimiento teórico y epistemológico que permitió una hibridación disciplinaria entre la sociología y la historia (Giordano, 2017).

Para ello, fue necesario indagar sobre el recorrido histórico de la educación sexual en Uruguay. En él, se evidenciaron las transformaciones de los discursos hegemónicos que se han construido a lo largo del tiempo. Evidentemente este proceso no es lineal, sino más bien todo lo contrario, abundan los avances y retrocesos a lo largo del siglo. Específicamente, se constató que a lo largo del siglo xx tuvieron lugar una serie de intentos por institucionalizar la educación sexual, presentando debates y controversias específicas en torno a su contenido y en paralelo, a quiénes son los actores legitimados para impartirla.

Palabras clave: Secundaria, Educación Sexual, Biopoder, Derechos de Tercera Generación.

## BREVE RECORRIDO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN URUGUAY

La educación sexual ha sido —y sigue siendo— un espacio de disputa en nuestro país. Distintas instituciones han buscado apropiarse de ese espacio en el que se involucran actores pertenecientes a diversos ámbitos: Sistema educativo, poder político, Iglesia, Saber científico, instituciones sanitarias, diferentes organizaciones civiles y movimientos sociales.

La cronología realizada por Darré (2005) resultó de gran utilidad a los efectos de contextualizar la educación sexual en Uruguay. La autora identifica 4 períodos donde los intentos por insertar la educación sexual al sistema educativo se intensifican, estos son en: a) 1920; b) 1930-1970; c) 1990 y d) 2000.

### PRIMERA ETAPA (1920)

La primera etapa se enmarca en los procesos modernizadores que caracterizan al Uruguay del Novecientos. En un contexto optimista y cosmopolita (Caetano, 2010) el país atravesaba cambios en sus esferas económicas, políticas y sociales. Estos elementos, en tanto entrelazados, producen cambios en la sensibilidad (Barrán, 1991) y en la subjetividad. En tanto la sexualidad es afín a las transformaciones estructurales, se comenzó a pensarla desde enfoques controladores y disciplinadores (Darré, 2005: 91), ergo, el objetivo de la educación sexual radicaba en inculcar el respeto a las normas, la castidad y la abstinencia para así controlar el cuerpo, es decir, dominar lo involuntario (asociado a lo patológico). En paralelo a las corrientes teóricas de la región, el entendimiento de la sexualidad pasó a estar fuertemente permeado por el positivismo y el cientificismo, y por lo tanto a enlazar tales elementos con la moral y religiosidad. En el contexto local, la impronta de la «enseñanza biológica eugenésica» y el «higienismo» fueron dos movimientos científicopolíticos de gran influencia para construir sentidos sobre la sexualidad y la educación sexual.

En contrapartida, el Estado tenía poca participación, solamente en 1921 M. Legnani (diputado del Partido Colorado) introdujo el tema en el ámbito político, con un proyecto de ley pero que el Parlamento termina desaprobando. Finalmente la institucionalización de la educación sexual dentro del sistema educativo durante esta fase se vio truncada, consolidando así el poder médico en torno a estas cuestiones.

### SEGUNDA ETAPA (1930-1970)

La segunda etapa se caracteriza fundamentalmente por el Plan Estable, creado por Clemente Estable (docente e investigador en biología y neurobiología) y por el Programa para Escuelas Rurales en 1949 y el Programa para Escuelas Urbanas en 1957.

En comparación a la etapa anterior, la institucionalización de la educación sexual se replegó considerablemente, de ahí que Darré (2005) hable de un retroceso puesto que la sexualidad quedó completamente escindida de cualquier tipo de sentimiento y pulsión (incluso los pasionales y perversos de años anteriores), pasando a estar exclusivamente ligada a una tendencia biologicista y naturalista.

A grandes rasgos, la propuesta de Estable se basó en asociar el ciclo y la reproducción de los seres vegetales y animales con los de los seres humanos, pretendiendo establecer analogías entre el mundo vegetal y pequeños animales con la sexualidad humana. Mientras tanto, en el resto de las escuelas donde el Plan piloto de Estable no regía, no se tocaba el tema de la sexualidad en absoluto (sexualidad que en ese entonces causaba escándalos a nivel social si era tratada en la esfera pública). Sin embargo conviene destacar que en 1949 se habilitó a las Escuelas Rurales a intervenir en cualquier caso que se detectara como «dificultad sexual» y en año 1957 se sancionó un Programa para Escuelas Urbanas que permitía la enseñanza del «arduo problema del sexo» en humanos y animales. Como consecuencia de las grandes inquietudes a nivel público y privado que ello generó, el Ministerio de Instrucción Pública solicitó modificar los aspectos del Programa vinculados a la educación sexual, amparado bajo la concepción de laicidad del sistema educativo uruguayo (ANEP, 2007). Es así que la educación sexual fue nuevamente expulsada del sistema educativo.

### TERCER ETAPA (DÉCADA DEL NOVENTA)

Durante los primeros años de la década del noventa, la educación sexual comenzó a hacer eco de las luchas y demandas sociales de la época. En este contexto, entre 1990 y 1995 (durante el gobierno de Luis Alberto Lacalle) se llevó adelante el Plan Nacional de Educación. Los propios docentes fueron los encargados de formarse en el área de la educación sexual. Esto representó una novedad, siendo el primer Programa en surgir como demanda desde el propio sistema educativo, más específicamente desde secundaria (posteriormente pretendía extenderse a Primaria). Así, 7.000 docentes de todo el país (a través de cursos de sensibilización) fueron formados, e incluso el Programa llegó a implementarse en algunos liceos del país, bajo modalidad piloto. Esta época representó la primera vez en la historia en que el docente adquirió mayor legitimación que el poder médico para abordar la sexualidad (Darré, 2005). A medida que la educación sexual era entendida desde preceptos participativos, integrales y multidisciplinarios,<sup>5</sup> el discurso médico fue gradualmente dejando de tratar elementos morales y sexuales (su control pasa a estar exclusivamente en el ámbito científico).

