

**POR QUÉ LA PROPUESTA EDUCATIVA VIGENTE  
VIOLA LOS DERECHOS CONSTITUCIONALES  
Y PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN.**

I.	LA PROPUESTA VIGENTE: LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.....	2
	A. Propósito principal .....	2
	B. La perspectiva o visión de la sexualidad.....	2
	C. Una praxis política .....	4
	D. La educación, como instrumento de esta praxis.....	4
	E. Un cambio de la conciencia ética .....	5
	F. Un cambio del derecho: los nuevos derechos.....	8
	G. Fundamento filosófico .....	9
II.	OTRA VISIÓN FILOSÓFICA, ANTROPOLÓGICA, ÉTICA Y JURÍDICA: EL PERSONALISMO. ....	10
	A. Propósito de una propuesta personalista .....	10
	B. La perspectiva o visión de la sexualidad.....	11
	C. La sexualidad no es política, pero tiene relevancia política .....	14
	D. La educación para descubrir la verdad, querer el bien y disfrutar la belleza .....	16
	E. El respeto a la conciencia ética .....	20
	F. Los derechos y la visión personalista .....	22
	G. Fundamento filosófico .....	24

1) En este documento, se señalarán algunos de los puntos clave de la propuesta educativa vigente, en primer lugar, para ilustrar la situación actual: para tener en cuenta qué se está enseñando conforme a las disposiciones de la ANEP. En segundo lugar, se la contrastará con otra propuesta (que ha presentado un grupo de padres al CODICEN), para que se perciba que la actualmente vigente contiene una determinada concepción contraria a otras visiones filosóficas, éticas, sociales, jurídicas y religiosas. De esta forma, se podrá apreciar la diversidad y pluralidad que no se está respetando.

2) La intención no es, entonces, efectuar un análisis de estas dos visiones de la educación sexual con sentido crítico, para que prevalezca una. Tampoco implica, ni remotamente, que se considere conveniente que se continúe ofreciendo el programa actualmente vigente.

3) Lo que habrá que hacer es presentar, por lo menos, dos visiones representativas de lo que quieran los padres.

4) En esta instancia no estamos señalando dos propuestas que deberían presentarse a la elección de los padres. Sólo una de ellas (la que denominamos “visión

personalista”) cuenta con el aval de un grupo de padres, nucleado en la Red de Padres Responsables.

5) Lo que se pretende, entonces, al exponer el actual programa de educación sexual, es dejar manifiesta la ausencia de pluralidad y laicidad en que está incurriendo el Estado.

## I. LA PROPUESTA VIGENTE: LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

### A. Propósito principal

6) En primer lugar, describiremos la finalidad principal de la propuesta vigente. Este propósito supone un análisis filosófico, antropológico y sociológico de la realidad, en virtud del cual se plantea una ética determinada: una forma de actuar (praxis) para cambiar lo que, desde esta perspectiva, se considera una construcción social injusta. Y en esta praxis, la educación tiene un papel preponderante.

7) Para realizar este análisis, hemos tomado en consideración la exposición realizada por la Red de Padres Responsables en la petición que formularan al CODICEN que tomó estado público, accediendo a su sitio web: [www.redpadresresponsables.com](http://www.redpadresresponsables.com) (documento: [https://docs.wixstatic.com/ugd/226fc3\\_650ff76fe04843c78e52a874eee9eb17.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/226fc3_650ff76fe04843c78e52a874eee9eb17.pdf)).

8) En una perspectiva de género, la finalidad principal que se manifiesta es lograr la equidad de género.

### B. La perspectiva o visión de la sexualidad

9) Se parte de que el género es una construcción cultural y social,<sup>1</sup> de dominación del varón sobre la mujer, mediante su utilización para la reproducción. Así *“desde una perspectiva de género, la sexualidad es un campo de opresión de las mujeres y de dominio masculino”*<sup>2</sup>. *“La sexualidad femenina tiene dos espacios vitales: uno es el de la procreación y otro es el erotismo. (...) El erotismo es el espacio vital reservado a un grupo menor de mujeres ubicadas en el lado negativo del cosmos, en el mal, y son consideradas por su definición esencial erótica como malas mujeres, se trata de las putas.”* *“En torno a la procreación se construye la maternidad como experiencia vital básica, ‘natural’...”* (...) *“Socialmente y como parte de una cultura binaria, la sexualidad femenina escindida produce grupos de mujeres especializadas en aspectos de la sexualidad desintegrada: las madres y las putas”*. Y en ambas opciones, las

---

<sup>1</sup> “Una nueva concepción de género trasciende el sustrato biológico y se instala en la dimensión de lo social y en la construcción de la cultura”. (Programa de Programa de Educación Inicial y Primaria 2008, p. 100).

<sup>2</sup> “La Educación Sexual. Marco conceptual y metodológico”, p. 18. Módulos docentes *“elaborados en el marco del Curso de Educación Sexual para docentes de los Consejos de Educación Inicial y Primaria, Secundaria y Educación Técnico Profesional que se desarrolla bajo la modalidad a distancia”*. Material que *“reúne los documentos base de cada módulo”*. Una “selección” figura en <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2016/sexual/Edsexual-marcoconceptualymetodologico.pdf> Y la totalidad del mismo, en <http://www.mysu.org.uy/haceclick/modulos-docentes/m01-la-ed-sexual-ok.pdf>

mujeres no podrían realizarse como personas: al no ser dueñas de sí mismas, de sus cuerpos, quedarían alienadas, serían de otros y para otros: *“El cuerpo de las mujeres procreadoras es entonces cuerpo procreador, cuerpo vital para los otros, cuerpo útero, claustro. Espacio para ser ocupado material y subjetivamente, para dar vida a los otros. El cuerpo de las mujeres eróticas es un cuerpo erótico para el placer de los otros, espacio y mecanismo para la obtención de placer por otro”*.<sup>3</sup>

10) Se habría construido una sexualidad binaria, presentada como natural, *“impuesta por el patriarcado”* que *“utiliza diferentes mecanismos de disciplinamiento (Foucault) y agentes represores (Barran): médicos, educativos, religiosos, jurídicos, culturales, que plantean la heterosexualidad como único modelo posible de ejercicio de la sexualidad”*; y, de esta forma, *“marginalizan, invisibilizan, persiguen, generan estigma y discriminación a aquellas prácticas (...), identidades sexuales y de género, orientaciones sexuales que no cumplen con el modelo hegemónico de sexualidad que analizamos antes”*<sup>4</sup>.

11) También se dice que este modelo hegemónico ignoraría la sexualidad infantil, al centrar la justificación ética de la actividad sexual en la reproducción reservada al matrimonio. La sexualidad sería *“Adultocéntrica, donde la sexualidad de niños y niñas es negada, y cargada de significado adulto...”*; y estaría *“Centrada en la reproducción, donde socialmente se valora y promueven aquellas relaciones que posibilitan la reproducción, en edad reproductiva, heterosexuales, con penetración vaginal”*<sup>5</sup>

12) La sexualidad que se habría instaurado tendría, entonces, una clase dominante: la de los varones adultos; una clase dominada (las mujeres) y dos grupos discriminados por exclusión: temporalmente, los niños, y definitivamente, los que realicen prácticas, tengan inclinaciones o se autoperciban en una identidad diferentes a la de varones o mujeres heterosexuales.

13) Se trataría, entonces, de un fenómeno de dominación, impuesto por -entre otros agentes disciplinadores- la educación; *“...para Gramsci, hegemonía ideológica, es una forma de control que manipulas las conciencias”*, que ha ido *“naturalizando modos de ver y de actuar y construyendo un sentido de la realidad”*<sup>6</sup>. *“La cultura dominante ha buscado convencer a la sociedad que ciertas situaciones y procesos son normales, que es necesario aceptarlos como tales, sin cuestionamientos que pongan en riesgo esa concepción armónica de la sociedad y así asegurar su hegemonía”*<sup>7</sup>.

