



Revista Tramas y Redes

ISSN: 2796-9096

ISSN-L: 2796-9096

revistatramasyredes@clacso.edu.ar

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Argentina

Sánchez, Cecilia

Eso que llaman amor... : conservadurismo y disputas por la educación sexual integral en Uruguay

Revista Tramas y Redes, núm. 6, 2024, Junio, pp. 115-131

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Argentina

DOI: <https://doi.org/10.54871/cl4c600g>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=722378749008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Eso que llaman amor...

Conservadurismo y disputas por la educación sexual integral en Uruguay

Cecilia Sánchez

Universidad de la República, Uruguay
ceciliasanchezg14@gmail.com

Fecha de recepción: 12/3/2024
Fecha de aceptación: 19/4/2024

Resumen

El texto aborda las reacciones conservadoras que se despliegan a partir de los avances en materia de educación sexual integral en Uruguay. Para ello, caracteriza el contexto contemporáneo, atravesado por una racionalidad neoliberal-conservadora, e indaga la producción discursiva de actores que cobraron visibilidad en el marco de esta oposición. En particular, se analiza a la Red de Padres Responsables. En su argumentación, se destaca el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos y un uso conservador de la laicidad. Además, se recuperan relatos docentes para profundizar en las incidencias que estas discursividades generan en el interior de las instituciones educativas. En cuanto a lo metodológico, el trabajo recurre al análisis documental del articulado del proyecto de ley, actas parlamentarias, prensa, producción discursiva en internet y entrevistas en profundidad.

**Tramas
y Redes**
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Palabras clave

1| educación sexual 2| conservadurismo 3| debate público 4| libertad de enseñanza
5| laicidad

Cita sugerida

Sánchez, Cecilia (2024). *Eso que llaman amor...* Conservadurismo y disputas por la educación sexual integral en Uruguay. *Tramas y Redes*, (6), 115-131, 600g. DOI: 10.54871/cl4c600g



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Isso que chamam de amor... Conservadorismo e disputas pela educação sexual integral no Uruguai

Resumo

O texto aborda as reações conservadoras que se desdobram a partir dos avanços em matéria de educação sexual integral no Uruguai. Para isso, caracteriza o contexto contemporâneo, atravessado por uma racionalidade neoliberal-conservadora, e investiga a produção discursiva de atores que ganharam visibilidade no quadro dessa oposição. Em particular, analisa a Red de Padres Responsables (Rede de Pais Responsáveis). Em sua argumentação, destaca-se o direito dos pais de escolherem a educação de seus filhos e um uso conservador da laicidade. Além disso, são recuperados relatos de docentes para aprofundar as incidências que essas discursividades geram no interior das instituições educativas. No que diz respeito à metodologia, o trabalho recorre à análise documental dos artigos do projeto de lei, atas parlamentares, imprensa, produção discursiva na internet e entrevistas em profundidade.

Palavras-chave

1| educação sexual 2| conservadorismo 3| debate público 4| liberdade de ensino 5| laicidade

They call it love... Conservatism and disputes over comprehensive sexual education in Uruguay

Abstract

This paper addresses the conservative reactions that emerge from advances in comprehensive sexual education in Uruguay. To do so, it characterizes the contemporary context, marked by a neoliberal-conservative rationality, and investigates the discursive production of actors who gained visibility within this opposition. In particular, it analyzes the Red de Padres Responsables (Net of Responsible Fathers). In their argumentation, the right of parents to choose their children's education and a conservative use of laicism are emphasized. Furthermore, teacher narratives are used to delve into the impacts that these discourses generate within educational institutions. Methodologically, the study relies on documentary analysis of the bill's articles, parliamentary records, press, online discourse production, and in-depth interviews.

Keywords

1| sexual education 2| conservatism 3| public debate 4| teaching freedom 5| laicism

Introducción

A partir de las reacciones conservadoras frente a los avances en materia de educación sexual integral (ESI) en Uruguay, fundamentalmente generados durante los gobiernos progresistas (2005-2019), este trabajo propone un conjunto de reflexiones sobre las construcciones discursivas de actores y organizaciones que se articularon en torno a su rechazo. El recorrido propuesto se detiene en la organización Red de Padres Responsables, que se visibilizó en lo mediático a partir de su cuestionamiento a guías didácticas que se impulsaron desde la administración pública. En el 2019, la Red de Padres Responsables promueve un proyecto de ley, “Educación Sexual en las instituciones educativas. Reglamentación” (Uruguay, Parlamento, 2019a), presentado en el parlamento por diputados de partidos políticos que en ese momento eran opositores y actualmente integran la coalición de partidos de derecha que gobierna.

Las denuncias en torno a la “ideología de género”, como plataforma para incidir en educación y participar en las disputas por sus marcos normativos, posibilitó la articulación entre actores políticos, religiosos y empresariales. Este texto propone abordar algunas de las aristas de esta trama y busca comprender cómo estos actores construyen incidencia en el sistema educativo. En este sentido, el trabajo no se centra en las políticas, programas educativos, ni en las marchas y contramarchas que ha tenido la implementación de la ESI en nuestro país, sino en las resistencias que generó y en las contrapropuestas de grupos organizados, que se definieron como “padres” reclamando el derecho a educar a sus hijos según sus propios valores y convicciones y en contra del “adoctrinamiento” y la “violación de la laicidad” en la escuela.

