

“Muchas veces siento miedo”. Algunas reflexiones sobre educación sexual y discursos antigénero en el debate público y en las aulas en Uruguay

Cecilia Sánchez
Universidad de la República

Introducción

Esta ponencia busca compartir parte de las reflexiones generadas en el marco de la investigación de maestría titulada “*En el nombre del hijo. Privatización conservadora de la educación en Brasil y Uruguay (2017- 2022)*” (Maestría en Ciencias Humanas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República), en la que fueron indagadas expresiones conservadoras en Brasil y Uruguay en las que la familia y la intimidad del individuo se colocan en el centro de la cuestión educativa. Nos detendremos en las reacciones antigénero frente a la implementación de un programa de educación sexual integral en el período de gobiernos progresistas, y, en particular, en la construcción discursiva del Red de Padres Responsables, una organización que puede ubicarse en un entorno relacional católico conservador.

La educación sexual integral (ESI) tuvo avances relevantes durante los gobiernos progresistas (2005 - 2019) y pasó a considerarse como un aspecto constitutivo del derecho a la educación (Viscardi et al., 2021). En el año 2006 fueron creadas la Dirección de Derechos Humanos y la Comisión de Educación Sexual, en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). La Comisión se integró con representantes de los Consejos de Educación Primaria, Secundaria y Técnico Profesional, de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, de la Dirección de Educación para la Salud del Consejo Directivo Central y de la Dirección General de Salud del Ministerio de Salud Pública y diseñó el Programa de Educación Sexual (PES) vigente hasta la fecha. Este diseño incluyó tres áreas estratégicas: implementación curricular, formación docente y producción del conocimiento (Benedet, 2014).

La Ley General de Educación, promulgada en el año 2008, establece que la educación sexual constituye una línea transversal del sistema educativo y que “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” (LGE, 2008, artículo 40), definición que busca superar la tradición higienista y moralizante que atravesó el discurso pedagógico moderno (Darré, 2008).

En este marco, en el año 2014, el Colectivo Ovejas Negras elaboró una guía didáctica para docentes “Educación y diversidad sexual”, que contó con el apoyo de Inmujeres (Ministerio de Desarrollo Social) y de la Red de Género y el Programa de Educación Sexual de la ANEP. El material tenía el objetivo de brindar herramientas conceptuales y metodológicas a docentes y otros profesionales de la educación para el abordaje de la diversidad sexual en el ámbito educativo, sin embargo, frente a su cuestionamiento tanto dentro como fuera de la ANEP, y ante la presión ejercida por la Iglesia Católica, la distribución de la Guía se detuvo

ese mismo año y meses más tarde fue desestimada como material de consulta, a pesar de haber sido respaldada por especialistas, por el cuerpo inspectivo y por los docentes (Sempol, 2016).

Inicialmente, la resistencia conservadora, tanto católica como evangélica, cuestionó las propuestas del Estado alegando que la educación sexual no es de competencia pública y que las guías y actividades llevadas a cabo no respetan la laicidad. Luego, esta reacción va a tener un “giro afirmativo” (Habiaga et al., 2022, p. 92), generando iniciativas propias en materia de educación sexual. A partir del 2017, estas reacciones comienzan a organizarse en torno a la creación de grupos de “padres”, que exigen el derecho de educar a sus hijos y cobran fuerza discursivos que denuncian “adoctrinamiento” y “violación de la laicidad en las escuelas”.

Para comprender esas reacciones, la investigación presentada recurrió al análisis documental y de prensa y a la realización de entrevistas en profundidad a profesoras y referentes de educación sexual que se desempeñan en el ámbito público en Montevideo y su área metropolitana. El recorrido propuesto en la ponencia inicia con la presentación de la Red de Padres Responsables y un proyecto de ley de su autoría que llegó al parlamento en el año 2019. Luego, se recuperan narraciones de profesoras y referentes de educación sexual de enseñanza media pública, buscando dar cuenta de los efectos de vigilancia, control, censura y autocensura en el aula, como expresiones que acompañan el reforzamiento de discursividades conservadoras y antigénero en lo público. Además, se presentan algunas formas de resistencia, definidas como “tácticas” (De Certeau, 2000), que desarrollan las docentes y referentes de educación sexual en un contexto que identifican como particularmente hostil con el desarrollo de su tarea. Por último, y a modo de cierre, se busca señalar el efecto privatizador que genera el miedo y los procesos de desdemocratización de la educación que produce el conservadurismo en las aulas y se deja planteados algunos desafíos a los que nos enfrentamos en la búsqueda de una educación justa, antiautoritaria y diversa.