14) Al ser un fenómeno de poder, la sexualidad sería algo de carácter político (no, algo íntimo, privado): *“Igual que el género, la sexualidad es política. (...) Al igual que la organización capitalista del trabajo y su distribución de recompensas y poderes, el moderno sistema sexual ha sido objeto de lucha política desde que apareció, y como tal se ha desarrollado. Pero si las disputas entre trabajo y capital están mistificadas, los conflictos sexuales están completamente camuflados. (Gayle Rubin)”*<sup>8</sup>

---

<sup>3</sup> Id, p. 19.

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> Id. p. 17.

<sup>6</sup> Programa de Educación Inicial y Primaria, p. 25

<sup>7</sup> Id. p. 18.

<sup>8</sup> “La Educación Sexual. Marco conceptual y metodológico”, p. 5.

### C. Una praxis política

15) Por eso, se plantea la necesidad de una acción política relativa a la sexualidad. Así, a través del *“movimiento de la diversidad sexual”*, en Uruguay se logró *“politizar aspectos tradicionalmente considerados íntimos y denunciaron la existencia de un déficit democrático y profundas desigualdades al interpelar la hegemonía heterosexista a nivel político y social en nuestra sociedad”*<sup>9</sup>. Y ha logrado en gran medida su objetivo de cambiar, desde la política, el pensamiento y los criterios morales: *“debido a la creciente movilización y presión del movimiento de la diversidad sexual uruguayo la frontera moral que separaba las sexualidades legítimas de las estigmatizadas ha sufrido movimientos importantes...”*<sup>10</sup> Esto se habría alcanzado *“... a través del reconocimiento de derechos y la visibilización de identidades bajo un nuevo formato, que han desplazado en forma progresiva visiones pseudocientíficas que las patologizaban y estigmatizaban.”*<sup>11</sup>

### D. La educación, como instrumento de esta praxis

16) Se considera que el Estado debería intervenir,<sup>12</sup> y hacerlo antes de que se consoliden las construcciones patriarcales heteronormativas: en la niñez. La educación es, entonces, el campo más propicio para *“desocultar las formas de dominación.”*<sup>13</sup> En particular, respecto a la sexualidad, se señala en el Programa de Primaria que *“Es importante desnaturalizar los constructos culturales vinculados a los roles de género.”*<sup>14</sup>

17) Es necesario, por parte de los *“educadores”* un *“apasionado compromiso por lograr que lo político se convierta en algo más pedagógico y lo pedagógico en algo más político”*<sup>15</sup>, *“vinculando pensamiento y acción a favor de la liberación de la sociedad y la cultura en su conjunto”*<sup>16</sup>. La educación sería una *“praxis liberadora”*, *“situando a la educación como acto político fundamental.”*<sup>17</sup> La educación es vista como poder: *“La educación es política y está siempre sostenida por una opción ética”*; y se reconoce que es instrumento de las ideologías: *“el poder de producir y difundir verdades es poder para producir y difundir ideología”*, y el *“ejercicio del poder”* *“no es neutral...”*<sup>18</sup>

---

<sup>9</sup> Sempol, Diego. “Políticas Públicas y diversidad sexual” (p. 15).

<sup>10</sup> Id, p. 16.

<sup>11</sup> Ibid.

<sup>12</sup> Además de hacerlo mediante leyes que reconozcan "nuevos derechos" para cambiar los valores morales mediante la función pedagógica de la ley (como acaba de señalarse en la anterior cita).

<sup>13</sup> Programa de Educación Inicial y Primaria, p. 19.

<sup>14</sup> Programa de Educación Inicial y Primaria, p. 101

<sup>15</sup> Id, p. 18

<sup>16</sup> Ibid.

<sup>17</sup> Ibid.

<sup>18</sup> Id. p. 17. Luego se critica el modelo positivista en el que se fundó el criterio original de laicidad en la educación pública, que pretendía que sólo podía enseñarse lo científicamente probado: *“La noción de objetividad y neutralidad constituyeron los pilares ideológicos conservadores de este paradigma educativo”* (p. 18). Se plantea que no hay verdad objetiva, y por tanto, posibilidad de neutralidad.

*“La escuela es el ámbito privilegiado para problematizar las diferentes creencias que poseen los niños y niñas acerca de la **sexualidad**, su cuerpo, la reproducción... (...) posibilita **cuestionar los roles de género...**”<sup>19</sup> ; “...en la medida que los roles de **género** son una construcción social (...), es plausible de ser **re-inventado**, de-construido, modificado y redefinido...”, “...pudiéndose **incidir a través de la escuela en la deconstrucción de dichos modelos**” (Id., p. 13); “...**no alcanza con una única instancia de trabajo en la clase para su problematización, sino que es necesario un abordaje sistemático para contribuir a desnaturalizarlos**” (Id., p. 46, énfasis añadido).*

## E. Un cambio de la conciencia ética

18) Por eso, la finalidad de la educación sexual sería problematizar esa construcción, desnaturalizar la heterosexualidad.

19) Pero se considera que no es suficiente con la deconstrucción: es preciso promover una nueva construcción de la sexualidad. Tal construcción debería ser *libre*, con una concepción de la libertad que la considera como ausencia de toda referencia externa u objetiva que limite o condicione la elección; ni siquiera el *propio* cuerpo, la *propia* biología, el *propio* ser o la *propia* naturaleza humana descubierta por la *propia* inteligencia deberían pautar la elección: si no, no se la consideraría una elección autónoma, digna de la persona.

20) Incluso, se deberían cuestionar las “*estabilizaciones identitarias*”: el considerarse establemente en una determinada identidad de género (varón o mujer heterosexual, gay, lesbiana, transexual, intersexual, bisexual), porque ello limitaría también la construcción libre de la propia sexualidad. Así, en el “*Curso virtual de Educación y diversidad sexual*”<sup>20</sup>, se señala como objetivo: “*Desarrollar en los/as docentes una comprensión de la (homo) sexualidad y el sexo como construcción socio cultural, **desnaturalizando las estabilizaciones identitarias y reconociéndolas como efectos discursivos del poder***”. Cualquier construcción que se realice según esas identidades estaría pautada por la referencia al sexo biológico entendido de modo binario (masculino – femenino); pero tal concepción del sexo biológico sería también una construcción cultural hecha por otros (el patriarcado) que, de esta forma, dominarían a las personas en lo más íntimo de su ser: en su identidad.

21) Por eso, el género, que se define con referencia al sexo (“*el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales **basado en las diferencias que se perciben entre los sexos**; y es una manera primaria de significar las relaciones de poder*”) es considerado “*una categoría en debate*”; y también, la definición que se da

---

<sup>19</sup> C.E.I.P. - Gurises Unidos – UNFPA, “Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria”, p. 23.

<sup>20</sup> “Curso virtual de Educación y diversidad sexual”, convocado por el Ministerio de Educación y Cultura, INMujeres de MIDES, la Red de Género (de ANEP) y el Programa de Educación Sexual (de ANEP), en el año 2017, destinado a “Docentes, estudiantes de formación docente y técnicas/os con interés en la temática, que realizan su labor educativa tanto en el ámbito de la educación formal y/o educación no formal, en instituciones educativas públicas y/o privadas de todo el país.” (Ver: [http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/97682/1/curso-virtual\\_diversidad.pdf](http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/97682/1/curso-virtual_diversidad.pdf)).

de sexo como “*características y diferencias genéticas, hormonales y anatómicas que distinguen el espectro de humanos en machos, hembras e intersexuales*” “*se encuentra actualmente en discusión, ya que han surgido corrientes de pensamiento que también conciben al sexo como una construcción social*” (en nota al pie, se añade: “para profundizar en este tema se sugiere la lectura de Butler, J.: El Género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad”).<sup>21</sup>

22) Esta concepción de Judith Butler es considerada como lo más avanzado, “*de las teorizaciones más recientes*”, y es denominada “*teoría queer*”<sup>22</sup>. Ésta se propone a los docentes como elemento fundamental de su formación en materia de educación sexual.<sup>23</sup>

Conforme lo explica Sempol, “*Las políticas queer (raro en inglés) aparecieron en los años noventa luego de una fuerte crítica dentro de la comunidad gay y lesbiana, que denunciaba los regímenes normativos y los efectos excluyentes de las identidades, propugnando la construcción de una base identitaria abierta y mucho más flexible*”<sup>24</sup>.

