

La educación sexual en Uruguay: enfoques en disputa en la genealogía de la política pública

Leticia Benedet*
Alejandra López Gómez**

Recibido: 22/05/2015

Aceptado: 30/07/2015



Resumen

En este artículo se analiza el proceso de formulación de la política de educación sexual desarrollada en el Sistema Educativo Público en Uruguay durante el período 2005–2009. Se estudiaron las concepciones sobre sexualidad y género, los principales debates y los diferentes agentes que sustentaron dichas ideas durante la definición de esta iniciativa. Se realizó un estudio de tipo cualitativo en base a entrevistas y a la revisión de documentación generada por actores y organismos involucrados en el proceso.

Los resultados permiten afirmar que el Programa de Educación Sexual constituyó una política de reconocimiento de derechos sexuales y reproductivos y de las obligaciones del Estado para garantizar el ejercicio de los mismos. El proceso de formulación de la política evidenció relaciones de poder entre distintos actores y el establecimiento de alianzas y estrategias para alcanzar los objetivos propuestos. Se evidencia que, el marco conceptual del programa, no respondió a un modelo puro, sino a hibridaciones que dieron cuenta del contexto sociopolítico y de las implicancias personales e institucionales en juego y, que la educación sexual, se abordó desde un enfoque sanitario y de prevención de riesgos en coexistencia con un enfoque clásico de derechos y de género que buscó otorgar viabilidad política e institucional a la propuesta.

Palabras clave

Educación sexual, política pública, Uruguay.

Sexual education in Uruguay: approaches in dispute in the genealogy of the public policy

Abstract

This article analyzes the formulation process of the policy of sexual education developed in the Public Educational System in Uruguay during the years 2005–2009. The conceptions on sexuality and gender, the main debates, and the different agents that supported those ideas during the definition of this initiative were studied. The study was qualitative based on interviews and the revision of documents generated by the actors and organisms involved in the process.

The results allow us to affirm that the Sexual Education Program constituted a policy of recognition of the sexual and reproductive rights and the obligations of the State to guarantee the practice of them. The process of formulation of the policy showed power

* Ministerio de Desarrollo Social, Uruguay. *E-mail*: letibene@gmail.com

** Universidad de la República, Uruguay. *E-mail*: alopez@psico.edu.uy

relations among the different actors and the establishment of alliances and strategies to reach the goals proposed. It is evident that the conceptual framework of the program did not correspond to a pure model, but to Hybrids that showed the sociopolitical model and the personal and institutional implications in discussion and that the sexual education was approached from a sanitary approach and of prevention of risks in coexistence with a classic approach of rights and gender that searched to give political and institutional viability to the proposal.

Key words

Sexual education, public policy, Uruguay.

1. Introducción

La sexualidad como objeto de política pública es de aparición reciente en nuestras sociedades y se ha caracterizado por ser un campo de disputa desde el punto de vista ideológico, teórico y moral. Más particularmente, su inclusión en el campo educativo es motivo de controversias y discrepancias en distintos escenarios en América Latina y El Caribe. Uruguay no ha estado exento de las discusiones sobre la incorporación de la educación sexual en el sistema educativo nacional. Es así que, 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: 15)

La voluntad de incorporar la educación sexual en el sistema educativo formal uruguayo data de la década de 1920. Se trata de una historia discontinua, con sistemáticas interrupciones y dificultades a la hora de su implementación y con el protagonismo de múltiples actores con pretensión de incidir y legitimarse como portavoces de los contenidos de la política pública.

Desde entonces, las autoridades de la enseñanza de los sucesivos gobiernos nacionales han manifestado su voluntad de incorporar la educación sexual en el sistema educativo formal pero, por diversas razones vinculadas a conflictos de poder, posicionamientos ideológicos e incidencia de grupos de veto, las mismas han sido interrumpidas sistemáticamente sin poder consolidarse hasta el año 2005.

Durante el período 2005–2009 se produce un nuevo intento de definir e implementar una política pública de educación sexual en el sistema educativo uruguayo, logrando —a pesar de todos los pronósticos— instalar y consolidar un programa específico en la estructura educativa. Para comprender las principales claves de ese proceso, resulta especialmente relevante analizar las concepciones sobre sexualidad y género y los principales debates conceptuales que tuvieron lugar durante la elaboración y diseño de la política de educación sexual, junto con la identificación de los actores que los sustentaron.

1.1. *La educación sexual a nivel regional e internacional*

Los primeros programas de educación sexual aparecen en la década del 80 en Estados Unidos y en Europa, abordando la educación sexual desde enfoques represivo–moralizador e informativo–preventivo (Epstein & Johnson, 2000). Los programas estaban dedicados a promover la abstinencia en las relaciones sexuales hasta edades más avanzadas y centradas en el marco del matrimonio. Estos programas surgieron a partir de los altos índices de infecciones de transmisión sexual, especialmente el VIH–SIDA, el embarazo en adolescentes, reinstalando en los discursos públicos y en las instituciones el vínculo entre sexualidad, riesgos y enfermedades.

La generalización de la educación sexual en América Latina y el Caribe surge 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). El programa de acción de la CIPD implicó un punto de inflexión en el cambio de paradigma al colocar a las personas y sus derechos en el centro de las políticas de población y desarrollo. Asimismo, ubicó los derechos reproductivos

como derechos humanos en tanto prioritarios para las políticas de población. Si bien diversos actores han señalado que en el programa de acción de la CIPD, su impacto en los programas de educación sexual fue relevante:

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 & Falconier, 2001: 5)

La gran mayoría de los países de la región han integrado en los currículos de enseñanza básica —con mayor o menor amplitud y profundidad— el tratamiento de la sexualidad humana a través de diferentes estrategias, como por ejemplo, la transversalización curricular, la inclusión en determinadas áreas del conocimiento y asignaturas, su tratamiento en actividades extracurriculares, entre otras. Los autores referenciados plantean que la incorporación de la educación sexual en los currículos es muy dispar en los distintos países, algunos han logrado su generalización a nivel nacional, otros en forma parcial, otros cuentan sólo con experiencias demostrativas y en algunos ni siquiera existen acciones de implementación. A su vez, la implementación efectiva de políticas de educación sexual, en varios de ellos, ha estado expuesta a crisis políticas y a presiones de los grupos conservadores, entrecortando los avances o haciendo que éstos sean irregulares y discontinuos (Canciano, 2007; Castellanos & Falconier, 2001).