<sup>5</sup> Participaron de las instancias de formación: «historiadores, psicólogos, profesores, maestras, sexólogos, médicas, psiquiatras, licenciados en comunicación, trabajadores sociales, antropólogos, sociólogos, genetistas, docentes en acción [...], participación de representantes de algunas organizaciones de la comunidad judía, la Iglesia Católica y la Iglesia metodista del Uruguay [...], organizaciones que agrupan a homosexuales y meretrices...» (Darré, 2005: 140).

En el marco de tensiones y controversias respecto a la reforma educativa de Germán Rama y debido al cambio de autoridades provocadas por el cambio de gobierno, en el año 1995 se suspende el plan, sin el consentimiento de los protagonistas. Darré (2005) señala que esta decisión provino de varios frentes, tales como la influencia de grupos católicos conservadores, la carencia de figuras académicas calificadas de relevancia, por no haber configurado una prioridad en la reforma, por su carácter de programa improvisado, entre otros. La versión oficial señalaba que el Codicen estaba en desacuerdo con ciertos puntos del programa, especialmente el que refería a la homosexualidad. Con relación a ello el entonces vicepresidente del Codicen, José Claudio Williman, señalaba que el programa «tiene una marcada orientación a mostrar las diferencias de conducta sexual como un mero hecho cultural, prescindiendo de otros valores que el comportamiento heterosexual puede incluir y lógicamente incluye» (Williman, Diario *El País*, 2005: 9). A pesar de ello, este Programa se funda como el antecedente directo del programa actual, especialmente por su modalidad y lógicas de implementación, sobre aquel Celiberti (2005) destacó el lugar del docente, enfatizando que «la educación de la sexualidad puede y debe ser encarada como parte de la práctica y el que hacer docente y pedagógico» (Celiberti, 2005: 165).

#### CUARTA ETAPA: AÑO 2000

Esta etapa coincidió con el gobierno de Jorge Batlle y se caracterizó por la edición del manual de educación sexual titulado *¡Escucha, Aprende, Vive!* (diseñado por el Ministerio de Salud Pública, Programa Nacional de Sida, ANEP y Onusida) dirigido a alumnos de tercer año. Si bien no formó parte de un programa específico, dicho material tuvo como fin educar en la prevención de enfermedades venéreas, fundamentalmente Sida. Esto generó una «esquizofrenia colectiva» (Celiberti, 2005) y nuevamente numerosas críticas por parte de varios organismos y de la sociedad civil, especialmente por su abordaje sobre la homosexualidad. Subyace a este debate la controversia que involucra los límites del Estado y las fronteras entre lo público y lo privado (Darré, 2005). Esto es lógico si se consideran los lineamientos neoliberales del país y la región en aquella época, que entre otros fenómenos propiciaron un Estado poco participativo y austero. Nuevamente las transformaciones estructurales acompañaron las discusiones en torno a la educación sexual. El gobierno de ese entonces señalaba a la familia como el espacio por excelencia para tocar aquellos temas considerados «privados».

En este contexto, el manual nunca llegó a repartirse efectivamente y su difusión estuvo lejos de la esperada y una vez más la educación sexual quedó nuevamente eliminada del ámbito educativo. No sería hasta el año 2005 en que la sexualidad se colocara como tema de agenda de gobierno para luego implementarse definitivamente.

## ÚLTIMA ETAPA: UNA EDUCACIÓN SEXUAL DESDE EL ENFOQUE DE LOS DERECHOS SEXUALES

Tal como se mencionó anteriormente, con la institucionalización definitiva de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo, se abrió paso a una nueva etapa en la historia nacional.

Es con la llegada del Frente Amplio al poder que los derechos de Tercera Generación<sup>6</sup> en Uruguay comienzan a insertarse en las agendas políticas y a ser tratados como temas de gobierno.

Según este entendimiento, los Derechos de Salud Sexual y Reproductiva comienzan a analizarse con la perspectiva de los Derechos Humanos y vinculados con la construcción de ciudadanía (Rossi, 2015) tanto en el marco internacional,<sup>7</sup> como el nacional.<sup>8</sup>

Desde esta concepción, abordar la educación sexual desde un enfoque de derechos implica abandonar los discursos meramente científicos y religiosos que en distintas etapas dominaron el campo de la educación sexual en nuestro país que caracterizaron el siglo XX.

### CARACTERIZANDO LA EDUCACIÓN SEXUAL «PROGRESISTA»

Con la creación de un Programa de Educación Sexual que compete a todo el sistema educativo formal (menos Udelar), se enmarca y teoriza sobre qué educación sexual se quiere. Se «pactan» las percepciones y categorías de: sexualidad y educación sexual a las que el sistema adscribirá, donde entran en juego múltiples disciplinas y campos, que institucionalizan sus discursos y saberes, estrategias y dispositivos. En este marco, el discurso pedagógico se constituye como uno de los más importantes a la hora de producir saberes legítim(ad)os y cuidadosamente diseñados, sobre cómo «educar» en sexualidad. Tanto la definición de sexualidad, como la manera en que se la concibe, inevitablemente determinarán el tipo de educación sexual que se pretende impartir y cuyos efectos se verán materializados en el aula.

---

6 Los derechos de Tercera Generación incluyen el derecho a una vida digna, la tolerancia al otro, a la coexistencia pacífica, el derecho a disfrutar de un medio ambiente saludable y no degradado, derecho a la autodeterminación de los pueblos.

([www.amnistiacatalunya.org](http://www.amnistiacatalunya.org)). Dicho conjunto de derechos implica una reconsideración de la visión androcéntrica de los derechos humanos tradicionales (Cook, 1997)

7 Fundamentalmente por cuatro instancias del Sistema de las Naciones Unidas: Convención para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979); Conferencia sobre Derechos Humanos en Viena (1993); Plan de Acción de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo de El Cairo (1994) y IV Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing (1995). Respecto a los adolescentes, será en los dos últimos encuentros donde quedan claramente establecidos sus derechos sexuales y reproductivos (Rossi, 2015).