Se propone “*...desarrollar visiones no esencialistas sobre el cuerpo y la biología*”<sup>25</sup>, es decir, considerar que no hay una esencia, algo real, objetivo, en nuestro cuerpo o en nuestra biología: todo se construye (visión constructivista) mediante el lenguaje o nuestra decisión autónoma.

Por eso, la teoría queer sugiere la “*desnaturalización de las estabildades identitarias*”, adoptando una identidad abierta, flexible, fluida, que no se limite a ninguna forma de placer sexual, que pueda estar abierta a una exploración continua.

En los últimos años, este modelo se ha difundido a través del Colectivo “**Área Académica Queer**” (“*su objetivo principal es fortalecer y potenciar el pensamiento*”).

---

<sup>21</sup> Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria”, p. 12, énfasis añadido.

<sup>22</sup> Sempol, Diego, “Políticas públicas y diversidad sexual”, p. 30, nota 20.

Diego Sempol fue el orientador del curso que dictó el Colectivo LGTB Ovejas Negras, “Curso virtual de Educación y diversidad sexual”, citado supra nota al pie n° 20.

Como la temática del curso coincide con el libro de Diego Sempol publicado en la página web del MIDES: “**Políticas Públicas y Diversidad Sexual**”, se extrae esta cita de allí: [http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/20120/1/librillo\\_07.pdf](http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/20120/1/librillo_07.pdf)

<sup>23</sup> Así figura, además de en la Propuesta Didáctica... (ver supra nota n° 21), en la Bibliografía principal y en la “Bibliografía complementaria” de “Educación de la sexualidad” del Consejo de Educación Inicial y Primaria (ver: [www.ceip.edu.uy/IFS/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21&Itemid=151](http://www.ceip.edu.uy/IFS/index.php?option=com_content&view=article&id=21&Itemid=151)).

También se la señala como contenido del “Curso virtual de educación y diversidad sexual”: “se introducen algunos aspectos centrales del pensamiento de Michel Foucault, la teoría queer, la realidad trans y la relación entre estos temas y la educación” (ver link en nota al pie n° 20).

Asimismo, es referida en “La Educación Sexual. Marco conceptual y metodológico” (p. 15, 20).

<sup>24</sup> Sempol, Diego, op. cit. p. 39, nota 25.

<sup>25</sup> Id. p. 30, nota 20.

desde el enfoque teórico queer”; asimismo, “incidir en el área de las políticas públicas transversalizando una lectura desde los géneros y las sexualidades”).<sup>26</sup>

23) Así, habría un criterio formal para la construcción de la sexualidad: sólo sería ética aquella sexualidad que haya sido construida libremente (entendiendo libertad como ausencia de todo condicionamiento objetivo), respetando la libertad de los demás.

Pero también, un criterio sustantivo: una determinada finalidad que ha de tener la sexualidad para que pueda considerársela libre: la búsqueda del placer. El placer es subjetivo, por lo que, si se construye la propia sexualidad (orientaciones, prácticas, identidad) basándose en el placer, se considerará que ha habido una construcción autónoma.

24) Así, se definen las prácticas sexuales en relación con el placer sexual, como su única o principal finalidad: “*Las **prácticas sexuales ‘Son todas aquellas actividades, comportamientos o acciones simples o complejas que realizamos solos o con otras personas, con el fin de obtener placer sexual: besar, acariciar, lamer, oler, tocar, masturbarse, mirar, decir, rozar, incluso bailar puede convertirse en una práctica sexual cuando lo que hacemos busca generar placer sexual’**”.*<sup>27</sup>

Son igualmente válidas todas las prácticas sexuales que den placer. Así, en una guía recomendada en la página web de Primaria<sup>28</sup>, se señalan, como “*ideas fuerza a transmitir*”:

- “(...) *Es fundamental trabajar el cuerpo como una construcción cultural (...); ...todas sus partes pueden ser fuente de placer sexual.*” (p. 13)
- “*Insistir en que no existe una única forma de disfrutar del cuerpo y la sexualidad, que cada uno experimenta las zonas que le resulten más excitables.*” (p. 14).

25) Esta centralidad del placer lleva a considerar el sexo como un juego, como algo lúdico, recreacional. Así se señala en el mismo material recién citado, dentro de las “*ideas fuerzas a transmitir*”: “*Varones y mujeres recibimos diferentes mensajes sobre el cuerpo, el erotismo y el placer, que cercenan nuestro **derecho a vivir una sexualidad recreacional e independiente de la reproducción***” (p. 14, énfasis añadido).

---

<sup>26</sup> Por ejemplo, mediante la “Jornada académica: Educación, Género y Diversidad Sexual”, del Programa de Educación Sexual de la ANEP, a través de los Centros de Referencia (CDR): <https://www.ces.edu.uy/index.php/creacion-de-grupos-asistidos/487-educacion-sexual/22868-jornada-academica-educacion-genero-y-diversidad-sexual>.

O con el Taller formativo “Diversidad Sexual”, del 3-10-18, para educadores de CETP (Consejo de Educación Técnico Profesional – UTU), “en el marco de las Acciones Afirmativas del CETP-UTU (Resolución 3066/17).

Diego Sempol es coordinador del “Área Académica Queer”.

<sup>27</sup> La Educación Sexual. Marco conceptual y metodológico, p. 17, énfasis añadido.

<sup>28</sup> “XX TÉCNICAS GRUPALES para el TRABAJO en SEXUALIDAD con ADOLESCENTES y JÓVENES”- Ver en: <http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/XX-tecnicas-grupales-para-el-trabajo-en-sexualidad-con-adolescentes-y-jovenes/XX-tecnicas-grupales-para-el-trabajo-en-sexualidad-con-adolescentes-y-jovenes.pdf>

26) En particular, en los niños, los “juegos sexuales” son considerados una forma de “*descubrimiento y la exploración del propio cuerpo y del cuerpo de las y los demás, y la sexualidad. Son actividades que les dan placer y satisfacen su curiosidad. Los mismos varían de acuerdo a cada edad, pueden ir desde jugar al doctor o doctora, a las novias y los novios, a las mamás y los papás, al cuarto oscuro, o bien mostrarse desnudas/os, o enseñarse los genitales. Se trata de un juego; pues hay acuerdo y reglas entre los niños y las niñas respecto al cómo, dónde y cuándo jugar o dejar de hacerlo. Es importante tener presente que cuando no hay acuerdo ni reglas puestas en común, produciéndose relaciones de sometimiento ya no es un juego. Es una situación abusiva y de ejercicio del poder de uno sobre otro.*” (Propuesta Didáctica..., del CEIP, p. 20, énfasis añadido) Tales prácticas implican “*el uso de los órganos genitales y demás zonas erógenas en diversas prácticas sexo-genitales (no sólo las coitales) que pueden expresarse en solitario o en vínculo con una o más personas*” (Propuesta Didáctica..., p. 12, negritas, nos pertenecen).

27) Y, en el ya citado material de formación docente “La Educación Sexual. Marco conceptual y metodológico”, se afirma:

***“Afortunadamente, las prácticas sexuales son muchísimas y dependen sólo de la creatividad y de los permisos que se den a sí mismos las personas.”*** (p. 17, énfasis añadido).