La Red de Padres Responsables en el entramado conservador

La Red de Padres Responsables es un grupo conservador que surge en 2017 y tuvo una activa militancia en la campaña que procuró —sin éxito— derogar la ley n° 19.684, ley integral para personas trans, en 2019. Las reacciones frente a la aprobación de la llamada “ley trans” constituyó una potente expresión de la acción conservadora en Uruguay en la última década (Martinis, 2021) y articuló a los sectores más reaccionarios de la Iglesia Católica y el neopentecostalismo. Se trata de la primera campaña que ubica a la “ideología de género” como núcleo duro de su argumentación en Uruguay (Huertas, 2021).

El énfasis que esta organización desarrolló en la campaña contra la ley trans se ubicó en el cuestionamiento a la legislación sobre la infancia y la adolescencia que no contempla la voluntad de los padres. El punto más cuestionado por la Red de Padres Responsables refiere a la posibilidad de realizar cambios en el nombre y el sexo registral sin autorización de los padres o tutores.

La familia es caracterizada como un espacio disciplinador de la infancia y la ley trans como la construcción de un límite ilegítimo sobre el poder que administran los padres. En una entrevista, una de las referentes de la Red de Padres se sostiene que “esta ley no está sola” y que debe analizarse a la luz de los programas educativos que incorporan la educación sexual en las escuelas, liceos y en la formación de docentes, en los que se adopta la “perspectiva de

género” y se “problematiza la sexualidad de los niños desde los tres años en adelante”. Además, expresa:

Si vos a una nena le decís vos no sos nena y a un varón le decís vos no sos varón, porque tu cuerpo no te puede condicionar a que vos seas nena y que el otro sea varón, y empezás a mostrarle lo negativo de la relación entre los varones y las mujeres y empezás a hacerle poner disfraces al varón de nena y a la nena de varón [...] se lo empieza a cuestionar, de tanto que lo problematizaron (López, 2019).

Un aspecto que identifica como particularmente alarmante es que, a su entender, la educación sexual introduce “dudas” con respecto a la sexualidad en niños que no se encontraban “cuestionando nada”, “porque puede haber un niño que se cuestione y a ese acompañalo, pero no hagas cuestionar a todos los niños si no se están cuestionando nada”. Además de la forma restrictiva y esencialista de concebir la educación sexual, limitada a la pregunta por la propia identidad de género, el sujeto que “se cuestiona” lleva la marca de la peligrosidad y su exclusión parece legitimada en la medida en que “su enfermedad o su escándalo, sea capaz de contaminar a todo el grupo” (Foucault, 2007, p. 185). El “acompañamiento” que se sugiere puede ser leído desde esa clave, más ligado a la disciplina y la individualización, que a la construcción de sentidos compartidos en un marco de igualdad y diversidad en el aula.

La peligrosidad queda ubicada en el niño que se aparta de la norma, pero su causa original está en el mundo adulto no familiar que rodea al niño, sobre el que recae un manto de sospecha frente a su intromisión ilegítima en la sexualidad de los niños, comprendida a su vez como parte de la esfera íntima, instancia esencial y estrictamente privada, que deberá ser conservada, antes que problematizada.

A pesar del fracaso de la campaña para derogar la ley trans¹, la visibilidad de este grupo continuará en los años siguientes, ya que, en 2019, presentaron un proyecto de ley denominado “*Educación sexual en las instituciones educativas. Reglamentación*” (Uruguay, Parlamento, 2019), en el que se condensan varios de los sentidos que se ponen en circulación dicha campaña. El proyecto de ley propone una serie de mecanismos para que “los padres” seleccionen las propuestas de educación sexual en las escuelas públicas y privadas y establece la necesidad de realizar una difusión previa y detallada de las propuestas, un proceso de selección familiar entre al menos dos opciones y un consentimiento libre e informado que deberá recibirse de forma escrita.