8 Ley n.º 18.426 «Defensa al Derecho a la Salud Sexual y Reproductiva», aprobada en el año 2008 y el decreto reglamentario del MSP (2010)

## ¿CÓMO SE CONCIBE LA SEXUALIDAD DESDE EL PES?

En función de lo expuesto por el PES, nuestro sistema educativo define la sexualidad mediante enfoques constructivistas,<sup>9</sup> entendiéndola como:

Una dimensión constitutiva de los seres humanos, integradora de la personalidad y en estrecha conexión con la vida afectiva, emocional y familiar de las personas que se proyecta y expresa en las relaciones sociales y en los diversos vínculos que establecen los integrantes de la sociedad en un momento histórico, económico, social y cultural determinado (Resolución n.º 4, Acta Ext. n.º 35 14/12/2005, Programa de Educación Sexual).

Según la categorización de Weeks (1998) es posible afirmar que la educación sexual en nuestro país se configura como un híbrido entre posturas radicales (abordaje absolutista y abordaje libertario) de modo que se acerca a una «postura liberal» (Weeks, 1998) donde la tradición de una educación sexual absolutista de larga data, que históricamente estuvo en manos de médicos y luego reducida al programa de Biología de tercer año de liceo, se fusiona con una concepción integral de la educación sexual.

Una lectura en clave teórica del PES permitió establecer que este encuentra cercanía con las ideas de Fromm (1990; 1997) respecto al amor, en tanto forma de ser y estar en el mundo como fenómeno social y en oposición a un entendimiento moralizante, coincidente con las lógicas capitalistas y desindividualizantes. En esta misma línea los aportes de Bauman (2003; 2014) complementan la idea de la forma en que la modernidad acoplada a las pautas de consumo, afectan tanto a la personalidad como a los vínculos humanos, en sus palabras «las precarias condiciones sociales y económicas entrenan a hombres y a mujeres (o los obligan a aprender por las malas) para percibir el mundo como un recipiente llenos de objetos desechables, objetos para usar y tirar» (Bauman, 2003: 172).

En esta línea, el concepto de «amor confluyente» (Giddens, 1992) también atraviesa los planteos del PES puesto que engloba el respeto, la tolerancia, la responsabilidad afectiva, la construcción de relaciones horizontales e igualdad sexual y emocional y el cuidado de sí en toda relación. Ello también se contrapone al «amor romántico» configurado por lógicas patriarcales, cisheteronormativas, verticales y ancladas en la estereotipación de género, frecuentemente normalizadas y naturalizadas.

Percibir al amor desde estos conceptos implicaría abordar lo afectivo desde el sistema educativo, lo cual se asemeja a lo propuesto por el PES. En este sentido, lejos de lo que puede entenderse a priori, se trata de politizar la educación sexual, considerar sus dimensiones políticas, sociales e históricas,

---

<sup>9</sup> El paradigma constructivista entiende que la sexualidad es el resultado de un proceso que abrevia elementos biológicos, subjetivos y psicológicos, sociales, culturales y políticos (Benedet, 2014).

cuestiones que, tal como lo demuestra la historia en Uruguay, la biologización de la educación sexual tiende a invisibilizar.

Los referentes reconocen las tradiciones a las que el liceo permanece ligado, aun así conciben que las horas durante las cuales se dicta educación sexual deben, necesariamente cortar con las lógicas dominantes de la institución, fundadas en la transmisión de conocimiento de corte enciclopedista. En las clases tradicionales el principal (y en ocasiones, el único) vínculo que se establece entre el profesor y el estudiantado tiende a omitir esto y pasa a basarse en una relación mediada exclusivamente por el saber, reflejando una cultura escolar caracterizada por el adultocentrismo y en consecuencia, dinámicas rígidas y conservadoras. Tales lógicas institucionalizadas (que se materializan constantemente a través de objetos: el programa, la libreta, el banco, la inspección) parecen de hecho colaborar con la desindividualización y enajenamiento del que Fromm hablaba:

Somos como maquinitas nosotros no? [...] en las clases de biología, pero estas tan estructurado con un programa, con una planificación diaria, con una planificación de unidad, con una planificación anual, que hay ciertas betas que no te las permitís y tampoco se la permitís a ellos [...] me puse en un lugar o en un rol más horizontal se podría decir, no? porque en realidad a veces generás una relación media vertical con los chiquilines, el tema del rol, rol docente-alumno viste que... pero acá es como algo un poco más horizontal (Entrevista 4).

Manejarte en clase con la libreta y ya como que la obligatoriedad [...] eso es mucho más estructurado, mucho más obligatorio y eso genera resistencia, cosa que no tenés en un taller, el taller no da resistencias, están mucho más abiertos (Entrevista 24).

Es una temática que se presta para para generar otro tipo de acercamiento con el alumno, no tan curricular, no tan acorbatado, cuello y corbata ¿no? A mí me gusta mucho reunirlos en círculos que acá no puedo, acá es muy, la cultura de las nucas, le digo yo son bancos duros, viste los bancos viejos re viejos que se ponen uno atrás del otro, me cuesta horrible, tengo que hacer un esfuerzo tremendo por desestructurarlo (Entrevista 6).

## FORMACIÓN Y SU INFLUENCIA: ¿EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL?

En setiembre de 1994, Uruguay junto a los demás países participantes, asume en la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo en El Cairo el compromiso de abordar la educación sexual integralmente, señalando:

La personalidad humana se expresa de diversas formas y la sexualidad humana constituye una parte integral de ella, que influye en pensamientos, sentimientos, interacciones y acciones, y que constituye a la energía que motiva a las personas a buscar amor, proximidad, calidez e intimidad, y de esta forma alcanzar la salud mental y física (documento de Posición de la



Organización Mundial de la Salud a la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo de El Cairo, 1994)

Años más tarde, en el estudio realizado por el Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer «A 20 años de la Conferencia de El Cairo» (Cladem, 2014), se plantea que Uruguay se encuentra entre los países que más se aproximan a la construcción de una sexualidad integral, aunque en el destaca que aún subsisten ciertos problemas respecto a esta temática.