28) De esta forma, se considera que, mediante el conocimiento y la experimentación de diferentes prácticas sexuales, se van conociendo vivencialmente las distintas orientaciones e identidades, y se puede preparar el niño para elegir autónomamente su propia identidad y proyecto de vida, para ejercer su opción sexual.

29) En este sentido, en el Programa de Educación Inicial y Primaria, se plantea a los niños de 3 años la “*identidad de género*” y, a los 4, “*lo masculino y lo femenino como construcciones sociales*” (p. 228); y en 5° año (10 años): “*derecho a la opción sexual*” (p. 232), para la que se han de tener en cuenta los distintos “*modelos de orientación sexual*”, considerando “*la tensión entre lo natural y lo cultural*”; así pueden encarar, en 6° año, “*La construcción de la sexualidad en el marco del proyecto de vida personal*” (p. 231).

## F. Un cambio del derecho: los nuevos derechos

30) Este derecho a la opción sexual integraría el derecho a la educación sexual como parte de los *derechos sexuales y reproductivos*; se lo considera un derecho del menor que no pueden ignorar los padres.

Así, la Propuesta Didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria” del CEIP – Gurises Unidos – UNFPA, señala: “*Es importante comunicar a las familias que la educación sexual es un derecho de los niños, niñas y adolescentes, por lo cual los padres, madres y/o referentes familiares no pueden permanecer indiferentes a dicho derecho, aun cuando no coincida con sus valores y creencias.*” (p. 36, énfasis añadido).

31) La creación de “nuevos derechos”, sancionados por la “*presión del movimiento de la diversidad sexual uruguayo*”, ha tenido como propósito expreso

producir un cambio en la moral. Por eso, se pretende pasar, del reconocimiento legal, a la imposición moral.

Aunque la ley reconozca meras libertades (matrimonio igualitario, identidad de género, aborto, etc.) que no deberían exigir de los ciudadanos más que la obligación de no impedir tales decisiones, se intenta equiparar “permitido legalmente” con “valioso social y éticamente”, e impedir la libertad de conciencia de considerar que tales acciones, aunque permitidas, no son buenas, valiosas para todos, sino sólo tolerables.

Se pretende, así, imponer un pensamiento único, dominar las conciencias, desde la política, invocando la ley fuera de su ámbito de obligatoriedad (art. 10 de la Constitución).

## G. Fundamento filosófico

32) El fundamento filosófico de este análisis lo señala el mismo material de formación docente: se simplifica planteando una disyuntiva entre el “enfoque constructivista” y el “enfoque esencialista”.

Critica el “esencialismo sexual”, como “la idea de que el sexo es una fuerza natural que existe con anterioridad a la vida social y que da forma a instituciones”. Señala que “el estudio académico del sexo”, “dominado durante más de un siglo por la medicina, la psiquiatría y la psicología”, “ha reproducido el esencialismo. Todas estas disciplinas clasifican al sexo como una propiedad de los individuos, algo que reside en sus hormonas o en sus psiques”<sup>29</sup>.

En cambio, el “constructivismo sexual” es el que plantea la “perspectiva de la sexualidad como construcción social”<sup>30</sup> (es decir, la perspectiva de género). Se nutre del pensamiento feminista y en Michel Foucault y Jeffrey Weeks. El primero señala que “se están produciendo constantemente sexualidades nuevas.”<sup>31</sup> Según Sempol, “Foucault propuso pensar la sexualidad no como un dato de la realidad, sino antes que nada como una construcción social. La sexualidad, señala, pasó a ser en la cultura occidental moderna una fuente de afirmación, información y definición sobre quiénes somos, volviéndonos así sujetos identificables y definibles. (...) fue un cambio en la forma de ejercer el control sobre los individuos”.<sup>32</sup>

33) Desde el punto de vista sociológico – político, se aplica el análisis marxista de división en clases (sexuales) y de lucha de clases, planteando la superación de las diferencias de clases con la eliminación de lo que la determina: la construcción de la sexualidad basada en las supuestas diferencias sexuales, y su vinculación con la procreación.

---

<sup>29</sup> La Educación Sexual. Marco conceptual y metodológico, p. 6.

<sup>30</sup> Id., p. 5.

<sup>31</sup> Id, p. 6.

<sup>32</sup> Sempol, Diego. “Políticas Públicas y Diversidad Sexual”, [http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/20120/1/librillo\\_07.pdf](http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/20120/1/librillo_07.pdf), pág. 37.

## II. OTRA VISIÓN FILOSÓFICA, ANTROPOLÓGICA, ÉTICA Y JURÍDICA: EL PERSONALISMO.

34) De la sola lectura de los contenidos y propósitos del actual programa de educación sexual tal como lo ha implementado la ANEP (en programas estudiantiles, materiales didácticos, guías o propuestas didácticas y programas y materiales de la formación docente), surge con claridad que sus principales presupuestos, análisis y propuestas:

- implican una intromisión en temas íntimos (como lo son identidad sexual, orientación y prácticas sexuales), con una finalidad deconstructiva, problematizadora, sin que se haya evaluado las consecuencias que ello podría tener para el desarrollo psicológico del menor;
- son parciales, por enfatizar sólo algunos aspectos de la sexualidad humana,
- no se compadecen con las conclusiones de las ciencias
- y son contrarios a la visión filosófica, antropológica, ética, sociológica, jurídica y religiosa de muchos padres.

35) En el ya citado escrito de petición de la Red de Padres Responsables, se presentaron las líneas fundamentales de una propuesta alternativa, que denominan *visión personalista*.

Escapa al propósito de esta exposición ingresar al análisis de esa u otra propuesta. Sólo mencionaremos su propósito y los puntos principales en los que quedan de manifiesto sus diferencias e incompatibilidades con el programa de educación sexual de la ANEP. Son esas incompatibilidades las que determinan la ausencia de pluralidad y la violación a la laicidad, a la vez que la violación a la intimidad de los niños y al derecho de sus padres de educarlos en el ámbito de la moral privada de acuerdo con sus convicciones.

### A. Propósito de una propuesta personalista

36) Desde una visión personalista del ser humano, la finalidad de la educación sexual sería la integración de la sexualidad en la totalidad de la persona y la convivencia armónica de varones y mujeres en los distintos ámbitos sociales, unidos en sus mutuos y complementarios aportes propios y en su común dignidad humana.

37) El propósito no es la igualdad de géneros o sexos; sí el respeto a la igual dignidad, y consiguientemente, a la igualdad de derechos humanos.

El respeto y la valoración de las diferencias complementarias de ambos sexos es lo que posibilita y exige la unión de ambos en la búsqueda de un bien común que ni uno ni otro pueden alcanzar aisladamente. La diferente riqueza que cada uno tiene para aportar (en los diferentes ámbitos: familiar, social, cultural, político, laboral, etc.), así como la respectiva recíproca indigencia e igual dignidad, son los que exigen la unión armónica, la superación de la lógica del dominio y de la lucha, por la lógica de la entrega y aceptación mutua de la propia riqueza y de la del otro.

En el ámbito de la convivencia más personal e íntima, esa mutua donación y aceptación implica a la masculinidad y feminidad más íntima, con toda su potencialidad de amor y generación de vida, llevando a la unión en una comunidad de vida y amor abierta a ser integrada por los hijos que requerirán de esa unión complementaria y de ese amor entre sus padres y a ellos.

## **B. La perspectiva o visión de la sexualidad**

38) El carácter sexuado es visto como una propiedad intrínseca de la persona humana: ella es una unidad única que integra distintas dimensiones (corporales, biológicos, psicológicos, afectivos, intelectuales, volitivos, relacionales-sociales): en todos sus aspectos la persona es una, en todos sus aspectos es un ser sexuado.

39) Tal integración se produce mediante el dominio (por la libertad y su acto -el amor-), de los diversos ámbitos de la persona: corporal, psicológico, afectivo, relacional, su capacidad generativa y social.