El texto se organiza en cuatro apartados y cierra con unas breves consideraciones finales. En primer lugar, se caracteriza el contexto desde la racionalidad neoliberal-conservadora, como marco para comprender sus discursividades. Luego, se indaga en las reacciones al avance de la ESI en Uruguay, caracterizando algunas iniciativas y en particular a la Red de Padres Responsables. En un tercer apartado, se enfatiza en los usos de la “libertad de enseñanza” y la “laicidad”, nociones medulares del conservadurismo en Uruguay. Por último, y buscando mostrar cómo se hacen carne estas discursividades en las instituciones educativas y las prácticas docentes, se recuperan relatos de docentes de educación media.

Gubernamentalidad neoliberal, o la educación entre la familia y el mercado

Así como la apertura del siglo XXI en América Latina estuvo marcada por el “giro histórico”, que implicó el inicio de un período de gobiernos

progresistas, su segunda década se caracterizó por su finalización, con la llegada de gobiernos ubicados a la derecha del espectro político en varios países del continente. Este nuevo giro ocurrió a través de triunfos electorales, como en el caso de Uruguay, o por procesos de destitución presidencial por parte de otros poderes del Estado, como el caso de Brasil, y coincidió con el triunfo electoral de Trump en Estados Unidos y con el surgimiento de nuevas expresiones de extrema derecha en Europa, que instalaron la idea de una “nueva ola de derechas en Occidente” (Broquetas y Caetano, 2023, p. 23).

Aunque no se trató de un período homogéneo ni exento de contradicciones y tensiones, durante los gobiernos progresistas se transitó una etapa de ampliación de los derechos sociales y de disminución de la desigualdad de ingresos. Según Gabriel Kessler (2019) podemos identificar dos fenómenos yuxtapuestos que conviven en estos años, por un lado, se incorporaron “nuevos tópicos a la pregunta tradicional sobre nuestra desigualdad histórica persistente” (Kessler, 2019, p. 87) y, por otro, crece la tendencia hacia movimientos de derecha, lo cuales reaccionan frente a los avances en términos de igualdad, ya sea en general o en cuestiones específicas, como en materia de género. Estas dos dimensiones interrelacionadas también se identifican en el campo educativo. El avance en términos de ampliación y garantía del derecho a la educación, convivió con procesos de privatización y rearticulación de movimientos conservadores (Martinis y Rodríguez, 2020).

Las expresiones conservadoras que analizamos en materia educativa se reactivan en el marco de gobiernos progresistas, pero tienen raíces más profundas. Si bien es notoria la ampliación de su incidencia en el contexto de restauraciones conservadoras, su surgimiento y expansión no se limita a ese período. Aunque la emergencia de la noción “ideología de género” se ubique en las últimas décadas, los fundamentalismos religiosos y las políticas de freno a los avances en materia de género y derechos sexuales y reproductivos tienen una larga trayectoria en América Latina. Como observa Juan Vaggione (2005), las agrupaciones autodenominadas “provida” o “profamilia” ocupan un lugar destacado en la construcción de la agenda conservadora y apelan a lo que denomina “secularismo estratégico”, colocando argumentos que pretenden ubicarse como científicos, legales o bioéticos en la defensa pública de sus ideas.

Para caracterizar el presente, recuperamos los estudios foucaultianos que comprenden el neoliberalismo como un régimen de gubernamentalidad, que supera ampliamente un modelo económico, y en el que la forma de la empresa se extiende y transforma todas las esferas de la vida (Foucault, 2022). La racionalidad neoliberal supone una “reorganización de las relaciones sociales sobre la base de dispositivos de mercado” (Sztulwark, 2019, p.49), a través de la expansión de la lógica de competencia, que no constituye un dato de la naturaleza, sino de “un juego formal entre

desigualdades. No es un juego natural entre individuos y comportamientos” (Foucault, 2022, p.153).

Esta definición permite dar cuenta de una ruptura del neoliberalismo con el programa liberal del “*laissez faire*”. Si la competencia no es un dato natural, debe producirse, sostenerse y corregirse continuamente desde el exterior (Brown, 2016). Los mercados son frágiles y para funcionar requieren de la activa intervención estatal, “es preciso gobernar para el mercado y no gobernar a causa del mercado” (Foucault, 2022, p. 154). La desigualdad, “como premisa y resultado de la competencia” (Brown, 2016, p. 65), se vuelve legítima en todas las esferas y “deviene norma de todo vínculo” (Gago, 2020, p. 39). La “equivalencia” como norma del intercambio es desplazada: “la competencia reemplaza al intercambio; la desigualdad reemplaza a la igualdad” (Brown, 2016, p. 65).

Además del papel del Estado, el neoliberalismo redefine al *homo economicus* del liberalismo clásico. El mercado como principio regulador de la sociedad no se organiza en torno al intercambio de mercancías, sino desde los mecanismos de la competencia, “no una sociedad de supermercado: una sociedad de empresa” (Foucault, 2022, p. 182). El *homo economicus* neoliberal “es un empresario, y un empresario de sí mismo” (Foucault, 2022, p. 264). El sujeto es “su propio capital, su propio productor, la fuente de [sus] ingresos” (Foucault, 2022, p. 265). En este sentido, el neoliberalismo no designa un poder meramente exterior, sino “la voluntad de gobernar nuestros afectos” (Sztulwark, 2019, p. 61) que recurre a la “potencia del vitalismo emprendedor” (Sztulwark, 2019, p. 68).