De cara a ello, el llamado estuvo dirigido a docentes formados en diferentes asignaturas y no necesariamente del área biológica, aunque es menester reiterar que la mayoría sigue proviniendo de dicha Área. Esto es de suma importancia dado que el presente trabajo considera que la formación de origen influye directamente en el abordaje de la educación sexual. No obstante, se detectaron dos posturas respecto al lugar que ocupa la formación de origen y qué tanto influye a la hora de impartir educación sexual. Un primer grupo, formado únicamente por docentes de biología, perpetúa la idea de una educación sexual abordada desde la biología, ergo, ligada al riesgo y la medicalización (Celiberti, 2005). Como resultado, sus intervenciones se basan en estrategias centradas en la prevención, atención y rehabilitación del adolescente, que se articulan bajo la forma de derecho a la salud. Estos destacaron su comodidad para abordar estos temas, fruto de la cercanía y la costumbre que tienen al presentarlos en tercer año, además de la adquisición de saberes formales en dicha área. Impartir estos temas en el aula generaría un vínculo especial entre el docente y el alumno, que no necesariamente se forjaría con otros profesores de las demás materias.

En menor medida, un segundo grupo hace hincapié en la integralidad de la educación sexual y destacan otros aspectos, como los valores, los vínculos, la diversidad, es decir la promoción de los Derechos Humanos y sexuales, mayormente alineados a las posturas que presenta el programa.

Siguiendo las categorías propuestas por Morgade, Baez, Zattara y Díaz Villa (2011), además de los grandes modelos de programas de educación sexual, el biologicista (biomédico), y el moralizante, existen dos modelos emergentes, más recientes y menos centrales que los anteriores: el de la sexología y el jurídico.

En este sentido, se evidencia que la educación sexual sigue concibiéndose principalmente desde la concepción clásica, aun cuando el Programa intenta explicitar la necesidad de revertir tal situación. En contrapartida, el plano ético-legal, comienza a ser paulatinamente declarado por los referentes como un hecho que se aborda en el marco de la educación sexual (especialmente en lo que refiere a la detección y prevención de diferentes expresiones de abuso).

## APROXIMACIÓN A LA IDEA DE PODER

Un abordaje foucaultiano del poder y de los micropoderes —mejor dicho: relaciones de poder— como omnipresente, situacional y multidireccional, es iluminador para comprender las dinámicas en cuestión. Desde esta óptica, en toda educación sexual se presentan diferentes niveles de poder, que a su vez se entrecruzan con micropoderes. En consecuencia, se construye y articula una red que se teje en torno al PES, donde se inscriben las múltiples relaciones de poder, reconfirmando que:

Toda educación sexual es una forma de control social de la sexualidad [...] La sexualidad está muy vinculada, naturalmente, a la especie y a su mantenimiento. Está muy vinculada al mantenimiento de los valores en que la sociedad cree [...] Por consiguiente, toda sociedad tiene alguna postura frente a ella, que es siempre controladora (Barrán, 2008: 141).

Más aun, es la noción de biopoder (Foucault, 1992a; 1992b) que aparece especialmente reflejada una y otra vez en el discurso de los referentes. En ellos se identifica la puesta en práctica de determinados procedimientos y mecanismos que pueden ser categorizados como biomédicos, que para su ejecución deben ser articuladas con otras instituciones, especialmente las sanitarias. Aquellas funcionan como dispositivos de control, donde tejen una red de regulación en torno a los y las adolescentes:

En mi caso la referente, la psicóloga del centro y la doctora comunitaria y el policía comunitario también formaba parte del proyecto (Entrevista 18).

Nos reunimos las policlínicas barriales con la gente de salud mental para ver qué tema vamos a abordar con ellos, el trabajo en redes es fundamental, ¿ta? (Entrevista 15).

El año pasado desde lo que es la salud sexual se trabajó salud en general, hicimos charlas de lo que es el tema de la, que vino un dentista y todo, de la salud bucal, porque también tiene que ver con la sexualidad (Entrevista 12).

La educación sexual es el concepto de salud de la OMS, que busca eso, que las personas sanas son aquellas que frente a las dificultades que les propone el ambiente, los puedan superar (Entrevista 25).

Los pasajes anteriores representan diferentes maneras de gestionar las poblaciones. Estas se desarrollan sutil, dispersa y silenciosamente, a través de «disposiciones de control abierto y continuo» (Deleuze, 1990: 160), características de las sociedades de control (*ibidem*).

Subyace a lo mencionado, la intención del Estado de administrar el «despilfarro de fuerzas vivas» (Donzelot, 2008). Así entendida, la educación sexual sería funcional a los objetivos estatales, a la respectiva «economización de los cuerpos» y la administración de las poblaciones.

Consecuentemente, esto entraría en tensión con los postulados del PES en tanto «el énfasis de las acciones gubernamentales ha estado lejos del enfoque de empoderamiento de adolescentes y jóvenes» (Amorín, Carril y Güida, 2005: 148).

A diferencia de lo examinado en el capítulo anterior, la fuerza del biopoder parece seguir reproduciéndose en la práctica. Este abordaje perpetuaría los modelos tradicionalistas y biomédicos que la educación sexual actual quiere, justamente transformar. En efecto, los mecanismos de poder que históricamente han operado como reguladores de la sexualidad siguen siendo los legitimados para hacerlo. Lo recién expuesto significa que si bien metamorfoseado, la institución educativa junto al poder médico (y la progresiva presencia del aparato jurídico), mediante el «trabajo en red» siguen perpetuando su poder y su función reguladora.

## LO INSTITUCIONAL

En las dos secciones anteriores se ha demostrado cómo el PES conjuga los derechos sexuales de Tercera Generación, enmarcados una educación sexual integral y con enfoque de los DDHH. Además se analizó la manera en que se manifiesta el biopoder mediante determinados mecanismos de control y gestión de las poblaciones.

Conviene ahora examinar la manera en que ambos elementos se conjugan efectivamente en la institución educativa. Para ello, se concibe al liceo como un dispositivo, desde los aportes de Foucault y Deleuze, es decir como «una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal» (Deleuze, 1990: 155). Para los autores, los dispositivos están formados por líneas de diferentes naturalezas (de fuerzas, de subjetivación, de fuga, de fisura, etc.), las cuales adquieren direcciones disimiles que conforman procesos en constante desequilibrio. Si bien hay líneas de sedimentación también las hay de fracturas, es por ello que un dispositivo no puede ser considerado nunca como algo estático e inmóvil.