En la mayoría de los casos, la educación sexual aparece como medio o herramienta privilegiada para contrarrestar los efectos de una sexualidad practicada sobre la base del desconocimiento y la desinformación. Así la educación sexual sería la vía privilegiada para evitar consecuencias no deseadas o prevenir los múltiples riesgos que de su ejercicio pueden derivarse. En muchos programas se acentúa la importancia de enseñar competencias para lograr una sexualidad sana, plena y armónica. Según los autores, los programas identificados a nivel regional pueden agruparse en base a sus enfoques en:

1. Los programas que se sustentan en una comprensión de la educación sexual moralizante y la conciben como un «medio» privilegiado para reencauzar las conductas de las personas jóvenes (Inglaterra, Estados Unidos y Costa Rica).
2. Los programas que promueven la educación sexual como espacio de formación de personas responsables y autónomas, basados en una perspectiva de respeto a los derechos individuales (Chile, Rusia, España, México y Colombia 1998).
3. Los programas que se basan en una perspectiva de derechos sociales y colectivos, preocupados por una mirada de la ciudadanía y centrados en la perspectiva de género (Uruguay 1990–1995, Perú 2005, Paraguay, Cuba y Argentina).

Los estudios reportan que, en general, los programas no incorporan una perspectiva de género o lo hacen desde una visión restringida que problematiza las desigualdades entre mujeres y varones, sin hacer referencia a las diversidades sexuales. La sexualidad ligada a la heterosexualidad normativa y a la reproducción continúa siendo la mirada predominante (Canciano, 2007; Castellanos & Falconier 2001).

1.2. La educación sexual en Uruguay: breve recorrido histórico

Según estudios nacionales en el transcurso del siglo XX se registran cuatro períodos en los que se intentó introducir la educación sexual en el ámbito de la educación pública

formal: entre 1920 y 1930, entre 1930 y 1970; entre 1990 y 2000 y a partir del año 2000 (Darré, 2005).

En algunos de esos períodos, la iniciativa de incorporar la educación sexual no trascendió el escenario de debate público y, en otros, su implementación no llegó a culminar el quinquenio de período de gobierno nacional. En los cuatro períodos mencionados la educación sexual fue abordada desde distintos enfoques según la época y el discurso científico predominante. Sin embargo, los actores protagonistas en los distintos períodos fueron básicamente los mismos: médicos, políticos, sacerdotes, educadores y feministas.

En el primer período, situado a inicios del siglo XX, la educación sexual fue abordada desde un enfoque higienista, asociada a la prevención de enfermedades venéreas, al dominio del cuerpo, a la formación de hábitos y a la limpieza corporal. Una sexualidad ligada a los requerimientos de las políticas en salud y asociada a la defensa de la familia y los valores morales, como práctica de reforzamiento de la castidad y la abstinencia o como componente del fortalecimiento de la voluntad y el carácter. Si bien hay varios actores que participan del debate, la voz legitimada era el discurso médico. El enfoque higienista coexistió con el enfoque represivo moralizador. Según Darré *“La finalidad de esa educación sexual, sin distinción de autores, era el control moralizador, la defensa de la familia y la salud pública”* (2005: 92).

En el segundo período, entre 1930 y 1970, la educación sexual era pensada a partir de un enfoque biologicista, pero de naturaleza vegetal. Predominaba la idea de que a través de la observación de los fenómenos naturales, los seres humanos podían conocerse a sí mismos. El modelo de conocimiento y aprendizaje era el de las Ciencias Naturales basada en el paradigma experimental de la ciencia positivista. Es así que la sexualidad era explicada a través de la vida de las abejas, la inteligencia de las flores, la vida de las termitas. Los procedimientos para producir saberes sobre sexualidad se validaban por medio del discurso científico, sus modelos y sus métodos.

En el tercer y cuarto período, los debates y las iniciativas elaboradas en torno a la sexualidad vuelven a incluir a los seres humanos. En 1990 se crea el *Programa Nacional de Educación de la Sexualidad*, iniciativa que constituyó el antecedente más importante para la definición de la política en el período estudiado (2005–2009). La propuesta de educación sexual en este período se abordó desde un enfoque interdisciplinario, contemplando la diversidad tanto en sus presupuestos filosóficos y teóricos como en su puesta en práctica, articulando con otras instituciones del Estado, con organismos internacionales y con organizaciones de la sociedad civil pero con la firme convicción 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 Celiberti, 2005: 164).

La propuesta curricular elaborada posteriormente en 1996 y vigente hasta el año 2004, ubicó la sexualidad humana en el *Programa de Ciencias Biológicas de la Enseñanza Media*. Este programa podría ser definido como acción de baja intensidad en la medida que no fue de acceso universal en todo el sistema educativo nacional y su divulgación social fue prácticamente inexistente. Otras acciones posteriores generaron importantes controversias entre distintos actores sociales y religiosos, las cuales finalmente fueron desactivadas. Según Sempol (2013), una de las razones para comprender la inexistencia de políticas públicas de educación sexual entre 1985 y 2005, era el rechazo de la izquierda política y

social a los temas de la sexualidad y los derechos humanos. En el período postdictadura militar,¹ el discurso hegemónico de la lucha por las libertades, excluía la libertad sexual y la crítica a la discriminación y la homofobia. Se trataba de un modelo claramente heteronormativo y sexista. 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: 72).

Un estudio coordinado por López (2005) sobre significados, discursos y acciones en sexualidad en Uruguay entre 1995 y 2004, observó la predominancia 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. Ello derivaba en una visión del Estado como protector y/o benefactor más que garante de Derechos Humanos.

2. Estrategia metodológica

El estudio tuvo como objetivo general reflexionar sobre el proceso de formulación de la política de educación sexual desarrollada en el Sistema Educativo Público en Uruguay durante el período 2005–2009, desde un enfoque de género y de política pública. Los objetivos específicos fueron los siguientes: i) identificar los actores claves que participaron en la formulación de la política de educación sexual, sus facultades, funciones e incentivos y los intercambios o transacciones que emprendieron para poder formular e implementar el programa; ii) identificar y analizar las oportunidades y restricciones planteadas por las reglas del juego institucional para el desarrollo del programa y; iii) analizar la integración del enfoque de género como eje transversal y las concepciones de sexualidad contenidas en el diseño del *Programa de Educación Sexual*.