Sin embargo, si en su “fase optimista-voluntarista” (Sztulwark, 2019, p. 69) el neoliberalismo opera mediante el *coaching*, la “libre” realización personal y la adhesión a una vida sin sufrimientos –de la mano de la construcción de un “imperativo de la alegría”, en términos de Ahmed (2019)– su lado represivo, activa un odio visceral frente a la amenaza que suponen las expresiones que desafían los modos de vida ajustados al mercado y establece una declaración de guerra a las “micropolíticas no neoliberales” (Sztulwark, 2019, p. 69).

Desde esta clave, proponemos reflexionar sobre las resistencias conservadoras al avance de la ESI y la impugnación a las luchas por hacer de las escuelas espacios cada vez más públicos y en los que se tensiona la “universalidad” que funda, evidenciando el carácter contingente y en disputa de los fundamentos que establece (Butler, 2001).

Para dar cuenta de estas movilizaciones en educación, utilizamos el término “conservadurismo” buscando subrayar la conexión entre estos movimientos y sectores sociopolíticos que abogan por la permanencia de valores y ordenamientos tradicionales y estructurantes de un cierto orden social, ubicado como permanente e inamovible (Serrano, 2020). Su uso no

desconoce que estos grupos producen actualizaciones y adaptaciones e, incluso, que en ocasiones son apoyadas por sectores progresistas y ubicados a la izquierda del espectro político. En este sentido, resulta relevante destacar que conservadurismo no es sinónimo de no transformación ni descripción de sectores estáticos, sino que procura dar cuenta del despliegue de diversas formas de acción –que incluye la reacción cuando el orden se considera desafiado– con el objetivo de defender las jerarquías sociales (Entre, 2019).

El trabajo se centra en expresiones conservadoras que son parte e inciden en el campo educativo. Nos detenemos particularmente en discursividades que colocan a la familia y la protección de la intimidad en el centro. La defensa de la familia es clave en esta articulación, su anudamiento se basa en una “responsabilidad familiar”, que intenta hacer frente al impacto de la reducción neoliberal de las políticas de protección social, y supone una transferencia de mecanismos de protección del Estado hacia las familias, que recae mayormente en las mujeres (Cooper, 2022).

La “restauración de la familia”, como parte del corazón del conservadurismo –que asegura el retorno de la labor de protección y cuidado a las familias cuando los Estados, bajo el impacto del neoliberalismo, reducen al mínimo las políticas de protección social– va de la mano de su empresarización (Cooper, 2022). En América Latina, la responsabilización neoliberal, sostiene Gago (2020), se traduce en el endeudamiento de los hogares de menores ingresos y el sostenimiento de las tareas de cuidado en las mujeres y cuerpos feminizados, como tareas obligatorias y no remuneradas. Al mismo tiempo, el conservadurismo construye un “aprovechamiento moral” de las consecuencias de la crisis, apoyando la reproducción social de la vida en los hogares.

Los procesos de reforma educativa que se fundamentan en la ampliación de la libertad de los padres para decidir la educación de sus hijos, a partir de una alineación con sus valores, o los sistemas de *vouchers* educativos financiados por el Estado para que las familias elijan en qué escuela utilizarlos, pueden constituir un ejemplo del planteo. En un contexto de desmantelamiento de lo social y de la participación política, la libertad se realiza en el campo moral.

A través de las expresiones conservadoras analizadas, propoñemos reflexionar en torno a lo escolar como esfera de entrecruzamiento del programa del mercado y del orden social. Tras la centralidad de la familia que organiza las expresiones analizadas en este trabajo, no parece haber una preocupación por la construcción de espacios de participación democráticos, sino el fomento de mecanismos de privatización complejos y no siempre nítidos a través de los cuales se privatiza la relación entre familias y escuelas (Bellei y Orellana, 2015). Estas expresiones producen afectaciones en el carácter público de la educación porque alimentan perspectivas en las que se

articula una noción de educación en la que predomina el interés familiar o individual.

En el nombre del hijo... Reacciones conservadoras frente a los avances en educación sexual integral

La implementación de un programa de ESI en la órbita de la educación pública fue fuertemente resistida por organizaciones conservadoras, particularmente de matriz religiosa, tanto católicas como evangélicas. Inicialmente, estas reacciones fueron de oposición y rechazo a las propuestas educativas, y a los materiales de formación, como guías didácticas, que comenzaron a circular. Posteriormente, dieron un “giro afirmativo”, generando iniciativas propias en materia de educación sexual (Habiaga et al., 2022, p. 92). En 2017, la Iglesia Católica presentó *Aprender a Amar. Propuesta de educación afectivo-sexual para padres y docentes*, un curso virtual y gratuito definido como laico, pero “inspirado en valores cristianos”. Al presentar el curso, la psicóloga argentina que lo llevó adelante, expresó que, si bien la Iglesia Católica respeta las decisiones individuales, “promueve la abstinencia a los 14, 15 o 16 años” (*El País*, 16 de agosto de 2017).