Considerando lo expuesto, dentro del dispositivo educativo uruguayo, fuertemente influenciado aun hoy por las premisas varelianas, operan los derechos sexuales junto al biopoder, aunque ni el uno ni el otro lo hace puramente. Justamente por estar inscripto en el dispositivo educativo, la implementación del PES se ve enfrentada a múltiples obstáculos y condiciones propias del sistema, lo que impide que aquellos elementos se presenten como puros en la realidad.

Con ello presente, se expondrán diferentes elementos que servirán para dar cuenta de la manera en que efectivamente se materializa el PES en secundaria.

## EL ROL DOCENTE VS. EL ROL REFERENTE

Tanto desde el aspecto teórico como desde el plano práctico, se destaca como positivo el hecho que sean los propios docentes quienes se encarguen de impartir la educación sexual dentro de las aulas. Según los testimonios, esto se debe fundamentalmente a que el docente contaría de antemano con las herramientas necesarias para trabajar con sus alumnos, aun cuando se esté hablando de dos disciplinas diferentes. En esta línea, los referentes habrían adquirido las competencias necesarias a través de un «saber hacer operacional validado» (Tanguy, 2001). Asimismo, otras definiciones, como la de Rojas (1999), que hacen énfasis en la capacidad del profesional ante «situaciones inesperadas», fueron de gran validez para analizar el trabajo de los referentes. De esta manera el docente ya tendría las competencias necesarias para tratar con sus alumnos y actuar ante estas situaciones inesperadas, gracias a este conocimiento que supera lo estrictamente formal y académico que no poseerían los individuos ajenos al sistema educativo.

No obstante, llevar a cabo estos dos roles puede generar confusiones dentro de la institución respecto a qué tareas cumplen:

Yo comparto grupos que he trabajado como referente y me ven y me dicen «¡ay, otra vez la de biología no!» entonces yo les digo, les tomo el pelo y les digo «no, no, no vino la de biología, vino la referente» entonces dicen «Ah ta, con ella se puede trabajar!» (Entrevista 14).

Cuesta mucho tiempo dejar claro el perfil que tiene el referente, este y me parece que necesitaríamos tener más cantidad de horas no solo para para trabajar mejor con los gurises sino para poder coordinar y estar presentes en la coordinación y participar activamente de la coordinación para que a uno lo conozcan de otra forma» (Entrevista 15).

Dentro del propio sistema educativo, el rol del referente también es confundido con el de otros profesionales, especialmente psicólogos y trabajadores sociales. Se entiende que esto se debe a la carencia de técnicos especializados, que obligan al referente a suplir tales falencias:

A veces se confunde el rol y me dicen «hay un chiquilín que está con problemas de abuso de drogas, ¿vos no te animás a entrevistarlo?» NO, no me corresponde [...] y es como que el manotón del ahogado (Entrevista 7).

Entonces a veces el taller inclusive se vuelve un espacio de catarsis donde cada uno cuenta su, inclusive tenés como que ir acomodando la situación para que tampoco se expongan demasiado, pero está esa cuestión de que no hay quien los escuche, no hay un espacio, entonces en ese sentido sí, me mostró como ese lado, de que también, nosotros no somos psicólogos [...] pero claro, los chiquilines vienen con un bagaje desde la casa, emocional, con unas historias de vida que claro» (Entrevista 25).

## CAMPO DE BATALLA

Según la lógica de Bourdieu y Wacquant (2005) la educación sexual puede entenderse como un subcampo dentro del campo educativo. En tanto el campo no es un espacio plenamente abierto, dentro de él operan una serie de mecanismos que determinan quiénes pueden entrar en él y hacer uso legítimo del discurso (esto se relaciona con la visión foucaultiana acerca de las formas de control de los discursos).<sup>10</sup> En particular, y siguiendo esta línea, el liceo se configura como un campo de batalla, donde cada uno de los subcampos que lo forman defiende sus intereses y objetivos, así, el referente, quien se encuentra inscripto dentro del campo de batalla, percibe que las principales resistencias provienen del propio campo.

## EDUCACIÓN SEXUAL E INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Unánimemente las resistencias fueron detectadas dentro del propio sistema educativo. Más aun, las dificultades identificadas, refieren en su mayoría a problemáticas propias de Secundaria, es decir que cualquier docente de este subsistema probablemente deba enfrentarse a muchas de ellas en su trabajo diario.

En primer lugar, los referentes en su totalidad, subrayan las pocas horas docentes por institución y cómo ello obstaculiza un trabajo continuado y profundo con los alumnos (incluso hay grupos que no llegan a tener educación sexual durante todo el año por una cuestión de horarios). Ello también entorpece el trabajo duradero con sus colegas, en tanto no permite que los demás docentes lo identifiquen claramente, ni logre el reconocimiento dentro la institución, lo cual tendrá implicancias a la hora de ceder o no las horas y a un trabajo en conjunto. En consecuencia, el referente se ve obligado al trabajo directo en el aula, impidiendo un trabajo con otros actores de la sociedad civil y familias, así como la coordinación con el resto del equipo docente. Además, manifestaron la imposibilidad de poder compartir espacios de formación y enriquecimiento con otros referentes, que, al menos en el plano teórico, es uno de los objetivos propuestos por el PES.

La problemática recién mencionada está asociada a otra, también reiterada en los discursos y refiere al hecho de no contar con un espacio fijo para desarrollar el taller de sexualidad. En efecto, se ven obligados a cubrir las horas libres, lo cual deviene en que los alumnos entren con mala disposición a sus clases (así lo expresaba un testimonio al decir que «el alumno quiere correr en horas libres») y en la ausencia de planificación. Lo expuesto tiene de trasfondo un problema estructural que refiere al ausentismo docente, entendido como una expresión de violencia institucional a pesar de la escasa trascendencia que tiene en comparación con otras problemáticas institucionales (Viscardi y Alonso,

<sup>10</sup> «Nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, calificado para hacerlo» (Foucault, 1992: 23).