Se diseñó en base a una metodología cualitativa mediante la realización de entrevistas semidirigidas a informantes calificados y la revisión y análisis de documentación generada por organismos involucrados en el proceso de formulación de la política de educación sexual durante el período considerado. Para la selección de informantes calificados, se utilizó como criterio la inclusión de actores, que hubieran tenido participación directa en el proceso de formulación de la política, que pertenecieran a distintos ámbitos y fueran representantes de diversas perspectivas. La recolección de la información tuvo lugar entre los años 2011 y 2013 y para ello se elaboró una guía de entrevista, la cual fue administrada de manera flexible siguiendo los criterios de la entrevista semidirigida en profundidad. Todos los actores entrevistados lo hicieron de manera informada y voluntaria. Las entrevistas fueron grabadas para su posterior tratamiento y análisis.

En cuanto al análisis documental, se relevaron y analizaron documentos generados por la Comisión de Educación Sexual de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y por diversos actores que participaron durante el proceso de formulación de la política de educación sexual: organismos estatales, organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales. El material de entrevistas y documentos fue analizado siguiendo los procedimientos del análisis de contenido.

¹ Entre 1973 y 1985 Uruguay vivió en régimen de dictadura cívico-militar.

3. Resultados

3.1 El proceso de formulación del Programa de Educación Sexual

Las políticas públicas resultan del proceso de formulación de políticas que engloba todo el período de discusión, aprobación e implementación de las políticas públicas. Dicho proceso puede entenderse como una sucesión de intercambios y negociaciones entre actores políticos que interactúan en escenarios formales e informales (Stein, Tommasi, Echebarría, Lora & Payne, 2006). En efecto:

En un ciclo ideal, una política se inicia con la tematización y problematización de una experiencia por parte de distintos actores que la conciben como inaceptable. El paso siguiente es la elaboración del tema como problema público, para lo cual es necesario que se le defina, se planteen hipótesis sobre sus causas y se adelanten soluciones posibles. El ciclo continúa con su incorporación en las agendas institucionales. El ingreso del problema a la agenda institucional obliga a traducirlo a las distintas lógicas político-institucionales antes de que dé lugar a normativas legales, programas o servicios públicos.

(Araujo, Guzmán & Mauro 2000: 134)

Por su parte, Muller & Surel (1998) señalan que “*los fenómenos sociales pasan por una serie de prismas que actúan como mecanismos de selección y modifican su naturaleza, la audiencia y el sentido de los fenómenos percibidos para hacerlos objeto legítimo de la acción pública*” (1998: 57). En consecuencia, una política pública “*designa el proceso por el cual se elaboran y se implementan programas de acción pública, es decir dispositivos político-administrativos coordinados, en principio, alrededor de objetivos explícitos*” (Muller & Surel 1998: 13). Los propósitos de la acción no son, en general, totalmente explícitos, sino que deben ser objeto de identificación y reconstrucción mediante el análisis de los debates que han tenido lugar durante la elaboración y diseño de la política.

La construcción de problemas públicos y la elaboración de agendas son el resultado de procesos sociopolíticos complejos cuya comprensión remite a otros temas: la constitución de sujetos sociales, la elaboración de nuevos marcos de interpretación de la realidad social, las relaciones de poder entre distintos sujetos y actores sociales y el establecimiento de alianzas y estrategias políticas. Los distintos marcos interpretativos no son necesariamente coherentes entre ellos, compiten entre sí, acompañan o promueven conflictos, avalan o discuten las interpretaciones hegemónicas y sugieren cursos de acción alternativos (Guzmán & Montaña, 2012).

El proceso de formulación del *Programa de Educación Sexual* (PES) durante el período estudiado se produjo a partir de la llegada al gobierno nacional, en el año 2005, por primera vez en la historia política uruguaya, del partido político Frente Amplio. Dicho partido, conformado por una coalición de sectores de izquierda, alcanzó el gobierno con mayorías parlamentarias, inédita en los gobiernos precedentes.

En el programa de gobierno, la educación en general y la educación sexual en particular, formaban parte de las políticas prioritarias. Al decir de las autoridades educativas de la época, “*la administración que asumió en 2005 recogió una larga aspiración del cuerpo docente y de la sociedad civil e integró la educación sexual entre sus políticas prioritarias*” (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central [ANEP/CODICEN], 2010: 113).

En el segundo año de gobierno, y luego de que se promoviera un debate educativo nacional que culminó en un Congreso sobre Educación con la participación de diversos actores, el Poder Ejecutivo envió al Parlamento un proyecto de ley sobre Educación que incluía la educación sexual. Dicha Ley (N°18.437) fue aprobada en el año 2008 contando desde entonces la educación sexual en Uruguay con un marco legal que le sirve de plataforma para su incorporación en las aulas de enseñanza primaria, media y bachillerato. Dicha ley define a la educación sexual como una de las ocho líneas transversales que se deben contemplar en las diferentes modalidades de enseñanza asegurando de ese modo, al menos a nivel jurídico, la incorporación de la temática en toda la estructura educativa. En su Capítulo VII, artículo 40, la Ley plantea que *“la educación sexual tendrá como propósito 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”*.

El proceso de formulación del programa de educación sexual, se puede subdividir en dos momentos: una primera fase, entre 2005 y 2007, que podríamos definir de diseño y, una segunda fase, entre 2008 y 2009, de implementación de la política. El proceso de formulación se desarrolló, básicamente, en alianza entre el sector educativo y el sector salud. Este acuerdo quedó plasmado en la Resolución N° 4 del CODICEN² (2005) que dio origen a la Comisión que formularía el proyecto *La incorporación de la educación sexual en el Sistema Educativo Formal*. La resolución definió la integración de la Comisión de Educación Sexual, compuesta por representantes del Sistema Educativo y del Ministerio de Salud Pública. En representación del MSP se designó a la directora del programa nacional de prevención del VIH–SIDA. Esta integración era un indicador del enfoque predominante que relacionaba sexualidad, riesgos y enfermedades.

La alianza estratégica entre el sector salud y educación excluyó del proceso de elaboración de la propuesta (2005–2007) a otros actores con competencia en la temática. Entre los más relevantes, se pueden mencionar:

1. al organismo rector de las políticas de género (Instituto Nacional de las Mujeres) cuyo plan de acción tenía como medida *“formular e implementar el Programa de Educación en sexualidad en todo el sistema educativo formal incluyendo a alumnos/as, docentes y adultos referentes”* (Primer Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos [PIODNA], 2007: 73),
2. las organizaciones de mujeres y feministas que históricamente habían reivindicado el derecho a la educación sexual y al ejercicio pleno de derechos sexuales y reproductivos,
3. la academia, especialmente la Universidad de la República (UDELAR), que contaba con experticia en la temática; y sociedades científicas con estudios y experiencias de trabajo.