También desde el neopentecostalismo se realizaron fuertes críticas a las guías didácticas y a las orientaciones del Gobierno en materia de educación sexual integral, centrando su argumentación en un discurso anti “ideología de género” y en la idea de que los padres son los únicos educadores legítimos de sus hijos. La Iglesia Misión Vida impulsó una campaña de iglesias evangélicas conservadoras de América Latina en contra de la educación sexual en las escuelas públicas, promoviendo el uso de balconeras con la frase “La educación de mis hijos la decido yo” (Milsev, 2020). Tanto en sus sermones¹ como en medios de prensa, el Pastor Márquez, fundador de dicha iglesia, fue un activo militante contra las políticas de defensa de los derechos sexuales y de la educación sexual.

A partir de 2017, año que ha sido identificado como de “condensación definitiva” de las políticas antigénero en Uruguay (Abracinskas et al., 2020), la resistencia conservadora se organiza a través de la movilización de padres que se oponen a la educación sexual en las escuelas (Habiaga et al., 2022). El colectivo “A mis hijos no los tocan” y, posteriormente, la “Red de

1 La investigación etnográfica de Magdalena Milsev en la Iglesia Misión Vida para las Naciones, permite profundizar en la producción discursiva del neopentecostalismo en Uruguay y acercarnos a su activismo político antigénero. Por ejemplo, en un sermón de 2018, el pastor Márquez expresó que “antes que existieran leyes, antes que existieran gobiernos, antes que existiera el Estado, nuestros hijos eran nuestros. Hoy en día hay fuerzas infernales que están tratando de darles a otros el derecho que nosotros tenemos a criar, a cuidar y a enseñar a nuestros hijos” (Milsev, 2020, p. 142).

Padres Responsables” adquieren visibilidad pública y sus reclamos llegan a las calles, a los medios de comunicación y al parlamento. Además, la laicidad va a quedar ubicada en el centro de la disputa en lo público y anudada a la denuncia de “proselitismo” y “adoctrinamiento” en las instituciones educativas.

La Red de Padres Responsables es una organización que tuvo, además, un papel activo en la campaña que intentó derogar la Ley Integral para Personas Trans, n° 19.684, aprobada en octubre de 2018. Se autodefine como un “grupo de padres y madres” que comparte la idea de que son ellos “quienes tienen el derecho y el deber de educar a sus hijos”,² basándose fundamentalmente en el artículo 68 de la Constitución, que garantiza la “libertad de enseñanza”, estableciendo que “todo padre o tutor tiene derecho a elegir, para la enseñanza de sus hijos o pupilos, los maestros o instituciones que desee” (Uruguay, 1967). Entienden que el Programa de Educación Sexual, elaborado por la Comisión de Educación Sexual de la ANEP, está teñido por una visión única directamente identificada con la “ideología de género” y que es anticonstitucional por no respetar esa libertad.

En 2019 y 2020 su presencia en la agenda mediática va a quedar atada a la presentación del proyecto de ley “Educación Sexual en las instituciones educativas. Reglamentación” elaborado por la Red de Padres Responsables y presentado en el parlamento por los diputados Rodrigo Goñi (Partido Nacional), Valentina Rapela (Partido Colorado) y Daniel Peña (Partido de la Gente), en 2019. El proyecto³ busca configurar una serie de mecanismos para que los padres decidan cuáles serán las propuestas de educación sexual que se llevarán adelante en las instituciones educativas públicas y privadas, estableciendo la participación activa de padres o tutores durante el proceso de selección e implementación.

La iniciativa fue difundida como “Ley de los Padres”, lo que da indicios de la perspectiva adultocéntrica con la que fue construida. El derecho a la educación, y a la educación sexual en particular, así como referencias a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho y por fuera de su condición de “hijos”, son significativas ausencias en el proyecto. Los significantes “padre” e “hijo” nos sitúan en la expresión más conservadora de la familia. Como mencionamos en otro trabajo, el uso del término “padre” para hacer referencia a las familias de los estudiantes remite más a un lugar de autoridad que a una generalización ingenua. Por su parte, el significante

2 Esta información fue extraída de su sitio web: <https://www.redpadresresponsables.com/quienes-somos>

3 El proyecto de ley no llegó a discutirse en las Cámaras, pero la Red de Padres Responsables participó en la Comisión de Educación y Cultura del Parlamento y expuso los motivos que los llevaron a su presentación.

“hijo” individualiza y enclaustra a la nueva generación en el ámbito privado (Sánchez, 2022).

Para la Red de Padres Responsables la incorporación de la educación sexual integral rompe el pacto entre familia y escuela, en la medida en que las alteraciones en los programas educativos y la Ley General de Educación (LGE), de 2009, introducen una mirada de la sexualidad que va más allá de “la biología y las posibles enfermedades de transmisión sexual” (Uruguay, Parlamento, 2019b, p. 2).