2013), en este caso el referente estaría encargado de suplir falencias de corte estructural, propias de secundaria.

Otra problemática percibida, que también se vincula a lo anterior, refiere a la tarea de «extinguir incendios», dado que desde el propio centro educativo se les pide a los referentes trabajar en situaciones puntuales donde se detectan "problemáticas" con los alumnos que entran en tensión con la heteronorma:

Esta compañera me golpeaba la puerta y yo decía ta debe ser alguien, un alumno que me golea la puerta pero no era la adscripta que quería que me fuera del taller a trabajar con otro grupo [...] estaba horrorizada porque habían alumnos que decían «chupa esto» «chupa lo otro», entonces fui trabajé, pasamos bárbaro (Entrevista 11).

No se le da (importancia) se le da cuando, como preocupación «Ah, porque 2 chiquilinas se estaban besand», hace 2 años ahí afuera, la chiquilina terminó dejando, pero era un caos tal que la preocupación, ese problema «ay no, porque esta viene siempre escotada», eso cuando en las coordinaciones escuchás, pero como educación sexual, acá, te estoy hablando en este liceo, eh... no se le ha dado demasiado porque no se extraña, como hace 3 años que no está, eh... 3 años o más, si, 3 años, eh... se habla, se dice que se necesita, pero hasta ahí queda, ahí queda (Entrevista 17).

La escasa colaboración del resto del colectivo docente también es remarcada constantemente como una problemática que dificulta la gestión de la educación sexual a dos niveles. Por un lado, la resistencia a la temática y por otro, hacia la modalidad metodológica de la propuesta en forma de taller. Una vez más, estos elementos perturbadores conllevan a que los docentes no cedan las horas o si se conceden, el docente no participa de los talleres junto al referente.

Otros, bueno, como que había cierto recelo, creo que no a la educación sexual sino a la modalidad diferente de trabajar, este, no todos por ejemplo no todos trabajan en taller (Entrevista 18).

Asimismo el poco reconocimiento y claridad del rol dentro de la institución también se constituye como una dificultad para los referentes. Esto, a su vez tiene de trasfondo otro problema característico del funcionamiento de Secundaria y halla su origen en la alta rotación del cuerpo docente, en tanto impide que a su interior se construyan lazos con base en el reconocimiento y la confianza. Asimismo, el poco reconocimiento y claridad del rol es producto del problema de la falta de horas docentes que tiene el referente, que deviene en la necesidad constante de (auto)legitimación.

Otro problema que aqueja a los referentes se refiere a la infraestructura y escasez de materiales necesarios para realizar los talleres. Trabajar en estas modalidades implica un uso de materiales y del espacio diferentes a las clases tradicionales:

Vos te venís con toda una idea y no tenés luz en el enchufe, hay humedad en la pared, no tenés espacio en el salón, pedís no sé, un papelógrafo, porque nos pasó acá y nos dijeron que no había plata, sale \$20 un papelógrafo (Entrevista 13).

Asimismo, los discursos manifestados por los referentes dan cuenta de las dificultades para seguir formándose en sexualidad. Esto también puede entenderse como un problema que se extiende a toda la institución fruto de un salario docente magro y en contrapartida, una pesada carga horaria:

Y además tienen, no una carga horaria muy importante, pero son 2 veces por semana en la cual sabés que esas horas no van a ser de clase, entonces tu sueldo se...eso es un obstáculo enorme, porque para muchos por más buena voluntad que vos tengas, este...no, no, no podés acceder (Entrevista 25).

Te dan pila de material para leer, y cada semana es una temática diferente, que tenés que leer y hacer actividades POR SEMANA, entonces en realidad, está buenísimo pero como que lo empiezo, el primer módulo, el segundo módulo, como que me voy quedando, fin de año, los promedios, las clases, el cansancio (Entrevista 2).

Teniendo en cuenta que la mayoría de los referentes son profesores de Biología, se perpetúa aun más la concepción biomédica dentro del aula: si los referentes se ven imposibilitados para seguir formándose en educación sexual integral y actualizada, no podrán adquirir nuevos elementos (tanto teóricos como prácticos) que favorezcan a la formación continua y actualizada en sexualidad con enfoques de derechos sexuales, de diversidad sexual, entre otros.

Por último se identifica un importante sentimiento de soledad. Esto tiene sus orígenes en el hecho de no contar con un equipo de docentes que apoye el trabajo de la sexualidad en los centros educativos, pero también a la falta de acompañamiento de los cargos directivos del liceo. No es casualidad que la totalidad de los referentes hayan expresado su deseo de trabajar en duplas.

Esta lista tiene su correlato en la calidad de la implementación de la educación sexual. En tanto el referente se ve afectado por los problemas propios del sistema, sus talleres de educación sexual no funcionan óptimamente, sino que por el contrario se transforman en una clase tradicional y expositiva, regida por una transmisión de conocimiento acabado y ajeno al trabajo transversal e integral, en oposición a lo propuesto por el PES para este subsistema.

Cuando el trabajo del referente se reduce a ello, el PES se transforma en uno moralizante, ya que no logra fomentar la capacidad crítica y creativa, donde el alumnado no es capaz de saberse sujeto de derechos y construirse como un ser autónomo y emancipado. En este sentido es difícil lograr una educación sexual de calidad propuesta en la teoría.

Cuando los espacios adquieren tales características, se deja poco (o nulo) margen para que los alumnos lleven a cabo trabajos profundos, cuestionadores, movilizadores y de interiorización, ya que estos se enmarcan, necesariamente, en procesos de trabajo en el mediano o largo plazo:

Un taller no sirve de nada, es lo que yo siento, en un chiquilín, vos le hablás de esta temática y te agarra cosas que son lejos de lo que vos dijiste, entonces me parece que ahí como que hay que reiterar sobre lo mismo porque cuando hacés uno así volado, la experiencia es «no, pero eso no se dijo» y ellos quedan convencidos de algo (Entrevista 17).