Además, establece que, si las familias no se consideran representadas en las opciones previstas por la institución educativa, “los padres” o las organizaciones que los representen, podrán participar en la elaboración de propuestas de educación sexual que sean acordes a sus valores y convicciones. Incluso, se afirma que, en ese caso, recibirán la remuneración correspondiente por parte de la ANEP. La educación como derecho y el derecho a ESI son significativas ausencias en el proyecto, atravesado por una perspectiva adultocéntrica y de vigilancia hacia docentes e instituciones educativas. La propuesta también avanza en la

¹ En el año 2019 se recolectaron casi 70.000 firmas que habilitaron la realización de un pre-referéndum para derogar la ley trans, aprobada en octubre de 2018. Dicha instancia se llevó adelante en agosto y solo fue acompañada por un 9,9% del electorado. Para generar una instancia de consulta obligatoria se requería del apoyo de un 25% del padrón habilitado a votar, por lo que el objetivo estuvo lejos de ser alcanzado.

judicialización de las relaciones escolares y establece que, si existieran discrepancias entre docentes y familias y estas no fueran saldadas en favor de la familia, ni por la dirección del centro, ni por el cuerpo de inspectores, los padres podrán presentarse al Juzgado de Familia.

Censura y autocensura, una mirada desde relatos de docentes

Partimos de considerar que los modos en los que se desarrolla la discusión pública inciden en cómo habitamos las instituciones educativas. Cómo se retroalimentan en el aula esos debates y qué efectos generan en el ejercicio de la docencia no resulta sencillo de caracterizar, porque no parece acertado pensar en procesos unilaterales ni en consecuencias lineales (Sánchez, 2024). Más allá de la eficacia que los discursos conservadores tengan en relación con la transformación de los marcos normativos, en las entrevistas realizadas, las docentes identifican un clima de control y denuncia que instala procesos de censura y autocensura en el interior de las instituciones educativas.

La vigilancia entre colegas y el miedo a ser denunciada son aspectos que se repiten en las narraciones. El miedo saturó el relato. En ocasiones, “ser denunciada” 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 las profesoras.

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. El aumento de la carga burocrática, los excesivos pedidos de justificación y la opacidad en los mecanismos para recibir autorización, hacen que terminen “quedándose en lo conocido”. 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. En ese sentido, identificamos que la amenaza y la burocratización se constituyen como mecanismos de censura.

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, van 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 las prácticas educativas. Además, las docentes 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”, absteniéndose de 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”.

La autocensura es un efecto privatizador de las discursividades conservadoras en las aulas y en las instituciones educativas. Sus consecuencias 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, pero marcan la experiencia docente.

A partir de 2020, con la llegada al gobierno de una coalición de partidos políticos de derecha y extrema derecha al gobierno nacional, se debilitan los avances en materia de educación sexual integral y se recrudecen procesos de persecución y control a los y las docentes y colectivos organizados y sindicalizados (Conde, Falkin, Sánchez, 2022). En ese contexto, es posible dar cuenta de un fuerte proceso de debilitamiento de la ESI. A modo de ejemplo, en 2024, fue eliminado del currículo de formación docente el seminario de educación sexual, que era obligatorio a partir del Plan 2008.

Sin embargo, a pesar de la hostilidad del contexto y de las expresiones mencionadas, se identifican acciones y gestos de resistencia de los docentes, que analizamos como “tácticas” (De Certeau, 2000). En las entrevistas, se destaca el encuentro entre compañeros y compañeras, la escucha, la solidaridad y la construcción de respuestas colectivas ante situaciones de cuestionamiento y denuncia, como formas de cuidado que transforman las experiencias vividas. La estrategia individualiza, aísla, la táctica se dirige a lo colectivo.

En varias entrevistas se hace referencia al doble efecto que generan las “agresiones” recibidas, por un lado, una intención de “intimidación, de presión, de generar temor”, por otro, el despliegue de acciones de solidaridad, de defensa de una “cultura institucional, donde se resuelven las cosas democráticamente”. Algunas de las tácticas que las docentes trazan están ligadas a prácticas de cuidado y autocuidado, respuestas individuales, cotidianas, silenciosas, minúsculas, para transitar por un espacio que se habita con incomodidad. Otras, son acciones que intervienen la temporalidad dada, tejen un *nosotros* e irrumpen la estática de lo evidente para introducir la dinámica de lo que puede ser de otra manera.

Familia, mercado y libertad de enseñanza

Las expresiones conservadoras indagadas instalan una densa trama de sentidos que tensionan lo público de la educación e instalan nuevos horizontes de posibilidad, trazan un conjunto de problemas y proponen salidas superadoras, ligadas al mercado y la elección individual.