La inteligencia es capaz de conocer el sentido o finalidad de cada uno de esos aspectos, y de proponer un sentido unificado a la voluntad en el actuar libre. Puede ver lo que es conveniente para la totalidad de su ser, y lo presenta como un valor a la voluntad.

Ésta, si decide conforme a ese valor, realiza una acción buena. Y, con la reiteración de acciones buenas y esa guía de la conciencia, va adquiriendo una mayor facilidad para autodeterminarse hacia lo que la inteligencia le muestra como conveniente, es decir, se va haciendo más libre, mediante las virtudes. O, por el contrario, va adquiriendo vicios que le dificultan el autodomínio, la libertad, la capacidad de actuar conforme a su dignidad.

40) La integración de los distintos aspectos de la sexualidad, desde una perspectiva personalista, tiene como centro la dignidad de la persona: la propia y la de la otra persona, pues son esencialmente iguales.

Ambos son una unidad y, en la totalidad de esa unidad (en todos sus aspectos integrados), son fin en sí.

No pueden ser tratados como medios (de placer, de reproducción, etc.) ni ellos, ni sus cuerpos, ni su afectividad.

Y, también por ser personas, son libres: pueden querer por sí mismos el bien que le muestra su inteligencia.

41) Tratar a alguien como un fin implica querer su bien.

Si hay una mutua complementariedad y una igual naturaleza, se pueden tener bienes comunes: bienes que desarrollan a ambos y que no se pueden alcanzar sin la ayuda del otro. Entonces, se puede querer, en un mismo acto, el bien propio y el del otro. El bien del otro es también el bien de uno. Y así, se da la unión, la comunión, que implica buscar juntos el mismo bien, compatible para ambos.

Como es propio de la dignidad de la persona alcanzar el bien libremente, queriéndolo, el bien común no será "desarrollar" las potencialidades del otro, sino crear y mantener

el conjunto de las condiciones que requieren los demás para poder desarrollarse como persona humana, respetando su libertad. (Por eso también, se han de tolerar las acciones que, aunque no sean buenas, no afecten al bien común).

42) Este querer el bien del otro (amor) requiere salir de los límites del propio egoísmo y valorar la felicidad del otro como parte de la felicidad propia.

43) Cuando la relación es más íntima, y el querer el bien del otro es recíproco, implica una mayor intimidad en la unión en la búsqueda del bien común y estamos ante el amor de amistad.

44) Y cuando lo que se entrega, recibe y acepta libremente (por amor) abarca la totalidad personal, incluyendo la propia masculinidad y feminidad (con lo que implican de afectividad, amor, potencialidad de ser padre o madre, de unir sus vidas para esa mutua ayuda y unirla con sus eventuales hijos), estamos ante un amor matrimonial.

45) La integración o dominio de sí tiene como finalidad no sólo la armonía interior de la persona, sino la posibilidad de esta entrega libre de sí mismo (por amor).

46) El conocimiento de sí -con las riquezas y vulnerabilidades propias- es presupuesto de esa capacidad de entrega y de aceptación del don del otro. La humildad (conocimiento de sí y capacidad de descubrir el bien en los demás), la sinceridad (para establecer relaciones auténticas en que se comparta la intimidad), la generosidad (con la capacidad de vencer la comodidad y el egoísmo, que es necesaria para amar), la templanza (o dominio de sí -por la inteligencia que ve que hay bienes mayores que el bien parcial e inmediato del placer que, si no se da en su medida racional, puede impedir aquéllos)..., todas estas son virtudes claves para alcanzar ese dominio de sí (en que consiste la libertad) y para, consecuentemente, poder entregarse al bien del otro y aceptar su entrega.

47) El conocimiento de las diferencias complementarias es necesario también para valorar al otro, comprenderlo, aceptar la propia indigencia y su amor, y descubrir el bien común (lo que tienen para compartir mutuamente).

48) Sólo el amor es capaz de superar la lógica del dominio. La persona no es objeto de propiedad, medio, sino fin en sí, por lo que merece respeto y amor, no posesión, dominio o anulación.

49) La tendencia sexual de carácter biológica tiene en sí una finalidad que descubre la inteligencia para integrarla en la finalidad personal total: la apertura al otro/a que complementa a uno y que por eso se presenta con toda su fuerza de atracción. En esta apertura al otro, se descubre que es igual en dignidad (es persona), y que, por eso, merece ser amado, no usado.

50) Así, esa atracción sexual, aunque surge instintivamente, tiene una orientación hacia una persona concreta, y no es sólo el placer que puede ofrecer lo que se manifiesta, sino otras cualidades sexuales personales que mueven la afectividad y hacen sentir el enamoramiento o bienestar por compartir afectos.

51) Esta atracción biológica y afectiva, que surge ante la presencia sensitiva del otro/a con la inmediatez de lo que no es dominable, puede no obstante ser dirigida por la inteligencia que, a partir del deslumbramiento inicial por la belleza (riqueza de ser) del otro/a, descubre un bien único, de sumo valor: digno, semejante (igualmente

digno) y complementario. El otro no es un objeto de placer sino una persona digna de amor. Y el acto de amar, la decisión de respetar al otro y querer su bien sí es dominable, libre.

52) A través de este acto de amor (afirmación incondicional del bien que es el otro, de su dignidad), se dominan, integrándolas, la atracción afectiva sensible y la pulsión biológica sexual. Y forman entonces una unidad, un acto libre, y por eso, de amor.

53) Se entregan y aceptan con la totalidad de la propia masculinidad o feminidad: corporal, biológica, procreadora y educadora como padre o madre, de atracción y de capacidad de atracción, de sentir, de afectividad, y de querer el bien del otro con todos los actos que se ordenen a ello. Se entregan y se aceptan como regalos mutuos de amor.

La entrega del cuerpo, que integra la unidad de la persona, es expresión de la entrega y aceptación de las personas en su masculinidad o feminidad. Es el lenguaje del cuerpo. Al ser mutua la entrega y la aceptación, la unión de los cuerpos expresa la unión de sus vidas, con su capacidad de engendrar una nueva vida, y con el gozo que da ese amor y que se expresa y acompaña en el placer.

54) La educación sexual que se propone según esta visión requiere su integración en la educación en valores y en virtudes, con una concepción armónica de la persona.

No se reduce a un aspecto: el placer, de índole fisiológico, que sólo refiere a la dimensión corporal de la sexualidad. Se extiende a lo psicológico – afectivo, integrándose en el acto humano consciente y libre: el acto de amor por el que se descubre y se afirma el valor incondicional de la otra persona, que hasta tal punto es digna, es buena su existencia, que lleva a querer su vida y felicidad, incondicionalmente.

55) No se considera el cuerpo como un medio o instrumento de la persona, ni una materia sin importancia, disponible y maleable a voluntad, sino algo que integra el ser de cada uno: la persona es sexuada porque su cuerpo es sexuado; a través de él, se expresa el único ser personal. Los actos sexuales corporales afectan a la intimidad de la persona, no sólo a su cuerpo.

56) Varones y mujeres son iguales en esencia y dignidad, pero diferentes en el cuerpo, en el modo de las tendencias biológicas, en la sensibilidad, en la forma de querer, de apreciar las cosas, de manifestar la afectividad, de relacionarse...

Por eso la complementariedad de los sexos abarca todos los ámbitos de la vida (familiar, social, cultural, laboral, etc.).

Conocer esas diferencias ayuda a comprender al otro/a, a valorarlo, a quererlo.

Las diferencias no se ordenan a la división y lucha de clases sexuales, o al dominio, sino a la convivencia armónica y al amor.

### C. La sexualidad no es política, pero tiene relevancia política

57) La sexualidad, el carácter sexuado de la persona humana, abarca a la totalidad de ésta: desde los ámbitos de mayor intimidad, hasta aquellos de carácter relacional-social.