Además, sostienen que estos cambios son violatorios de la esfera de la intimidad de los individuos. En este sentido, consideran que “es muy grave que [...] el Estado se esté metiendo en lo más íntimo de la persona”, lo que implicaría “reconocer que ella no es dueña de nada, que no tiene derecho a su propia intimidad” (Uruguay, Parlamento, 2019b, p. 9). La intimidad aparece esencializada, ajena a atravesamientos políticos y sociales. En analogía con la propiedad privada, es percibida como una esfera cuyos límites pueden trazarse con precisión y dentro de los cuales rige la voluntad del propietario. Y hay intimidades que, como algunos bienes, están momentáneamente bajo tutela, como la de los niños, y corresponde a otros, padres o tutores, protegerla de usurpadores e intrusos, como el Estado o los docentes.⁴

Frente a un Estado que, de forma ilegítima, utiliza su poder y acceso a niños y niñas para propagar una perspectiva calificada como “ideología de género”, la familia emerge como guardiana de esa intimidad manipulable, la encargada de proteger la pureza de una esfera que busca ser pervertida, politizada. Las y los docentes son identificados como principales operadores ideológicos de ese “adocctrinamiento” y los niños y niñas considerados como sujetos a ser dirigidos y tutelados, poco capaces de comprender sus propios deseos y necesidades, “objeto de una información, jamás sujeto en una comunicación” (Foucault, 2009, p. 232). Desde este imaginario de intervención y control sobre los sujetos se densifican consignas como “con mis hijos no te metas” o “a mis hijos los educo yo”.

A mis hijos los educo yo... Libertad de enseñanza y laicidad en el centro de la cuestión educativa

La construcción discursiva de la Red de Padres Responsables, y del conservadurismo en educación, se apoya en dos nociones que nos interesa esbozar, un uso conservador de la laicidad y la libertad de enseñanza.

4 Con relación a la noción de intimidad, tanto en los documentos analizados como en el proyecto de ley, es utilizada como sinónimo de privacidad. Como ha señalado el filósofo José Luis Pardo (2004), esta confusión implica una “banalización de la intimidad”, al convertirla en objeto de negociación entre lo privado y lo público.

Próximos al programa neoliberal para la educación, tanto la Red de Padres Responsables como diversos grupos conservadores, construyen de un diagnóstico de “fracaso educativo” –en nuestro caso, ligado a la imposición ideológica que atraviesa las prácticas de escolarización– y trazan una solución que implica la limitación de la intervención estatal en la educación y la ampliación de la esfera de lo doméstico, centrándose en la libertad de elección. En el proyecto de ley mencionado, se propone que, si los docentes del centro educativo “no comparten las convicciones de los padres, conforme al parecer de estos, la educación estará a cargo de la persona que ellos propongan, con la remuneración que corresponda al docente referente ofrecido por la ANEP” (Uruguay, Parlamento, 2019a). De esta forma, la vigilancia sobre los contenidos educativos y las prácticas docentes se entrecruza con la generación de espacios dentro de las instituciones educativas públicas para la integración de organizaciones privadas, incluso religiosas, que podrían hacerse cargo de los contenidos vinculados a la educación sexual, alimentando un mercado educativo. Además de espacios de privatización, este proceso genera un debilitamiento en la configuración de lo común.

La laicidad, que ocupa un lugar fundamental en la tradición educativa uruguaya, es disputada desde estas discursividades. La Red de Padres Responsables recupera sentidos de la laicidad que provienen de tradiciones distintas, pero que se articulan en una perspectiva conservadora que atraviesa toda su propuesta. En primer lugar, asocian la laicidad a la neutralidad del Estado y de los educadores. Este sentido no es nuevo, se remite a los años 60 y 70 en los que este principio se disocia de su tradición batllista, entendida como la separación de la Iglesia y el Estado y la afirmación de una educación anti-dogmática, y se liga con la neutralidad en materia política, que a su vez se traduce en la abstención de abordar ciertas temáticas en el aula. En ese contexto, la laicidad se torna un instrumento de proscripción, de control individual de las conductas, que se plasma en la idea de “violación de la laicidad”.⁵

Para la Red de Padres Responsables “la educación, lo pedagógico, no es político: tiene un objetivo diferente: ayudar al descubrimiento libre de la verdad, el bien y la belleza. La visión de la educación como política es característica de los totalitarismos” (Red de Padres Responsables, 2019, pp. 16-17). La laicidad en educación es definida como la neutralidad del Estado y de sus representantes. Lo político y lo totalitario son asimilados entre sí y ligados a la imposición de objetivos ajenos a la “naturaleza” de los sujetos, lo

5 A pesar de este origen, se trata de un sentido que hoy se encuentra fuertemente instalado en la discusión pública y que es parte de discursos ubicados tanto a la derecha como a la izquierda del espectro político. Este aspecto es relevante porque da cuenta de su sedimentación y de cómo el conservadurismo ha logrado capturar el lenguaje educativo.

que se constituye como “adoctrinamiento”. La única posición libre de adoctrinamiento es, entonces, la que respeta la convicción de los padres. En esta operación discursiva, se anula la posibilidad de reconocer el carácter político de la educación, entendido como la desnaturalización de las intencionalidades y las relaciones de poder que atraviesan los procesos educativos.

La Red de Padres combina este uso de la laicidad con el que se expresa en el artículo 17 de la LGE que la define como “garantía de pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias” (Uruguay, 2008). Sin embargo, en el proyecto de ley, la pluralidad de opiniones se remite a las de las familias y no al tratamiento laico de los temas, como establece la LGE.