Tanto la Red de Padres Responsables, como otras expresiones conservadoras en educación, nutren un diagnóstico de “fracaso educativo”, al que le asignan distintas causas,

destacamos dos: la imposición de “ideología de género” y la burocratización que provoca su control por parte del Estado. La respuesta que construyen para estas problemáticas implica la ampliación de la esfera personal protegida bajo la forma de “derechos” que reclaman mayores libertades individuales y familiares, por ejemplo, el derecho a la intimidad, la libertad de conciencia y libertad de educar a nuestros hijos según nuestras propias convicciones. Se trata de derechos que, aunque se conquistan en lo social, se ejercen en lo doméstico.

En esa ampliación del mundo privado se encuentran las perspectivas conservadoras y el programa neoliberal. Ambas perspectivas colocan a la familia en el centro y buscan colocar un freno a la imposición estatal: los conservadores porque la intimidad se construye como un blindaje a formas de vida que consideran amenazadas, los liberales porque la plataforma de la elección individual les permite ampliar la esfera del mercado.

En general, hay un sentido de la privatización ligado al mercado y a los mecanismos empresariales, pero, aunque no son nuevas, en la actualidad han cobrado fuerza perspectivas que ubican a las familias en el centro de lo educativo, no como forma de democratizar lo escolar, sino de privatizarlo. En las resistencias a los programas de educación sexual quedaron fuertemente evidenciadas esas perspectivas. La respuesta de los grupos conservadores que se oponen a la ESI fue “*a mis hijos los educo yo*”, ubicando a la libertad de enseñanza en el centro de lo educativo y debilitando el espacio de la escuela.

La libertad de enseñanza, que es uno de los principios predilectos de los conservadores en educación, se vio fortalecido en Uruguay a través de la normativa que la nueva administración aprobó. La Ley n°19.889 de Urgente Consideración² eliminó la obligación de inscribir a niños y niñas en centros educativos. Este movimiento, además de ampliar el espacio de propuestas como la educación domiciliaria (que en Uruguay es marginal, pero, no lo es en otros países del continente, ni en EEUU, en el que se calcula que entre 1,9 y 2,7 millones de niños están siendo educados en esta modalidad) instala la idea de que son las familias, y solamente las familias, las que deben elegir la educación de sus hijos.

En el proyecto conservador, la libertad de enseñanza tiende a traducirse en libertad de elegir entre opciones de mercado, *vouchers* educativos y endeudamiento de las familias para sostener la educación de sus hijos. Aunque el conservadurismo plantea que se trata de la conquista un espacio de libertad para las familias, sobre ella recae la responsabilidad de la educación. En nombre de la “libertad de elección” se responsabiliza a las familias y se debilita el derecho a la educación y la responsabilidad estatal por la realización de este derecho.

Reflexiones finales

A través de la ampliación de lógicas de mercado y de la esfera personal y familiar, los conservadurismos promueven la privatización de la existencia, que supone despolitizar la cuestión social e invisibilizar la dimensión colectiva de nuestros problemas cotidianos, lo que

² El programa de gobierno de coalición que asumió la presidencia en marzo de 2020 comenzó a desarrollarse a través de la aprobación de la ley n°19.889. Se trata de una extensa normativa que generó modificaciones sustantivas en diversas áreas del Estado, como educación, seguridad pública, vivienda, seguridad social y relaciones laborales. Su aprobación apeló a un mecanismo constitucional “de urgente consideración”, por lo que fue aprobada en plazos parlamentarios más acotados y en un contexto de fuertes restricciones de la movilidad física por motivo de la emergencia sanitaria, lo que limitó los márgenes de discusión y movilización de la ciudadanía.

obtura el diseño de salidas colectivas, “el nosotros ha sido privatizado, encerrado en las lógicas del valor, la competencia y la identidad” (Garcés, 2013, p. 28).

En este marco, un desafío en la búsqueda de una educación justa, antiautoritaria y diversa puede ubicarse en la construcción de *lo común*, como forma de interrupción de la lógica de la privatización. La filósofa Marina Garcés propone la idea de *mundo común*, en el que estamos mutuamente implicados. Somos parte del mundo común y la pregunta por cómo educarnos es, también, la pregunta por cómo vivir juntos. Esta idea puede constituir un punto de partida para desarmar una construcción discursiva muy presente en las perspectivas conservadoras, que sostienen que lo común es una ficción y que la única realidad es la del individuo y su familia, siguiendo la sentencia de Thatcher.