58) Entre los primeros, están aquellas acciones privadas de la persona que no perjudican a terceros ni afectan al orden público (artículo 10 de la Constitución): autopercepción de la propia sexualidad e identidad, tendencias, deseos, pensamientos que no se exteriorizan o que lo hacen sin afectar derechos de terceros, actos externos realizados en privado en los que participa sólo el agente u otras personas que han consentido libremente, etc.

59) Este ámbito no corresponde al de lo jurídico o de lo político. Es el propio de la moral privada. En consecuencia, la autoridad (el Estado) no tiene competencia para regular esos actos. Sólo debe tutelar ese ámbito de libertad y privacidad, y procurar que, en el campo del orden público, se faciliten las condiciones para que las personas puedan vivir de acuerdo con sus convicciones éticas.

60) ¿No hay reglas para esas acciones privadas? Sí: las morales. ¿No cabe educar en esos criterios morales? Sí, pero ¿quién está legitimado para hacerlo? Quienes tienen la autoridad y el deber-derecho correspondiente como para ingresar en ese ámbito de intimidad: los padres o tutores, o aquellos a quienes ellos encomienden expresamente tal tarea.

61) Sin perjuicio de lo señalado precedentemente, sí tienen relevancia jurídica acciones de índole íntima como lo son las relaciones sexuales consentidas entre un varón y una mujer cuando puedan tener como consecuencia que se engendre una nueva vida.

Aquí ya hay un tercero, el hijo, que tiene derechos en relación con sus padres. Por ser persona, con dignidad, es un fin en sí mismo, que no puede ser objeto de propiedad o de disposición, sino que debe ser querido como tal, procurándose su bien. Tiene derecho a ser querido, cuidado y educado por sus padres, a convivir con ellos, a la unión entre ellos: es decir, tiene derecho a ser concebido, nacer, crecer y ser educado en una familia.

Y el Estado debe tutelar estos derechos. Por eso *“la familia es la base de nuestra sociedad”*; por eso, *“el Estado velará por su estabilidad moral y material, para la mejor formación de los hijos dentro de la sociedad”* (artículo 40 de la Constitución), tutelando y promoviendo el matrimonio como fundamento que es de la familia, ayudando con *“auxilios compensatorios”* a *“quienes tengan a su cargo numerosa prole”*, *“siempre que los necesiten”* (artículo 41 de la Constitución), y brindando a *“la maternidad, cualquiera sea la condición o estado de la mujer,” “la protección de la sociedad”* y *“su asistencia en caso de desamparo”* (artículo 42 de la Constitución).

62) En esta última disposición citada, la Constitución señala una diferencia vinculada a la sexualidad que tiene relevancia social especial: la maternidad.

La posibilidad o la actualidad de ser madres es una diferencia sexual de las mujeres que constituye un título para derechos especiales. La maternidad tiene un valor social particular que amerita un reconocimiento y retribución social.

Sin embargo, en la propuesta de educación sexual vigente (vid supra texto citado en nota al pie 3, pág **¡Error! Marcador no definido.**) y en la cultura dominante, es considerada como algo negativo, una limitación a la libertad y no una forma valiosa de realizarla. Implica también una desvalorización de la vida, de la riqueza de ser, que implica un hijo.

63) Y también se aprecia una injusta forma de organización social por la falta de respeto a estos mandatos constitucionales, discriminando a las mujeres en el acceso a determinados ámbitos (de estudio, trabajo, puestos de dirección empresarial, social y política) por no contemplar las medidas convenientes para conciliar maternidad y trabajo, maternidad y participación política, o por instrumentar mecanismos que se tornan contraproducentes. Esta es la principal discriminación jurídica por razón de sexo.

64) También hay un ámbito de la moral que, aunque no afecte directamente lo jurídico (los derechos), sí tiene repercusiones sociales indirectas, porque afecta a lo que es el fundamento de la convivencia social: la igual dignidad esencial de toda persona. Ello tiene como consecuencia el respeto a los derechos (ámbito jurídico) pero también el amor debido (moralmente) a cada persona: el deber de considerarlo un fin en sí y, consecuentemente, de procurar o, al menos, no excluir ni impedir nunca su bien, no quererla como un mero medio u objeto para uno, y querer su libertad, necesaria para realizar su bien.

65) Éste es un terreno de la moral (no del derecho) que tiene una especial relevancia social y, aunque no corresponda a las acciones externas que afectan directamente al bien común, refieren a actos internos que son condición para el respeto externo de los derechos, constituyendo valores comunes fundamentales de la convivencia democrática. Son valores morales sobre los que sí hay consenso, y que, aunque no pueden imponerse por la ley porque no refieren directamente a acciones externas coercibles, pueden ser objeto de la educación que corresponde tanto a la sociedad en su conjunto (mediante la creación de un ethos o moral pública) como a cada familia.

66) Estos principios morales, fundamentados en una visión personalista, son: en primer lugar, la igual dignidad de toda persona, que determina que deban ser queridas como fin en sí (el amor no puede ser objeto de mandato jurídico, pues no es algo que pueda realizarse con un valor objetivo independientemente del ánimo del agente: es un mandato moral; igualmente, por la misma razón, no puede prohibirse jurídicamente el odio o el desprecio, mientras no se manifiesten en acciones externas). Ello tiene como consecuencia que no se pueda querer o despreciar a una persona como si fuera un objeto: en el ámbito de la sexualidad, como objeto o medio de placer sexual.

En segundo lugar, el respeto al carácter personal del ser humano implica querer no sólo el bien de cada persona, sino el modo propiamente humano de alcanzarlo:

mediante su inteligencia que descubre ese bien en el juicio de la conciencia, y mediante su voluntad libre.

Ello lleva a querer y respetar (también internamente) la libertad de conciencia y la libertad de elección, tolerando aquellas acciones que puedan considerarse malas pero que no afectan derechos de terceros.

Tal tolerancia no implica considerar que todas las acciones son igualmente valiosas mientras no ataquen derechos ajenos (que sería lo mismo que decir que no hay valores éticos en el ámbito privado), sino respetar la conciencia (como juez de cada uno, no como legislador) y la libertad.

67) Estos valores éticos constituyen el objeto de la “moral” que debe mantener el Estado (artículo 68 de la Constitución) y de la formación del carácter moral al que se debe atender en toda institución docente (artículo 71 de la Constitución).

#### **D. La educación para descubrir la verdad, querer el bien y disfrutar la belleza**

68) Desde esta visión personalista, la educación es el desarrollo de las potencialidades presentes en la naturaleza humana de la persona, un ser dotado de inteligencia, voluntad libre y sensibilidad estética, y por tanto, capaz de verdad, bien y belleza, abierto y llamado a descubrir la realidad del mundo y de sí mismo (la verdad), a querer lo que la inteligencia le muestre como conveniente a su naturaleza (el bien) y a disfrutar de la contemplación de la armonía de esa realidad (la belleza).

69) Que, por el carácter limitado de su ser, no llegue a agotar la verdad, el bien y la belleza no implica que no llegue a ningún grado de conformidad con ellos, y menos, que esa realidad no exista.

Si se considerara que no hay verdad, bien y belleza, no tiene sentido su búsqueda.

Pero tampoco tiene sentido tal búsqueda si se está en su plena posesión. Desde la humildad de reconocer nuestra limitación, la grandeza de esa realidad y la igual capacidad esencial de los demás, se podrá progresar en esa exploración, contando con el diálogo con nuestros contemporáneos y con el rico patrimonio de la humanidad que hemos heredado.

70) Educar no es, entonces, transmitir ideología (ideas preconcebidas en función de un interés, desconectadas de la realidad o que implican una simplificación parcializada de la misma). La educación, lo pedagógico, no es político: tiene un objetivo diferente: ayudar al descubrimiento libre de la verdad, el bien y la belleza.

71) La visión de la educación como política es característica de los totalitarismos.