Además, se retoma la noción de laicidad vinculada a la separación entre el Estado y lo religioso, pero, para denunciar que la propuesta de educación sexual que propone el Estado, al tratarse de una “visión antropológica, filosófica y ética” que trasciende ampliamente “lo biológico” está imponiendo una visión equiparable a una visión religiosa (Red de Padres Responsables, 2019).

Otro rasgo característico de estas discursividades es el anudamiento discursivo entre educación sexual y abuso. En una entrevista televisiva, una integrante de la Red de Padres Responsables expresa a propósito de la Guía de Educación Sexual:

la línea entre lo que es enseñar una actividad y el abuso es muy delgada. No estoy diciendo que los docentes vayan a abusar, pero es darle a una persona con tanta autoridad, como es un maestro, un arma sobre un niño que es inocente. Yo siempre les enseño, nadie te toca, nadie te baja el pantalón, pero estamos hablando de una persona que tiene autoridad sobre los niños. [...] Yo no digo que los maestros van a abusar de los niños, pero ante la duda... [...] Las personas que tienen el derecho y la obligación de educar a sus hijos son los padres, como madre quiero que se me respete ese derecho, es mi libertad también (Desayunos Informales, 2018)

En este fragmento se expresan algunos aspectos que hemos presentado a lo largo del texto. La ubicación de los docentes como potenciales abusadores sexuales tensiona al máximo la desconfianza hacia sus prácticas. Aunque el ejemplo pueda resultar excesivo, pone en cuestión la intimidad del espacio áulico y lo que sucede “puertas adentro” de la escuela. Reducir la incertidumbre de ese tiempo que queda por fuera del control familiar, es planteado como un derecho y una libertad de los padres.

Para ampliar la incidencia familiar en la escuela, como espacio de lo público, el planteo invierte el cuestionamiento feminista a la división liberal entre el espacio privado de la familia y el de la vida pública, que se sintetizó en la consigna “lo personal es político”. El pensamiento feminista

instala en la intimidad la pregunta por el poder, poniendo de manifiesto la dimensión política de las relaciones asimétricas dentro de las familias y en la sexualidad y, en consecuencia, su contingencia y posibilidad de alteración. Además, traza un horizonte de transformación colectiva de problemáticas que quedaban arraigadas a la vida individual, como la violencia basada en género. En esa ampliación de la vida colectiva, la educación tiene un lugar fundamental, porque si las relaciones personales no son naturales y las causas de esas problemáticas son también estructurales, podemos imaginar otras formas de relacionamiento más próximas a la igualdad y a la justicia, y para ese futuro se educa.

El planteo de la Red de Padres Responsables es justamente el opuesto. La vida pública representa un “riesgo” y salvaguardar a la infancia supone fijar un límite a los intentos de construir lo común, a través de la ampliación de la esfera de protección que es la intimidad.⁶ La sexualidad no pertenece a la reflexión pública, sino a la privacidad. Como ya mencionamos, la intimidad es disociada de su dimensión política y cultural. Más allá del umbral de la vida privada, surge el peligro.

La relación entre “ideología de género” y abuso –pedofilia, perversión sexual, violación– ha sido permanentemente alimentada por los activistas antigénero. Este anudamiento discursivo se ve fortalecido frente a su modo de concebir a los niños, niñas y adolescentes y, en consecuencia, al estudiantado, como “víctima potencial”, bajo la amenaza permanente de ser “adoctrinado” (De Boni, 2020). Si el sujeto de la educación es “inocente”, ingenuo y pasivo, todas las miradas se dirigen al docente que, por oposición, se torna un “potencial adoctrinador”.

Un fantasma recorre el aula... Censura y autocensura en las prácticas docentes

Los modos en los que se desarrolla la discusión pública inciden en los modos de habitar las instituciones educativas. Cómo se retroalimentan en el aula esos debates y qué efectos genera en el ejercicio de la docencia no resulta sencillo de caracterizar, porque no parece acertado pensar en procesos unilaterales ni en consecuencias lineales. En la búsqueda de pistas para comprender, compartimos algunas reflexiones que surgen de la realización de un conjunto de entrevistas a docentes de distintas asignaturas y a Referentes

⁶ Lo cual no se corresponde con la realidad de la problemática de la violencia hacia niños, niñas y adolescentes, en la que se incluye maltrato emocional, negligencia, maltrato físico, abuso sexual y explotación sexual. Según un informe del 2020 del Sistema Integral de Protección a la Infancia y Adolescencia contra la Violencia, 9 de cada 10 agresores corresponden a familiares directos o integrantes del núcleo de convivencia de niñas, niños y adolescentes (SIPIAV, 2020).

de Educación Sexual, que desarrollan su tarea en educación media en Montevideo y el área metropolitana.