Como ruptura con la lógica de la privatización, sostenemos que la educación permite desplegar la “potencia de hacer público” (Giorgi, 2020, p. 65) y, contra las perspectivas que proponen anudar la educación a la repetición de los “mandatos” del mercado y lo doméstico, proponemos el desafío de pensar en la escuela como posibilidad de crear nuevas formas de vincularnos entre nosotros y con el mundo (Armella, 2018). En este sentido, dejo planteada una pregunta ¿Cómo democratizar la escuela en un contexto de desdemocratización de la democracia? Decimos que el programa neoliberal-conservador propone una desdemocratización de la escuela, no porque exista una democracia previa, plena, como ideal a recuperar, sino porque estas propuestas intentan desarmar un sentido de lo público, ligado a la construcción colectiva de lo que allí sucede. Entonces, un primer desafío puede ser discutir colectivamente y más allá de los estrechos márgenes que la lógica neoliberal nos propone, cómo queremos educar y cómo nos queremos educar.

Por último, si, como dijimos, seguimos sosteniendo que la escuela es el espacio para imaginar otros mundos posibles, la defensa de la educación pública, frente a la embestida neoliberal y conservadora que atravesamos en el continente, no puede tornarse una apología al estado de cosas actual o paralizarnos en la melancolía de tiempos pasados mejores, que terminan fortaleciendo la idea de que no hay alternativa. En este sentido, uno de los desafíos de nuestro tiempo es resistir y no olvidar que, en esa resistencia, tenemos que imaginar otra educación por fuera de las lógicas en las que nos proponen pensar. Una educación amorosa, que potencie el encuentro y construya tramas compartidas.

Bibliografía consultada

- Armella, J. (2018). Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga. *Praxis educativa*. 22(2), 147-159.
- Benedet, L. (2014). *La educación sexual en el sistema educativo formal uruguayo durante el período 2005 – 2009. Análisis desde un enfoque de género y de política pública*. [Ponencia] Jornadas de Debate Feminista, Cotidiano Mujer y Red Temática de Género de la Udelar, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Montevideo, 4-6 de junio de 2014.
- Darré, S. (2008). Cuando el saber no tiene lugar: la difícil implementación de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo. En Araujo, K. y Prieto, M. (eds.). *Estudios sobre sexualidades en América Latina*. Quito, FLACSO.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Las artes de hacer*. México, Cultura Libre.

- Conde, S., Falkin, C. y Sánchez, C. (2022). Expresiones de la reforma en educación media: desconfianza hacia los colectivos docentes y escasa participación en la construcción de la política educativa. En Martinis, P. (coord.). *¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador* (pp. 36-59). Montevideo, Sujetos.
- Foucault, M. (2007). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona, Bellaterra.
- Giorgi, G. (2020). Arqueología del odio. Escrituras públicas y guerras de subjetividad. En Giorgi, G. y Kiffer, A. *Las vueltas del odio. Gestos, escrituras, políticas* (pp. 17-24). Buenos Aires, F
- Habiaga, V., Rivero, L., Viscardi, N., Zunino, M. (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.
- Huertas, A. (2021). *Análisis discursivo de la primera campaña contra la “ideología de género” en Uruguay* [en línea]. Trabajo final de grado. Montevideo: Udelar. FIC, 2021.
- López, G. (2019). Entrevista a integrante de la Red de Padres Responsables. *Radio América FM*. Recuperado de <https://www.facebook.com/AmericaFM103.3/videos/485272625367804>
- Martinis, P. (2021). Neo-conservadurismo y educación en el Uruguay actual: ecos de la *Escola sem Partido* (ESP) en la realidad uruguaya. *Revista Exitus*, 11, 01-21, e020136.
- Sánchez, C. (2024). La casa en orden. Un debate sobre maestras, medios e institucionalidades. En Liberman, B.; Falkin, C.; Sánchez, C. (eds.). *Tramas discursivas en el campo educativo uruguayo. Sobre privatizaciones, subjetividades y emociones*. Montevideo, FHCE. (En prensa).
- Sempol, D. (2016). La diversidad en debate. Movimiento LGTBQ uruguayo y algunas tensiones de su realineamiento del marco interpretativo. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 6 (2), 321-342.
- Viscardi, N., Habiaga, V., Rivero, L., Flous, C., y Zunino, M. (2021). La educación (sexual) en disputa: un análisis del campo educativo como escenario de luchas por los derechos de género en el Uruguay de hoy. *Ejes de economía y sociedad*. 5(8), 96-115. Recuperado de <https://doi.org/10.33255/25914669/584>
- Uruguay (2008). Ley N° 18437: Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay, Parlamento (2019). Educación sexual en las instituciones educativas. reglamentación. Carpeta n° 3767 de 2019. Recuperado de https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/143046/ficha_completa