Esta decisión del Estado no fue neutra sino, por el contrario, revelaba el grado de reconocimiento y legitimidad que se tenía de los distintos actores. La misma fue cuestionada por algunos de los representantes de los subsistemas de la educación sin posibilidades, por lo menos en la primera etapa, de revertir esas decisiones. Así lo expresó uno de los entrevistados:

Reclamé dos actores en la comisión, el Instituto Nacional de las Mujeres y la Universidad de la República [...] Yo tuve las peloterías por ese tema. Además ahí vos ves la intencionalidad, ¿por qué el Ministerio de Salud Pública y no la Facultad de Derecho? Hoy si nosotros hubiéramos arrancado, sin dudas pones al Inmujeres y a la UDELAR, no hay dudas de quiénes tendrían que ser los actores. Hoy no hay comisión con la que no articulemos con Inmujeres, hoy tenemos proyectos conjuntos con la UDELAR [...] (Entrevista, representante subsistema, 2013)

Las organizaciones de la sociedad civil, la academia y otros actores estatales si bien participaron en algunas instancias, ocuparon un rol secundario. Lejos de ser ésta una restricción institucional, fue una decisión política.

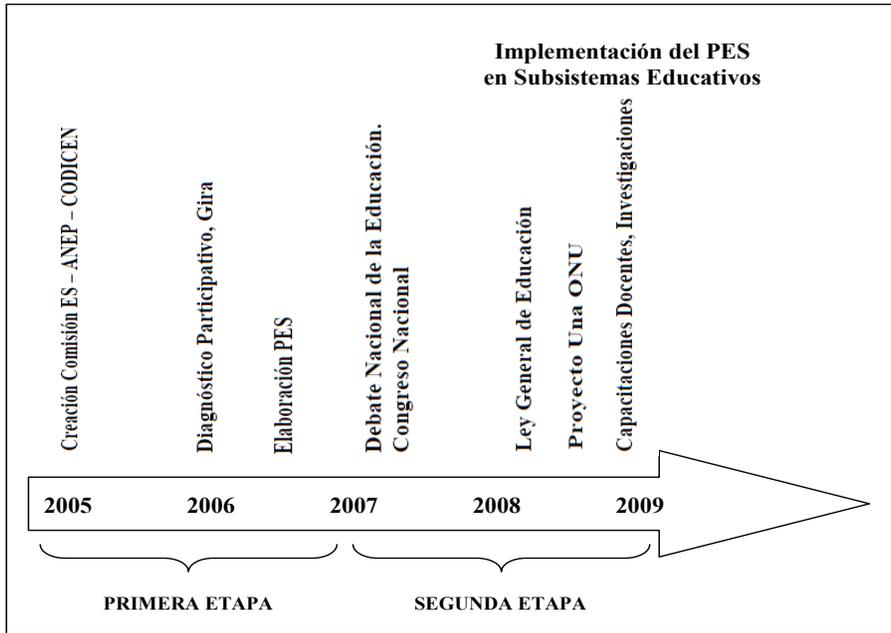
Un actor relevante durante este proceso fue el Sistema de Naciones Unidas; en particular, su recomendación de integrar la perspectiva de género como eje transversal en las políticas públicas, contribuyó a la incorporación de este enfoque en el diseño del Programa de Educación Sexual.

Otro aspecto a destacar de este proceso fue que los históricos «grupos de veto» —actores colectivos e individuales cuyos acuerdos se tornan imprescindibles para la toma de una decisión política— jugaron un rol marginal durante todo el proceso. En América Latina, las jerarquías de la Iglesia Católica y otros grupos religiosos han sido un actor de veto a la hora de implementar políticas públicas de educación sexual y de reconocimiento de nuevos derechos, sobre todo en el área de los derechos sexuales y reproductivos. En el caso uruguayo, estos grupos solicitaron integrar la Comisión, pero la misma resolvió no incluirlos como una decisión estratégica para disminuir su incidencia en el desarrollo de la propuesta. Según el testimonio de una de las entrevistadas:

La Iglesia estaba dando vueltas e incluso pidió para ingresar a la Comisión y también representantes de los colegios privados. Por eso la aprobación dice «para el sistema formal público». Eso fue una vuelta que le encontramos para evitar una rebaja de la propuesta en virtud de la incorporación de los privados. (Entrevista, representante subsistema, 2013)

La propuesta elaborada por la Comisión de Educación Sexual y aprobada por las autoridades educativas concibió al programa de educación sexual como un proyecto transversal en los currículos de los distintos subsistemas de enseñanza (primaria, media y bachillerato) para ser implementada en función de las particularidades de cada subsistema y de acuerdo a su autonomía institucional. El siguiente gráfico presenta los principales hitos en el proceso de formulación de la política.

Gráfico 1: Principales hitos en el PFP de Educación Sexual



Fuente: Benedet & López, 2015.

3.2. Enfoques en disputa en la política de educación sexual

Según Foucault (1977), a partir del desarrollo de una estrategia biopolítica en la sociedad, la sexualidad comienza a ser objeto de estudio de diversos campos. Desde fines del siglo XVII, la represión fue el dispositivo de poder más emblemático respecto al ejercicio de la sexualidad, definiendo un sistema de permisos y prohibiciones. Progresivamente este dispositivo de poder no sólo se concentró en juzgar la vida sexual sino también en administrarla. La conducta sexual de la población se transformó en objeto de análisis y, a la vez, centro de intervención. La *estrategia biopolítica*, según Foucault, muestra la centralidad de lo sexual y los cuerpos en el control social y en la regulación de las poblaciones:

Los gobiernos advierten que no tienen que vérselas con individuos simplemente, ni siquiera con un «pueblo», sino con una «población» y sus fenómenos específicos, sus variables propias: natalidad, morbilidad, duración de la vida, fecundidad, estado de salud, frecuencia de enfermedades, formas de alimentación y de vivienda [...] En el corazón de este problema económico y político de la población, el sexo: hay que analizar la tasa de natalidad, la edad del matrimonio, los nacimientos legítimos e ilegítimos, la precocidad y la frecuencia de las relaciones sexuales, la manera de tornarlas fecundas o estériles, el efecto del celibato o de las prohibiciones, la incidencia de las prácticas anticonceptivas [...]