Más allá de la eficacia que los discursos conservadores tengan en relación con la transformación de los marcos normativos, la construcción de un clima de control y denuncia sobre los docentes instala procesos de censura y autocensura en el interior de las instituciones educativas. Aunque el proyecto de ley propuesto no se apruebe y el Programa de Educación Sexual continúe vigente, un conjunto de contenidos que hacen al derecho a la ESI, va perdiendo espacio en el aula. En varios relatos se manifiesta que la vigilancia entre docentes y el miedo a ser denunciadas por colegas, estudiantes o autoridades, llevó a transformar sus prácticas educativas. Algunas referentes de Educación Sexual, manifestaron que, a partir del cambio de administración y de lo que identifican como un clima de mayor hostilidad hacia su trabajo, desistieron de generar actividades en los liceos con organizaciones sociales dedicadas a visibilizar formas de violencia hacia las mujeres y disidencias, con las que trabajaban años anteriores. Además, se cuestionan qué grupos elegir, en función de los contenidos que corresponde abordar en cada grado, evitan desarrollar algunos temas considerados “polémicos”, como la interrupción voluntaria del embarazo, o los trabajan “en modo debate” evitando realizar puntualizaciones o conceptualizar frente a las opiniones de los y las estudiantes.

El uso del lenguaje inclusivo también fue mencionado como una forma en la que las docentes se sienten expuestas y enjuiciadas. Una docente cuenta que, en un liceo en el que trabaja, el director recibió una denuncia anónima de un padre porque el lenguaje inclusivo, que utiliza la docente, incomodaba a su hijo. A pesar de que el director se lo contó de forma “casi anecdótica”, ella dejó de utilizarlo en el grupo. En otro relato, una referente de educación sexual, narra que, en un liceo, una colega recibió un cuestionamiento del subdirector por una cartelera que decía “bienvenidos y bienvenidas” porque entendió que se estaba usando lenguaje inclusivo, y, aunque rápidamente intervinieron referentes de la Comisión de Educación Sexual y se explicitó el sinsentido del llamado de atención, la entrevistada destaca que “la docente tenía miedo”.

Otra docente Referente de Educación Sexual relata que una inspectora fue a visitar el liceo en el que trabaja y les prohibió utilizar el color violeta (en la cartelera y en un lazo que habían decidido utilizar) porque “es feminismo”. Frente al cuestionamiento que plantean a la Dirección General de Educación Secundaria, se expresó que “era un mal entendido y que sí se podía usar”, sin embargo, se valoró no hacerlo por posibles represalias. Aunque la orden se retira, sus consecuencias siguen operando.

Estos ejemplos permiten visibilizar cómo la discusión pública, y específicamente los sentidos conservadores sobre la educación que se

instalan en lo público, inciden en la escuela y en la relación pedagógica, incluso aunque no se alteren los marcos normativos.

El miedo saturó el relato en las entrevistas. En ocasiones, “ser denunciado” por la realización de algún movimiento que pudiera traspasar los límites de lo permitido es una presencia espectral que recorre las aulas y los pasillos, en otras, una materialidad que atraviesa la experiencia educativa docente. Las denuncias narradas en las entrevistas son efectuadas por estudiantes, familias, colegas, direcciones y algunas son anónimas. Sus consecuencias son múltiples y en la mayoría de los casos no llegan a ser judicializadas, pero marcan profundamente a los y las docentes. Incluso años después de lo sucedido, quienes cuentan las experiencias se reconocen atravesadas por los acontecimientos, “me hizo muy mal”, “me pongo nerviosa rememorando la situación”.

La autocensura es un efecto privatizador de las discursividades conservadoras en las aulas y en las instituciones educativas. Sus efectos suelen ser difíciles de establecer, porque implican el ejercicio contrafáctico de ubicar lo que queda por fuera del aula, o de dar cuenta de pequeños gestos de autovigilancia.

Reflexiones finales

La familia se articula como espacio discursivo desde el que orientar la educación hacia lo privado en la discusión pública y colocar en el centro de la cuestión educativa la voluntad familiar y la incidencia de sus propias formas de entender el mundo. El amor de los padres hacia sus hijos suele ser contrapuesto con las formas impersonales e imperativas de los sistemas educativos y sus docentes, lo que complejiza la posibilidad de cuestionar estos discursos. Para estas discursividades conservadoras, resulta incuestionable que el espacio privado de la familia es de dominio adulto y los niños se ven sometidos a un régimen de propiedad. Como expresa bell hooks “sin voz colectiva, ni derechos reconocidos, [los niños] son auténticas víctimas del terrorismo privado” (2021, p.45). Las relaciones familiares “tradicionales” se consideran instancias apolíticas, esenciales y ajenas a las normas de la vida pública. El manto de amor familiar busca inhibir la reflexión sobre esos vínculos desde la óptica de los derechos. Sin embargo, “sin justicia no puede haber amor” (hooks, 2021, p. 55) y la justicia no está dada, hay que hacerla posible, realizarla. En nombre del amor filial se inhibe el reconocimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes.

La libertad de enseñanza se coloca como principio regulador de la educación y como forma de desmontar las distintas formas de “adoc-trinamiento” a las que quedan sometidos las familias y en especial los niños y niñas. Esa elección familiar está ligada a la repetición de lo doméstico y

a una mirada neoliberal de la “elección”, que anuda al sujeto a su punto de origen. Por esta vía, la escuela pierde su potencia como puente hacia otros modos posibles de habitar el mundo y de relacionarnos con otros (Armella, 2018). Eso que llaman amor es una niñez menos libre.