*“Hannah Arendt (1987) nos recuerda que uno de los rasgos del totalitarismo es, justamente, que en él todo se presenta como político: lo jurídico, lo económico, lo científico, lo pedagógico.”*<sup>33</sup>

72) Desplazar a los padres de su rol educativo es también, por eso, un común denominador de las ideologías totalitarias. Respetar los derechos de los padres en la educación de los hijos implica renunciar a pretender imponer un pensamiento único, y abrirse al pluralismo que está en las antípodas de los totalitarismos.

Como señala Corbo, *“...la familia sigue siendo, por la condición personalizada de los vínculos que unen a sus miembros, por los lazos profundos que produce su historia común, los relatos y significados compartidos, una eficaz célula de soporte y un reducto de defensa de los individuos, un ámbito de intimidad privativa que los resguarda frente a las invasiones y constreñimientos de poderes sociales y políticos. Cuando éstos pretenden moldear a la gente a su modo y uniformizar las maneras de pensar, la familia se erige en un ámbito privilegiado de generación de individualidad y, por ende, de pluralismo”*.<sup>34</sup>

73) La educación tampoco puede presuponer que todo lo que la humanidad ha conocido y valorado con anterioridad responde a un interés y no a una búsqueda de la verdad, el bien y la belleza.

Lo cultural no es una mera expresión de lo natural, pero no hay construcción cultural sin una realidad natural previa; y aquélla puede respetar o no, en mayor o menor grado, la finalidad ínsita en la naturaleza.

La sexualidad es natural, y tiene una finalidad natural, pero adopta formas culturales diferentes que pueden ser más o menos adecuadas a esa finalidad natural (el respeto a la igual dignidad esencial, las diferencias complementarias orientadas a un aporte mutuo y a una convivencia armónica en los distintos ámbitos de la vida humana y, en particular, de modo indispensable, en el del amor íntimo y fecundo necesario para la formación de la familia, célula y fundamento de la sociedad). Sin este criterio de lo natural, no podría juzgarse lo cultural: ni para deconstruirlo, ni para una nueva construcción.

74) La educación en la sexualidad no puede considerarse aisladamente de la educación integral de la persona. Además del sustrato teórico (filosófico, antropológico, biológico, médico, ético, sociológico y jurídico) necesarios para la comprensión de la verdad sobre el ser humano y su sexualidad, es necesaria la educación en los valores vinculados a la sexualidad (de la dignidad de la persona, del cuerpo, de la masculinidad y la feminidad como complementarios, de la procreación,

---

<sup>33</sup> Daniel J. Corbo, “Sujetos y Modelos de Sistema Escolar. Los desafíos del pluralismo y la autonomía”, en Daniel J. Corbo (Coord), Anna M. Cossio, Pablo da Silveira, Zulma Fassola, E. Martínez Larrechea, Fabrizio Patriti, “La Educación como Ética de la Libertad – Construcción autónoma de la personalidad moral y de la ciudadanía democrática”, Ed. Zonalibro, Montevideo, 2007, p. 25.

<sup>34</sup> Id, p. 36.

del amor, de la vida, la maternidad y la paternidad, el hijo, etc.), en las virtudes para encarnar esos valores y en la apreciación de su belleza.

75) La educación sexual es, entonces, ayudar a conocer su finalidad (sus fundamentos antropológicos, éticos y jurídicos), y a formarse en las virtudes necesarias para vivirla plenamente. Las virtudes permitirán el auto dominio de los impulsos, afectos, sentimientos, y acciones, para poder autodeterminarse libremente, por amor.

76) Desde esta perspectiva personalista, la educación no puede ser un adoctrinamiento, una imposición dogmática ni una manipulación para inculcar determinados valores.

77) Siendo el educando un ser humano y, por tanto, inteligente y libre, no podría desarrollarse sino descubriendo con su inteligencia la verdad sobre sí mismo (su naturaleza y sus circunstancias) y sobre el conjunto de la realidad, juzgando con su inteligencia qué acciones son convenientes a su naturaleza, valorando y haciendo suyos los fines de esas acciones y, autodeterminándose a elegir y a realizar tales acciones.

78) Al tratarse de educación en el ámbito práctico (lo que hay que hacer, tanto desde la perspectiva moral como jurídica), no estamos enseñando lo que sucede, sino lo que, en el plano de las acciones conscientes y libres, se ve como más conveniente para la felicidad, en el caso de la moral,<sup>35</sup> o para el bien común, en el caso del derecho.<sup>36</sup>

79) Por eso, que una acción se repita mucho, no implica que sea buena o justa: que deba hacerse. Como la ética y el derecho refieren a acciones libres, tienen como criterio lo que la inteligencia descubre como conveniente y así lo presenta a la voluntad; pero la voluntad, impulsada por las tendencias que se siguen del conocimiento de los sentidos, puede optar por un bien parcial, y no por la visión más completa que le puede presentar la inteligencia.

80) Cuando se explica cómo se hacen correctamente -técnicamente- acciones malas o injustas, si no se explica que tal acción es reprochable ética y jurídicamente, es muy posible que los niños perciban que esa acción es buena y justa; pues se supone que en la escuela se enseña a hacer lo que es conveniente.

81) Por el carácter progresivo del desarrollo de esas potencialidades, necesariamente alguien debe elegir por el niño cuando éste no está capacitado aún para tener esos conocimientos que fundamentan las decisiones.

Un niño de 3 años no puede entender lo que es el constructivismo o el esencialismo, el realismo o el subjetivismo, la verdad, el bien, la belleza, la ética, etc.

Son sus representantes (sus padres o tutores) quienes pueden decidir válidamente por ellos, en su interés, como parte del derecho-deber de cuidarlos y educarlos para que

---

<sup>35</sup> Por eso, especialmente en el ámbito de la moral, es tan importante lo que piensen los padres, que son quienes, en principio, más interesados están en la felicidad de sus hijos.

<sup>36</sup> O lo justo: la medida exacta de lo que corresponde a cada uno hacer (como deber) para lograr el bien común, o lo que le corresponde recibir como beneficio (derecho subjetivo) del bien común.

“alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social” (artículo 41 de la Constitución).

Mientras estén en ejercicio de la patria potestad, sólo ellos los representarán (artículo 258 del Código Civil).

Los padres son, en principio, quienes están naturalmente más dispuestos a velar por el interés superior de sus hijos: ¿quién quiere la felicidad de un hijo más que sus padres?, ¿quién lo conoce mejor?

Hay ciertamente casos en que esto no sucede, padres que, por diversas circunstancias, en los hechos, no cuidan ni educan a sus hijos, o incluso, que son perjudiciales por su ejemplo o acciones negativas. Como tienen el “deber” de hacerlo, el incumplimiento de tal deber deberá tener consecuencias jurídicas; y así, podrán ser suspendidos en el ejercicio o perder la patria potestad, con las garantías procesales correspondientes (artículos 284 a 300 del Código Civil).

82) Unos buenos padres educarán a sus hijos en la libertad, los guiarán para que vayan asumiendo las responsabilidades acordes con su edad, procurando la autonomía progresiva de sus hijos.

Y, en ámbitos tan íntimos (y por tanto, tan libres) como el de la sexualidad, no será siquiera posible la imposición de determinadas reglas de conducta, éstas sólo se pueden transmitir si se ayuda a descubrir los valores que las mismas tutelan y promueven.

83) Como ya se adelantó, hay un ámbito de la educación sexual, el de la moral sexual, que, por referir a la intimidad del menor, sólo corresponde a sus padres. Pero ellos pueden necesitar (y en muchos casos, de manera imperiosa) la ayuda de personas formadas específicamente en esta temática y que coincidan con sus convicciones y valores.

La escuela puede constituirse en ese lugar de colaboración que muchos padres necesitan, para involucrarse en la educación de sus hijos, particularmente en los valores éticos y en las virtudes, y más especialmente en los aspectos que atañen a la intimidad del niño como lo es la sexualidad. Para ello, los padres deben encontrar en la escuela un programa educativo y docentes, formados con sus mismos valores: es clave ello para la confianza que se precisa para que sea posible esta mutua colaboración escuela – familia que es la clave del mejoramiento educativo.