(Foucault, 1977: 17–18)

Los estudios feministas en sexualidad coinciden con los aportes de Foucault, pero critican la invisibilidad del *corpus* feminista, la falta de atención a la especificidad generizada de los cuerpos y la subjetividad y, a su inserción en el dispositivo sexual. Plantean una crítica

fuerte a la categoría mujer, ya que existen diferencias entre mujeres, no hay una mujer universal y; por tanto, no se puede generalizar la experiencia de una como la experiencia de todas. Complementan el análisis de la estrategia biopolítica de la sociedad planteando que el discurso biomédico sobre la diferenciación sexual fue producido como un modelo de verdad, de forma arbitraria y simplista:

Pues parte de la concepción, por un lado, de que al haber solamente dos gónadas (ovarios y testículos) solamente deben haber dos sexos, dos roles sociales; y por otro que la función de los genitales es la reproducción humana, el placer no tienen ninguna relevancia.

(Fischer, 2003: 23)

Asimismo, el contrato social moderno, además de androcéntrico, presupone la heteronormatividad y la subordinación de las mujeres. Sostiene que el patriarcado, como modelo de organización social hegemónico, impone la supremacía de los varones sobre las mujeres y el control de la sexualidad femenina, planteando la relevancia de la revisión de los roles estereotipados asignados a lo masculino y lo femenino en el ejercicio de la sexualidad. El pensamiento feminista colocó el derecho al placer sexual en el debate público y la reproducción como una opción y no un destino de las mujeres (Boyer, 2012).

Las producciones y concepciones sobre la sexualidad humana se pueden organizar básicamente en dos paradigmas teórico-epistemológicos: el paradigma esencialista y el paradigma constructivista.

Según autores como Vance (1984) y Weeks (1998) el *paradigma esencialista* considera la sexualidad como algo «dado» por la naturaleza, inherente al ser humano, inmutable, producto de una esencia humana, impulso interior irrefrenable a ser reprimido por la cultura. La sexualidad es concebida como una dimensión del orden de la naturaleza que la cultura debe moldear y adaptar a las exigencias sociales. Por su parte, el paradigma constructivista define a la sexualidad como un proceso complejo de construcción y producción sociohistórico, cultural, subjetivo y político que implica una variabilidad social de formas, creencias, prácticas y significados a ellas asociadas. Al decir de Lopes, *“las posibilidades de la sexualidad, las formas de expresar los deseos y los placeres, también son siempre socialmente establecidas y codificadas. Las identidades de género y sexuales son moldeadas por las redes de poder de una sociedad”* (2000: 2).

Los modos de producción sociohistórica de la sexualidad han estado sustentados en criterios de normalidad-anormalidad y de salud-enfermedad, desde los cuales se han definido pactos sociales que regulan lo permitido y lo prohibido, lo aceptable y lo rechazable, en función de una serie de sistemas de jerarquías sociales relacionadas con clase social, raza-etnia, género, edad y sus intersecciones. La norma ofrecida como lo universal, refiere al hombre blanco, heterosexual, de clase media, urbano, cristiano. Todas aquellas expresiones que están fuera de la norma son consideradas subalternas.

Las concepciones sobre sexualidad se ven reflejadas en los abordajes educativos en el aula. Los enfoques tradicionales, identificados con el paradigma esencialista, se caracterizan por un abordaje biologicista de la sexualidad con énfasis en la reproducción. Están relacionados con abordajes de cuño salubrista de prevención de riesgos. Según Lopes, la escuela se ha caracterizado por un enfoque tradicional de la sexualidad:

La escuela es, sin duda, uno de los espacios más difíciles para que alguien asuma su condición de homosexual o bisexual. Con la suposición de que sólo puede haber un tipo de deseo sexual y que ese tipo —innato para todos— debe tener como blanco un individuo del sexo opuesto, la escuela niega e ignora la homosexualidad [...] El lugar del conocimiento se mantiene, con relación a la sexualidad, como el lugar del desconocimiento y la ignorancia.

(2000: 10)

Los enfoques relacionados con el paradigma construccionista se caracterizan por abordajes desde los derechos humanos. Según algunos autores, vivir la sexualidad de manera positiva, responsable y con respeto por los demás sólo es posible si se recibe educación sexual de carácter integral, desde las primeras etapas de la formación y durante todo el itinerario educativo, fomentando el pensamiento crítico en torno a las diversas expresiones de la sexualidad humana y de las relaciones interpersonales. Desde esta perspectiva, para que la educación sexual sea integral y cumpla sus objetivos, debe tener una sólida perspectiva de género. Estos enfoques implican la inclusión de los derechos sexuales, en términos de reconocimiento del derecho a ejercer una sexualidad placentera; a la libertad y la autonomía en el ejercicio de la sexualidad y a la disponibilidad de recursos para poder llevar a la práctica esas decisiones de manera segura, efectiva y sin discriminación (Chiarotti, 2005).

El enfoque de género acompaña, en general, las propuestas pedagógicas en sexualidad que se fundamentan en un paradigma constructivista, cuestionando el concepto de identidades sexuales y generalizadas fijas y derivadas de determinismos bioanatómicos.

En el paradigma esencialista se pueden identificar los siguientes enfoques: 1) biologicista, 2) represivo—moralizador, 3) informativo—preventivo, 4) de modelación y modificación de la sexualidad y, 5) hedonista. Por su parte, en el paradigma constructivista se reconocen los siguientes enfoques: 1) sociocultural/histórico, 2) de derechos y, 3) género. Estos paradigmas tienen su correlato en los contenidos de los programas de educación sexual. En el siguiente cuadro se presentan de manera sintética los contenidos de los enfoques antes mencionados.

En el proceso de formulación de una política emergen distintos marcos interpretativos que a veces compiten, no son necesariamente coherentes entre sí, acompañan o promueven conflictos, avalan o desafían las interpretaciones hegemónicas y sugieren cursos de acción alternativos.

En el caso estudiado, estas tensiones emergieron a la hora de definir el enfoque conceptual de la propuesta, lo cual es observable tanto en los documentos relevados como en los relatos de las personas entrevistadas.

Según el análisis documental, el marco teórico—conceptual de la propuesta se ubica “[...] en la confluencia de tres vertientes conceptuales: Sexualidad—Educación—Desarrollo y Salud Integral, e instalada en el escenario de los DDHH y la Bioética.” (Comisión de Educación Sexual [CES], 2007: 21).