Las expresiones de las disputas actuales sobre lo público en educación, los modos de concebir las relaciones entre familia y escuela y las lógicas de denuncia y vigilancia que emergen como parte del paisaje educativo, construyen narraciones que procuran totalizar la discusión y nos colocan en el pantano de la pérdida de todos los otros modos posibles. Si la crueldad educa, desafiar lo aprendido y resistir el magnetismo de lo dado abre caminos para inventar otra educación posible. Una educación amorosa es la que protege, potencia el encuentro y construye tramas compartidas, un lenguaje que poco tiene que ver con el conservadurismo pedagógico.

Referencias

- Abracinskas, Lilián; Puyol, Santiago; Iglesias, Nicolás y Kreher, Stefanie (2019). *Políticas antigénero en Latinoamérica. Uruguay, el mal ejemplo*. Montevideo: Mujer y Salud en Uruguay.
- Ahmed, Sara (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Armella, Julieta (2018). Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga. *Praxis Educativa*, 22(2), 147-159.
- Bellei, Cristian y Orellana, Víctor (2015). Educación pública, educación privada y privatización: conceptos básicos. En Bellei, Cristián, *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM.
- Broquetas, Magdalena y Caetano, Gerardo (2023). *Pasado reciente: legados y nuevas realidades*. Montevideo: Banda Oriental.
- Brown, Wendy (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Madrid: Malpaso.
- Butler, Judith (2001). Fundamentos contingentes: el feminismo y la cuestión del “postmodernismo”. *La Ventana*, 13.
- Cooper, Melinda (2022). *Los valores de la familia. Entre el neoliberalismo y el nuevo social-conservadurismo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- De Boni, Ignacio (2 julio de 2020). Usos de la laicidad. *Brecha*. <https://brecha.com.uy/usos-de-la-laicidad/>
- Desayunos Informales* (5 de marzo de 2018). Red de Padres Responsables sobre educación sexual: “La línea entre enseñar una actividad y el abuso es muy delgada”. Canal Doce. <https://www.teledoce.com/programas/desayunos-informales/primera-manana/>

- red-de-padres-responsables-sobre-educacion-sexual-la-linea-entre-ensenar-una-actividad-y-el-abuso-es-muy-delgada/
El País (16 de agosto de 2017). Iglesia promueve abstinencia “a los 14, 15 o 16 años”. <https://www.elpais.com.uy/informacion/iglesia-promueve-abstinencia-a-los-14-15-o-16-anos>
- Entre (2019). *La reacción. Derecha e incorrección política en Uruguay*. Montevideo: Estuario.
- Foucault, Michel (2009). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2022). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gago, Verónica (2020). Lecturas sobre feminismo y neoliberalismo. *Nueva Sociedad*, 290, 34-44.
- Habiaga, Verónica; Rivero, Leonel; Viscardi, Nilia y Zunino, Malena (2022). Lo que el debate dejó. Laicidad, educación sexual y pugnas por los derechos de género en el Uruguay de hoy. *Crítica Contemporánea*, 11, 81-114.
- hooks, bell (2021). *Todo sobre el amor*. Buenos Aires: Paidós.
- Kessler, Gabriel (2019). Algunas reflexiones sobre la agenda de investigación de desigualdades en Latinoamérica, *Desacatos*, 59, 86-95.
- Martinis, Pablo y Rodríguez, Gabriela (2020). Ofensiva conservadora en educación en Uruguay. *Revista Temas em Educação*. 29(3). https://www.researchgate.net/publication/348225189_OFENSIVA_CONSERVADORA_Y_EDUCACION_EN_URUGUAY
- Milsev, Magdalena (2020). *Salvación y política en el final de los tiempos. Una etnografía de la iglesia neopentecostal Misión Vida para las Naciones*. Tesis de Maestría. Universidad de la República.
- Red de Padres Responsables (2019). *Por qué la propuesta educativa vigente viola los derechos constitucionales y principios fundamentales de la ley general de educación*. https://docs.wixstatic.com/ugd/226fc3_894e125d6fec483fb1f66ae90eb5735c.pdf
- Sánchez, Cecilia (2022) En el nombre del hijo. Familias y privatización de la educación. En Martinis, Pablo (coord.), *Disputas en torno al carácter público de la educación*. Montevideo: FHCE, Udelar.
- Serrano, Fernando (2020). Políticas antigénero en América Latina: una mirada panorámica. En Corrêa, Sonia. *Políticas antigénero en América Latina. Resúmenes de los estudios de caso nacionales*. Río de Janeiro: Observatorio de Sexualidad y Política. <https://sxpolitics.org/es/politicas-antigenero-en-america-latina-una-mirada-panoramica/5298>
- Sztulwark, Diego (2019). *La ofensiva sensible: neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Buenos Aires: Caja Negra.

- Uruguay (1967). Constitución de la República. <https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>
- Uruguay (2008b). Ley N° 18437: Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay, Parlamento (2019a). Educación sexual en las instituciones educativas. reglamentación. Carpeta n° 3767 de 2019. https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/143046/ficha_completa
- Uruguay, Parlamento (2019b). Actas de la Comisión Parlamentaria de Educación y Cultura, 11 de setiembre. Versión taquigráfica n°2235. <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/documentos/versiones-taquigraficas/representantes/48/2235/0/CAR>
- Vaggione, Juan (2005). Reactive Politicization and Religious Dissidence. The Political Mutations of the Religious. *Social Theory and Practice*, 31(2), 233-255