Sin lugar a dudas, el éxito de la educación sexual en cada liceo depende además de la personalidad del referente y de la disposición y posicionamiento de la institución ante la educación sexual, así como de la confianza y relación del resto del colectivo docente con el referente (por eso la importancia de la permanencia en la institución). Al no ser un proyecto de centro, el PES se materializa de diferente manera, adoptando características propias de cada centro educativo.

## CONCLUSIONES

Los contenidos expuestos a lo largo de estas páginas pretendieron conocer la forma en que el PES se materializa en los liceos, conjugando dos enfoques opuestos entre sí: los derechos sexuales y de tercera generación (que se presentan como el resultado de una educación sexual que nace de la agenda política del Frente Amplio en Uruguay) y el biopoder (elemento tradicional de nuestra educación sexual).

Así, se confirmó que la sexualidad se encuentra atravesada por múltiples elementos, por lo que no se registraron concepciones iguales de educación sexual. Si bien la educación sexual es un «término polisémico, noción difusa que adquiere significado diferente (e incluso contradictorio) para los distintos actores» (Amorín, Carril y Güida, 2005: 116), se descubrió que los aspectos que guardan relación a la vida profesional de los docentes llevan a compartir ciertos enfoques, en este sentido la formación sigue influyendo notoriamente. La diferencia que existe entre los docentes de Biología y los demás es notoria, y aunque se desprende que en la práctica el programa sigue teniendo una gran impronta biologicista, hay una tendencia relativamente novedosa pero creciente, de abordarla desde el plano jurídico.



Con base en las prácticas y herramientas señaladas por los referentes, se observa que la educación sexual en manos de los referentes tiene un fuerte contenido biopolítico, fundamentalmente a través de trabajos en red en conjunto con otras instituciones reguladoras, tales como la policlínica barrial o la policía comunitaria. Mediante estas técnicas, se materializa el objetivo regulador y de gestión de la población objetivo. A ello hay que agregar que los referentes destacaron problemas a la hora de continuar formándose, lo que también dirigiría a una perpetuación y afirmación de enfoques biomédicos dentro del aula (considerando que la mayoría proviene del área biológica).

De todas maneras, cabe destacar que el enfoque de los Derechos Humanos siempre atraviesa las entrevistas, por lo que es posible afirmar que el pleno ejercicio de una educación sexual totalmente biologicista se ve coartada, aun cuando solamente sea a nivel discursivo. A diferencia de lo detectado en los discursos de los referentes y en el relato de sus prácticas, los elementos que implican una educación sexual integral quedan más claros y enfatizados desde la teoría y diseño del PES.

Igualmente, hay problemas institucionales que impiden la efectiva puesta en marcha de una educación sexual integral y transversal. Fundamentalmente esto se debe al poco conocimiento que el resto del colectivo docente y el cuerpo directivo tiene acerca de la figura del referente y de su trabajo, así como el desconocimiento (o ignorancia) de cómo el profesor tradicional debe conceder sus horas y preferentemente trabajar en conjunto con aquel.

Esto da cuenta de una institución que por un lado promueve los cambios, pero a su vez es reacia a ellos, tanto en sus contenidos como en sus formas, aun hoy, la educación secundaria incluso con los cambios suscitados, sigue siendo conservadora en estos aspectos; por un lado es esta institución quien le atribuye la autonomía al referente, pero es a su vez quien se la cercena.

Esto se vincula a las pocas horas docentes de los referentes ya que no solo impide desarrollar talleres sino también dificulta la legitimación del referente dentro la propia institución, tanto en relación con sus colegas como con el resto del equipo administrativo y directivo. Por si fuera poco, hay que agregar la inestabilidad del cuerpo docente en general, puesto que esto limita la construcción de lazos de confianza entre todo el personal. Al ser interrogados por esta cuestión, los referentes señalaban que el tiempo de permanencia en la institución determina en gran parte la respuesta que los demás docentes tenían hacia la solicitud de cooperación. En este sentido, el éxito está influido por cuestiones afectivas entre los docentes, lo que da cuenta del poco valor a la temática propiamente dicha, que constantemente debe estar legitimando y validándose.

Las problemáticas con las que se conviven día a día frustran el trabajo de la sexualidad desde los planteamientos del programa. El hecho de tener que enfrentarse constantemente a los problemas estructurales e institucionales, normativos y cotidianos, lleva a que el referente termine ejecutando clases exponenciales, en vez de talleres propiamente dichos. En definitiva, las formas de regulación inscriptas en un sistema institucional conservador, impiden que el programa se construya efectivamente como uno que defienda los derechos de tercera generación, y en contrapartida, termina materializándose en formas de regulación análogas a las ya existentes en Secundaria. En espacios donde no se fomenta una actitud crítica del alumno/a, ni se fomenta la autonomía y emancipación real, terminan adoptando enfoques moralizantes sobre la sexualidad.

Enmarcado en este contexto y cercenado por las lógicas propias del dispositivo educativo, no se evidencia una educación sexual plenamente médica y biologicista, ni por el contrario, se percibe una efectiva educación sexual propuesta por el PES.

En el proceso de implementación de la educación sexual, el dispositivo educativo actúa como una caja negra, en la que la educación sexual, con sus elementos y particularidades con la que fue diseñada «pierde en el camino», cuyo resultado termina siendo una educación sexual moralizante con tintes biomédicos. Justamente es el propio dispositivo educativo que crea el PES, el que obstaculiza su plena puesta en marcha, producto de las lógicas (líneas, en términos de Deleuze) que lo anteceden. En este punto habría que preguntarse qué ocurre con otros programas que se implementan en Secundaria en función de determinar si su implementación y obstaculización adoptan formas similares a la del PES o no. Si en caso que los otros programas se acoplen exitosa y funcionalmente al dispositivo educativo, la cuestión radica en que la educación sexual y la sexualidad de los y las adolescentes siguen incomodando a Secundaria.

## DIRECTRICES FUTURAS

No fue la intención de este trabajo el de realizar una evaluación del funcionamiento del plan de educación sexual, por el contrario, se buscó a un acercamiento a la visión del mundo del referente sobre su rol como tal, a la luz de un análisis sociológico y atendiendo a las configuraciones históricas.