Cuadro 1: Concepciones de sexualidad y su correlato en Educación Sexual

PARADIGMA	ENFOQUE	CARACTERÍSTICAS	CORRELATO EN EDUCACIÓN SEXUAL
<p style="text-align: center;">PARADIGMA ESENCIALISTA</p>	<p style="text-align: center;">Enfoque biologicista</p>	<p>Sexualidad: «naturaleza» humana y ahistórica.</p> <p>Diferencia sexual: desviaciones a la «regla» o en base a criterios de normalidad.</p>	<p>Abordaje biologicista de la sexualidad, con énfasis en la reproducción. Asociado a abordajes sanitaristas y de prevención de riesgos.</p> <p>Programas de Estados Unidos y Reino Unido (Epstein y Johnson, 2000).</p>
	<p style="text-align: center;">Enfoque Represivo moralizador</p>	<p>Moral religiosa.</p> <p>Educación sexual: favorecer la abstinencia o la postergación de las prácticas sexuales hasta edades más avanzadas.</p>	
	<p style="text-align: center;">Enfoque informativo preventivo</p>	<p>Educación sexual: prevención contra los riesgos de las prácticas sexuales no responsables.</p>	
	<p style="text-align: center;">Enfoque Hedonista</p>	<p>Enfatiza el placer sexual.</p> <p>Reivindica el erotismo. Sexo desanclado de los componentes afectivos y sociales.</p>	
	<p style="text-align: center;">Enfoque de modelación y modificación del comportamiento</p>	<p>Extrapolación a la educación sexual de los principios del Conductismo y la Tecnología Educativa. Formación de comportamientos sexuales deseables.</p>	

PARADIGMA CONSTRUCCIONISTA	Enfoque socio cultural	<p>Sexualidad determinada por la interacción entre la biología y cultura.</p> <p>Sexualidad: conjunto amplio de manifestaciones comportamentales y actitudinales que se estructura por influencias culturales y sociales más que por un determinismo biológico.</p>	<p>La educación sexual como práctica educativa y de formación que no sólo reconoce la dimensión biológica de la sexualidad sino el desarrollo de sus dimensiones psicológicas, sociales y éticas.</p>
	Enfoque de Derechos	<p>Ejercicio de la sexualidad como un derecho humano y como una obligación del Estado en tanto garante a partir de la elaboración de políticas de educación sexual.</p>	<p>Abordaje de la sexualidad desde un enfoque de derechos, énfasis en el disfrute de la vida sexual; para lo cual plantean, se requiere ser conscientes de las necesidades y derechos.</p>
	Enfoque de género aplicado a la sexualidad	<p>Papel de las relaciones de poder y el carácter de construcción social y política de la sexualidad.</p> <p>Incorporan la dimensión del placer en la sexualidad.</p>	

Fuente: Benedet & López, en base a Castellanos & Falconier, 2001.

De acuerdo a lo expresado por las personas entrevistadas y al análisis de la propuesta, hay una intencionalidad teórica y una voluntad política de ubicar la educación sexual en un paradigma construccionista. Sin embargo, se identificó la coexistencia de un enfoque salubrista de prevención de riesgos (enfoque informativo–preventivo) en disputa con un enfoque de género y de derechos humanos. La referencia a los «problemas sociales» que la educación sexual podría evitar diluye la voluntad de promover una sexualidad plena, placentera, feliz y autónoma. Al respecto señala una de las personas entrevistadas:

Esta idea de que la educación puede generar un cordón de protección sanitario también creo que tuvo que ver. Tanto que en la comisión original de educación sexual hubo

una representante de salud pública porque era un tema que había que articular con una perspectiva de salud, que el programa la tiene. Como política de prevención que luego nosotros dijimos «como política de promoción». Esa discusión fue parte de la comisión, promoción, prevención.

(Entrevista, representante subsistema, 2013)

En el análisis del documento programático elaborado por la Comisión se evidencia cómo se expresan estos enfoques:

La sexualidad en los seres humanos, se encuentra constituyendo un todo con la vida misma y particularmente en la adolescencia cobra gran significación. Como consecuencia, influye significativamente el modo de vida de los jóvenes y repercute en su calidad de vida y en la problemática de salud que puede aparecer en este momento o en las sucesivas etapas del ciclo vital.

(CES, 2007: 23)

A lo que se añade más adelante:

Por otra parte, se ha constatado, que muchas de las características surgidas del rol de género se encuentran en la base de conductas riesgosas para la salud de ambos sexos, cuya expresión se manifiesta particularmente en la adolescencia. En materia de salud reproductiva y sexual, surgen conductas de riesgo de ambos sexos, en el origen de las que encontramos mitos y creencias arraigadas con mucha fuerza en los/las jóvenes y su comunidad.

(CES, 2007: 24)

Estos fragmentos del documento ilustran la asociación entre sexualidad, riesgos y enfermedades. Sin embargo, en las entrevistas realizadas a los integrantes de la Comisión, se observa una voluntad contraria a dicha asociación. Al decir de uno de ellos:

La educación sexual es abordada desde un enfoque no biologicista, no desde la patología sino que se aborda fundamentalmente el desarrollo saludable de los chicos y las chicas [...] por tanto, no se centra en aspectos biologicistas, ya que entendemos que eso es hacer un recorte muy parcial de la educación sexual.

(Entrevista, representante del PES, 2013)

3.3. El enfoque de género en las políticas

No se dispone de una única definición de género ya que la misma está siendo revisada a partir de posturas teóricas que cuestionan incluso las mismas premisas que le sirvieron de fundamento. En este sentido, no hay una teoría de género sino varias. Se puede hablar de una «genealogía política de las ontologías de género» es decir, una deconstrucción de su apariencia sustantiva, iluminando los procesos de naturalización que producen ese efecto (Nicholson & Young; en Bonder, 1999).

La distinción entre sexo y género fue profusamente desarrollada y utilizada desde el pensamiento feminista y, ha sido y es objeto de intensos debates y revisiones en las últimas décadas. El uso extendido y polisémico del concepto de género fuera de las fronteras del feminismo, su domesticación vía institucionalización en el campo de las políticas públicas, el riesgo de vaciamiento de su sentido político transformador y su naturalización —como si el concepto siempre hubiera estado allí— pueden producir un efecto de

debilitamiento de su eficacia política y analítica. Las frecuentes confusiones entre género y sexo o el uso indistinto de ambos términos; la homologación de género y mujeres; su asimilación al concepto de división sexual del trabajo de tradición marxista; el uso intercambiable con el concepto de patriarcado, son algunos ejemplos de ello. Como ha dicho Scott, el “*género se ha convertido en una forma cortés de referirse a cualquier cosa que tenga que ver con el sexo*” (2011: 96).