En función de lo investigado y en coherencia a lo expuesto en páginas anteriores, los discursos que atraviesan la sexualidad así como las instituciones legitimadas y habilitadas para producir saberes válidos en torno a ella, han ido de la mano de las estructuras y contextos sociohistóricos. En los días que corren, donde la democracia está siendo fuertemente cuestionada, tanto de la mano de

gobiernos de derecha antiderechos como de grupos civiles de tinte religiosos o morales y en donde las ideas formuladas en torno a los cuerpos y a la sexualidad de hace más de cien años vuelven a ser puestas en el tapete, urge seguir investigando y actualizando las configuraciones del PES. Así, de cara a los escenarios globales, regionales y locales donde las conquistas de derechos —aun no suficientes— están puestas en jaque, es menester interrogar acerca del estado actual y rumbo de la educación sexual uruguaya.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorín, D; Carril, E y Güida, C (2005). Estado y sociedad civil: perspectivas, discursos y acciones sobre adolescentes y sexualidad. En López Gómez, A (coord.) y otros. *Adolescentes y Sexualidad. Significados, discursos y acciones en Uruguay. Un estudio retrospectivo (1995-2004)*. (pp. 105-154). Montevideo: Cátedra Libre en Salud Reproductiva, Sexualidad y género de la Facultad de Psicología-Universidad de la República; UNFPA.
- ANEP (2007). Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay. Recuperado el 7 de setiembre de 2015, del sitio web de Consejo de Educación Inicial y Primaria: [http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis\\_historico.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf).
- Barrán, J. (1991). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2: El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, N. (2008). El quiebre de la moral puritana del novecientos en Uruguay. En ANEP (2008). *Educación Sexual: su incorporación al Sistema Educativo*. (pp.141 — 151). Montevideo: Nordan-Comunidad del Sur.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2014). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Benedet, L. (s.f.). *La educación sexual en el sistema educativo formal uruguayo durante el periodo 2005-2009. Análisis desde un enfoque de género y de política pública*. Jornadas de Debate Feminista, organizadas por Cotidiano Mujer y la Red Temática de Género de la Udelar, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Montevideo, 4-6 de junio de 2014.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2012). *Una invitación a la lógica reflexiva* (2a ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Caetano, G. (2010). *Ciudadanía y nación en el Uruguay del Centenario (1910-1930). La forja de una cultura estatista*. Iberoamericana, vol. 10 (39), pp. 161-76.
- Celiberti, L. (2005). Las sexualidades en los centros educativos. Discursos y prácticas del sistema educativo. En López Gómez, A (coord.) *Adolescentes y Sexualidad. Significados, discursos y acciones en Uruguay. Un estudio retrospectivo (1995-2004)*. Montevideo: Cátedra Libre en Salud Reproductiva, Sexualidad y género de la Facultad de Psicología-Universidad de la República; UNFPA, pp. 155-178.
- Cook, R. (1997). *Derechos Humanos de la Mujer: perspectivas nacionales e internacionales*. Bogotá: Edición del Autor, pp. 3-33.
- Darré, S. (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico*. Montevideo: Ed. Trilce.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En Balbier, y otros. *Michel Foucault, Filósofo*. Barcelona: Gedisa, pp. 155-163.
- Diario *El País* (16 de julio de 2005). Un libro repasa todos los fracasos de la educación sexual en Uruguay. ASUNTO PROHIBIDO. Montevideo: Diario *El País*.
- Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1992a). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1992b). *Genealogía del Racismo*. Madrid: Ediciones Endymion

- Fromm, E (1997). *El arte de amar. Una investigación sobre la naturaleza del amor*. Buenos Aires: Paidós.
- Fromm, E. (1990). *El Miedo a la Libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad, Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra S.A.
- Giordano, V. (2017). La crítica como proyecto intelectual. Hilvanes continuistas del pensamiento social latinoamericano. *Revista Temas Sociológicos*, n.º 21, pp. 27-53.
- Morgade, G. y otros (2011) Pedagogías, teorías de género y tradiciones en «educación sexual». En Morgade, G. (coord.) (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Naciones Unidas (23 de Julio de 2010). Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación.
- Programa de educación sexual (s.f.) En anep.edu.uy. Recuperado el 10 de octubre de 2014, de <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/programa-de-educacionsexual>.
- Rojas, E. (1999). *El saber obrero y la innovación en la empresa: las competencias y las calificaciones laborales*. Recuperado el 26 de setiembre de 2015, de la base de datos OIT/ Cinterfor.
- Rossi, S. (2015). Espacios de Salud Adolescente y derechos sexuales y reproductivos. Un estudio sobre las percepciones de adolescentes y equipos técnicos de servicios públicos. En Lopéz Gómez, A (coord.) *Adolescencia y sexualidad. INVESTIGACIÓN, ACCIONES Y POLITICA PÚBLICA EN URUGUAY (2005-2014)*. (pp. 139-157). Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República; UNFPA.
- Tanguy, L (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. En *El Futuro del Trabajo. El Trabajo del futuro* (pp. 111- 126). Recuperado el 20 de setiembre de 2015, de la base de datos CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). *Gramáticas de la convivencia. Un examen a la cotidianeidad escolar de la Educación Primaria y Media en el Uruguay*. Montevideo: ANEP.
- Weeks, J. (1994). *The invention of sexuality*. Londres: Tavistock Publications.
- Zunino, M. (2015.). Entre el poder médico, el dispositivo educativo y los derechos sexuales : la implementación del Programa de Educación Sexual en secundaria. Tesis de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología.
- Zurutuza, C. (coord.). (2014) A 20 años de la Conferencia de el Cairo. Balance del cumplimiento del Programa en trece países seleccionados de América Latina y el Caribe. Recuperado el 8 de agosto de 2015, del sitio Web del Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer-Cladem: [http://www.cladem.org/pdf/CLADEM\\_BalanceCairo+20.pdf](http://www.cladem.org/pdf/CLADEM_BalanceCairo+20.pdf).