El *corpus* teórico feminista ofrece, desde diversos énfasis y perspectivas, una plataforma por demás robusta para el tratamiento de la diferencia sexual. Desde los primeros desarrollos basados en el binarismo sexo–género, naturaleza–cultura, mujer–hombre, a los actuales planteos que deconstruyen el pensamiento dicotómico y postulan la necesidad de analizar ya no sólo la diferencia sexual sino las diversidades sexuales.

Al preguntarle a la responsable del Programa de Educación Sexual sobre el enfoque de género en la propuesta, ésta señaló:

Cuando hablo de la sexualidad hablo de todo, porque me molesta profundamente que, desde la academia —me suena como un chirrido— hablen de la sexualidad con perspectiva de género. Cuando no puede haber educación de la sexualidad sin perspectiva de género, es absurdo, es como decir que a un ser humano hay que incorporarle el sistema respiratorio, si no respira se muere. Sin dimensión de género no puede haber educación de la sexualidad.

(Entrevista, representante del PES, 2013)

Si bien esta afirmación puede explicar la ausencia de la explicitación de este enfoque en el marco conceptual de la propuesta, la educación sexual tanto en Uruguay como en otros países, ha sido abordada desde diversos enfoques y sólo algunos casos puntuales incorporan el análisis de género. Tal como se planteó, los enfoques enmarcados en un paradigma esencialista no incorporan este enfoque, fundamentalmente porque su sustrato interpretativo está en la concepción de la sexualidad como algo inmutable, producto de la esencia humana, concepción que se encuentra en las antípodas del enfoque de género.

Aunque el género no aparece explicitado como categoría de análisis en el marco teórico que da sustento al Programa, es incorporado a lo largo de la propuesta en los capítulos referidos a sexualidad, identidad sexual, rol de género y salud integral, derechos humanos. En el capítulo sobre “Rol de género y salud integral” se define el concepto de género tomando como referencia la definición utilizada por Gómez (OPS–OMS): “*El género es una «construcción social a partir de las características biológicas de los sexos, en la que adscriben funciones, valores, actitudes, normas y comportamientos diferenciados a varones y mujeres y se pautan roles a desempeñar»*” (CES, 2006: 24).

Esta definición de género fue otra de las tensiones conceptuales que tuvo lugar en el proceso de elaboración de la propuesta de educación sexual. El debate se ubicó en problematizar; por un lado, la equidad de género, fundamentalmente en términos de las diferencias entre mujeres y varones y cómo éstas siguen siendo interpretadas como desigualdades sobre las que se sostienen las prácticas sociales de discriminación y; por otro, incorporar en este debate la inclusión de las diferencias y diversidades sexuales en sentido amplio. Al decir de una de las entrevistadas:

Lo que dice el texto del programa sobre género es compartible, es Scott pura y si yo tuviera que escribirlo hoy matizaría [...] La comisión debatió mucho este tema [...] Por ejemplo, nosotros ahora hicimos una síntesis y reelaboración del documento e incorporamos la categoría de diversidad sexual que no estaba incorporada [...] en ese primer momento todo el tema *queer* lo pusimos sobre la mesa y estuvo en la discusión.
(Entrevista, representante subsistema, 2013)

Esta tensión refleja los debates a la interna del propio movimiento feminista contemporáneo. Esta definición clásica de género reproduce las lógicas denominadas «fuertes» que sostienen el pensamiento binario que instituyó —patriarcado mediante— la oposición/complementariedad hombre/mujer, femenino/masculino. Según diversas autoras feministas, esta lógica binaria y dicotómica produce una «hegemonía del sexo binario», se es mujer o se es hombre. Concibe dos géneros, femenino/masculino, como categorías inamovibles y universales, excluyentes una de la otra cuando en realidad, los procesos de subjetivación son intergenéricos. Desde esta perspectiva, este modo de pensar reduce la visión del mundo a un pensamiento simple y no refleja la complejidad de la realidad. La invención de un sexo verdadero y el pensamiento binario son característicos de nuestras sociedades occidentales, que produce exclusiones y jerarquías. A partir de ese ordenamiento, cualquier diversidad fue consignada como desvío, perversión, vicio, degeneración, pecado, peligro social. Esta forma de pensar es cristalizadora de posiciones de poder que van más allá de la relación entre oprimido y opresor, forman un engranaje muy completo y están ligadas al conocimiento, a saberes, a informaciones, al ámbito económico y a la subjetividad. Tal como sostenía Foucault, las relaciones de poder no obedecen a una sola forma de opresión sino a múltiples. Según Giberti:

La aparición del término transgender proporcionó un lugar para quienes se sienten en otra dimensión diferente de la que abarca el binomio hombre–mujer. La gente trans incluye a quienes, al expresar su sentido de identidad, entran en conflicto con las normas de género según las convenciones contemporáneas que regulan los comportamientos de cada sociedad.

(2003: 35)

Finalmente, esta tensión se dirimió por una concepción restringida de género y de sexualidad en que la mirada predominante estuvo asociada a la heteronormatividad y a la reproducción. Esto puede interpretarse en términos de la búsqueda de viabilidad política e institucional de la propuesta. En la medida que se buscaba involucrar a diversos actores, la propuesta debía ser traducida a las distintas lógicas político–institucionales de modo de hacer legítima la política pública; evitando así la emergencia de resistencias y rechazos. Por otro lado, la incorporación de un enfoque de género aun siendo restrictivo, reflejaba una postura transgresora si se consideran los antecedentes de iniciativas previas, lejos de incluir esta perspectiva. Como sugiere una de las entrevistadas:

Primero obviamente había que cuidar que el texto se aprobara. No te olvides que la iglesia estaba dando vueltas e incluso pidió para ingresar a la Comisión y también representantes de los colegios privados. Por eso la aprobación dice «para el sistema formal público». Eso fue una vuelta que le encontramos para evitar una rebaja de la propuesta en virtud de la incorporación de los privados.

(Entrevista, representante subsistema, 2013)

Asimismo todos los/as entrevistados estuvieron de acuerdo de que “*lo que el texto dice es un buen marco para profundizar el tema género*” (Entrevista, representante subsistema, 2013).

Desde una perspectiva comprada con los contenidos de los programas de educación sexual de la región, el marco teórico del programa uruguayo ofrece orientaciones más claras para abordar la sexualidad desde un enfoque de género y de derechos.

4. Conclusiones

El Programa de Educación Sexual iniciado en el primer gobierno de izquierda (2005–2009) e instalado en el sistema educativo público uruguayo constituyó una política de reconocimiento de derechos sexuales y derechos reproductivos y de las obligaciones del Estado para garantizar el ejercicio de esos derechos. En este período no sólo se consagró la educación sexual como derecho en las leyes nacionales sino también en los *curricula* de la educación formal, hecho nunca antes alcanzado.

El proceso de formulación de la política de educación sexual evidenció —como sucede en todo proceso de elaboración de política— relaciones de poder entre distintos actores y el establecimiento de alianzas y estrategias políticas para alcanzar el objetivo deseado. En tal sentido, la alianza estratégica entre el sector educativo y el sector sanitario y la exclusión del sector privado (fundamentalmente de origen católico) de la Comisión responsable de elaborar el programa de educación sexual constituyeron decisiones determinantes para la viabilidad del proceso.

El abordaje de la sexualidad en el programa no respondió a un modelo puro sino a hibridaciones, combinaciones que dieron cuenta del contexto político, de los procesos de transformación social e institucional y de los posicionamientos subjetivos de los actores directamente involucrados. En tal sentido, la educación sexual se abordó desde concepciones sustentadas desde un enfoque sanitario y de prevención de riesgo en coexistencia con un enfoque de derechos y de género.

El Programa de Educación Sexual abordó la sexualidad desde un enfoque de género que podría denominarse —a la luz de los debates y tensiones actuales— como tradicional o clásico. Sin embargo, este abordaje no fue casual o fruto del desconocimiento de las controversias que demuestran que no hay una visión unívoca sobre el género, sino muy por el contrario fue una decisión consciente y deliberada que ilustra, entre otros aspectos, los procesos de negociación entre quienes lideraron el proceso.

Los resultados obtenidos a través de este estudio son de utilidad no sólo para el caso uruguayo sino para el estudio de los procesos de formulación de políticas de educación sexual en distintos países de la región, al ofrecer un modelo interpretativo de los supuestos teóricos que guían la definición de la política, así como los procesos de negociación que se activan cuando se trata de colocar la sexualidad y los derechos humanos en el foco de las políticas en educación sexual.

Referencias bibliográficas

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA/CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL [ANEP/CODICEN]. (2010). *Programa de Educación Sexual*. Montevideo: ANEP/CODICEN.

ARAUJO, K., GUZMÁN, V. & MAURO, A. (2000). “El surgimiento de la violencia doméstica como problema público y objeto de políticas”. *Revista de la CEPAL*, 70, 133–145.

- BONDER, G. (1999). “Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente”. En: Montecino, S. & Obach, A. (comps.). *Género y epistemología: mujeres y disciplinas*. Santiago de Chile: Lom ediciones, 29–55.
- BOYER, A. (2012). “Biopolítica y filosofía feminista”. *Revista de Estudios Sociales*, 43, 131–138.
- CANCIANO, E. (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. Programa Nacional de Sexualidad y Procreación Responsable.
- CASTELLANOS, B. & FALCONIER, M. (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].
- CELIBERTI, L. (2005). “Las sexualidades en los centros educativos. Discursos y prácticas del sistema educativo”. En: López, A. (coord.). (2005). *Adolescentes y sexualidad. Significados, discursos y acciones en Uruguay. Un estudio retrospectivo 1995–2004*. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República, 155–178.
- CHIAROTTI, S. (2005). “Los derechos sexuales y reproductivos”. En: Canevari, C. (coord.). *Reproducción, sexualidad y ciudadanía. Relato de un debate para el cambio*. Buenos Aires: Barco Edita, 7–21.
- COMISIÓN DE EDUCACIÓN SEXUAL [CES]. (2007). *La incorporación de la educación sexual en el sistema educativo formal: una propuesta de trabajo*. Montevideo: ANEP/CODICEN.
- DARRÉ, S. (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del siglo XX*. Montevideo: Trilce.
- EPSTEIN, D. & JOHNSON, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.
- FISCHER, A. (2003). “Devenires, cuerpos sin órganos, lógica difusa e intersexuales”. En: Maffía, D. (comp.). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria Editora, 9–30.
- FASSLER, C. (coord.). (2007). *Políticas de educación. Análisis y propuestas*. Montevideo: Trilce.
- FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS [UNFPA]. (2005). *Antecedentes, situación actual y desafíos de la educación de la sexualidad en América Latina y el Caribe*. México, D.F.: UNFPA.
- FOUCAULT, M. (1977). *Historia de la sexualidad. Tomo 1*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

- GIBERTI, E. (2003). “Trangéneros: síntesis y aperturas”. En: Maffía, D. (comp.). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria Editora, 31–58.
- GUZMÁN, V. & MONTAÑO, S. (2012). *Políticas públicas e institucionalidad de género en América Latina (1985–2010)*. Santiago de Chile. CEPAL. División de Asuntos de Género.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 18.437, del 12 de diciembre de 2008. *Diario Oficial*, 27654, Montevideo, Uruguay, 16 de enero de 2009.
- LOPES, G. (2000). “Pedagogías da sexualidad”. En: Lopes, G. (2000). (org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 7–34.
- LÓPEZ, A. (coord.). (2005). *Adolescentes y sexualidad. Significados, discursos y acciones en Uruguay. Un estudio retrospectivo 1995–2004*. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- MAFFÍA, D. (comp.). (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria Editora.
- MORGAGE, G. (2005). *Sexualidad y prevención: una desafortunada conjunción escolar*. Ponencia presentada en el II Congreso Argentino y III Congreso Latinoamericano de Salud Sexual y Reproductiva, Rosario, Argentina.
- MULLER, P. & SUREL, Y. (1998). *L'Analyse des Politiques Publiques*. París: Montchrestien.
- PRIMER PLAN DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y DERECHOS [PIOD-NA]. (2007–2011). *Políticas públicas hacia las mujeres uruguayas*. Montevideo: Inmujeres.
- SCOTT, J. (2011). “Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis?”. *La manzana de la Discordia*, 6(1), 95–101.
- SEMPOL, D. (2013). *De los baños a la calle. Historia del movimiento lésbico, gay, trans uruguayo (1984–2013)*. Montevideo: Debate/Random House Mondadori.
- STEIN, E.; TOMMASI, M., ECHEBARRÍA, K., LORA, E. & PAYNE, M. (2006). *La política de las políticas públicas. Progreso económico y social en América Latina*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo/Planeta.
- TARRÉS, M. L. (2012). “A propósito de la categoría género: leer a Joan Scott”. *Sociedade e Cultura*, 15(2), 379–391.
- VANCE, C. (1984). “Placer y peligro: hacia una política de la sexualidad”. En: Vance, C. (comp.). *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Talasa, 9–49.
- WEEKS, J. (1998). *Sexualidad*. México D.F.: Paidós.