84) Un segundo ámbito de la educación sexual es el de los fundamentos filosóficos, antropológicos y éticos de la moral sexual.

Éstos no refieren directamente a la intimidad, sino a las creencias y convicciones, que corresponden a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, y que están también dentro del ámbito de privacidad exento de la autoridad del Estado.

Éste, por tanto, no puede imponer un pensamiento único, sino que, por el principio de laicidad, debe ofrecer distintas visiones en el estudio de estos fundamentos y, para respetar esas libertades, no podrá enseñar algo contrario a las convicciones de los

padres. Y, como es claro que hay, entre los padres, distintas posturas, se les deberá consultar previamente con cuál están de acuerdo y, en caso de que no compartan ninguna de las ofrecidas por la institución educativa, esta deberá omitir todo lo que los padres no quieran que se enseñe a sus hijos.

85) Hay una parte de la educación sexual constituida por datos científicos experimentales (correspondientes a la biología), sobre los que no hay pluralidad de visiones posibles, pero que, respecto al modo de tratarlos o a la oportunidad de hacerlo a determinada edad, podría haber diferentes posturas. Como ello puede afectar la educación sexual ética, debería también contarse con la información y el consentimiento previo de los padres.

86) Finalmente, en relación con el campo de la educación sexual constituido por los principios morales que fundamentan la convivencia social (igual dignidad de toda persona, libertad, respeto, amor y tolerancia), como los mismos están recogidos en nuestra Constitución (al menos, implícitamente) y reflejan una base común consensuada, podrían y deberían incluirse en la enseñanza oficial sin necesidad de consultar sobre ellos, previamente, a los padres.

87) Una aclaración final: podría pensarse que esta ética es utópica, que se plantea una finalidad muy difícil de alcanzar, o que sería hipócrita mostrar valores que quienes los transmiten no los han vivido plenamente. Pero, a la hora de enseñar qué puede hacer más feliz a un hijo se le quiere transmitir lo que es mejor, aquello a lo que tiene que apuntar en su actuar. No es hipocresía enseñar lo que es bueno y justo, por más que quien lo enseñe no lo haya vivido siempre así. Porque esa experiencia precisamente puede haber servido para reflexionar sobre qué es lo mejor, qué es lo que más felicidad puede dar. Y, por eso, se tiene el deber de transmitirlo así a los hijos o alumnos. No se quiere enseñar lo que uno ha vivido, sino lo que se considera mejor.

## E. El respeto a la conciencia ética

88) Partir de la dignidad de la persona implica reconocer que ésta tiene inteligencia para conocerse, conocer las acciones, y descubrir cuáles son acordes con su naturaleza y cuáles son contrarias.

89) Por ejemplo, uno puede saber que es un ser vivo, que tiene como finalidad ínsita en su naturaleza el vivir, y que para ello es conveniente comer alimentos adecuados, en la medida adecuada, y que, por eso, tal acción es conveniente a la naturaleza humana: todo ser humano debe comer alimentos sanos y en la medida adecuada. Además de esta ley general (porque deriva de la naturaleza humana, es común a todos los seres humanos), la inteligencia puede ver, en el caso concreto (aquí y ahora), si es conveniente comer, y en qué medida. Entonces, hace un juicio práctico: “ahora debes comer tanto...” Es el juicio de la conciencia. Ésta no inventa, sino que descubre que debe alimentarse; la norma está en su propio ser, en cómo es, en su esencia, en que es un ser vivo y no una piedra.

90) Por eso, la propia naturaleza humana conocida por la inteligencia es norma, ley, criterio de qué se debe o no se debe hacer, qué es bueno o malo. Si no hubiera una naturaleza humana (una esencia, con una determinada potencialidad de desarrollo, y una inteligencia capaz de conocer qué acciones son convenientes para

realizar esa potencialidad), no habría ética, no existiría un criterio racional del obrar humano consciente y libre.

91) Para juzgar si una acción es buena, no debe considerarse sólo si es conveniente a un aspecto parcial de la persona, sino a su totalidad. Así, siguiendo el ejemplo anterior, aunque sea agradable comer más de un alimento rico, y ello sea conveniente para el placer del gusto, puede ser inconveniente para la salud, por lo que, globalmente, no conviene, no es bueno.

92) El placer no es ni el único ni el principal criterio: muchas acciones no son placenteras, pero son buenas, otras son buenas y placenteras, pero tienen una medida, más allá de la cual dejan de ser buenas (el ejemplo del comer y el placer del gusto).

La felicidad es mucho más que el placer sensible, porque no sólo tenemos sentidos: también hay otras potencialidades en cuyo desarrollo encontramos la felicidad (principalmente, en las específicamente humanas: en el entender la verdad, el querer el bien y el disfrutar la belleza).

93) Ya se señaló al hablar de la perspectiva o visión personalista de la sexualidad, cuál es su finalidad natural que puede descubrir la inteligencia en los distintos aspectos de la misma, cómo la voluntad puede dominar e integrar esas tendencias para, por amor, entregarse y aceptar la mutua entrega de la persona del otro sexo, uniendo sus vidas y abriéndolas a la posibilidad de ser padre y madre de los eventuales hijos, en la comunidad de vida y amor que es la familia.

En la educación moral sexual se procura ayudar a descubrir la belleza de la sexualidad humana, de los valores a que ella tiende (el amor, la vida humana), su relevancia personal y social, y a formar los hábitos (virtudes) que permitan una mayor libertad para que la voluntad pueda seguir lo que le indica la conciencia como conveniente.

94) En todo caso, como la única forma que tiene el ser humano de descubrir el bien moral es a través de su inteligencia, en el juicio de la conciencia, se ha de respetar este único modo de obrar digno del hombre: de acuerdo con su conciencia, con libertad. Es ése un derecho humano fundamental: no violentar la conciencia ni la libertad.

En el ámbito de la intimidad donde uno juzga en su conciencia, o quiere internamente con su voluntad, no debe haber coacción. El adoctrinamiento, la manipulación, la imposición de un modo único de pensar y valorar son contrarios a la dignidad de la persona.

Pero en las acciones externas que afectan al orden público o a los derechos de terceros sí corresponde que la sociedad señale y haga cumplir los límites de la libertad exterior.

95) Una concepción totalitaria, en cambio, considera que el Estado también debe dominar las conciencias. No sólo interviene en el ámbito de las acciones externas e interpersonales con las que se afectan los derechos ajenos o el orden público, sino que quiere penetrar en las conciencias, para dirigir todos los aspectos del actuar humano. Y para eso, utiliza la educación como medio.

Así lo señala Corbo: “entre las notas características de las tendencias totalitarias, destacan: (...) Una instrumentalización de la educación, puesta al servicio de un reduccionismo político, que desvirtúa sus finalidades pedagógicas propias y la convierte en medio de inculcación de la lógica y la retórica del poder en las almas”.<sup>37</sup>

## F. Los derechos y la visión personalista

96) Desde una visión personalista, la persona humana es, por naturaleza, un ser relacional, social, que necesita de los demás (y los demás necesitan de él) para desarrollarse plenamente. Por eso, vive en sociedad, que tiene como finalidad (bien común) el conjunto de condiciones para que todos puedan alcanzar su pleno desarrollo. Los derechos y los deberes son lo que corresponde a cada uno con relación a ese bien común, como beneficio (derechos), o como aporte o carga (deberes).

97) Hay cosas que le corresponden a cada uno por el solo hecho de ser humanos, sea como derechos (vivir, alimentarse, pensar, querer, etc.), sea como deberes (no impedir los correspondientes derechos de los demás, o satisfacerlos -por ejemplo, los padres, alimentar a sus hijos-). Estos son los derechos y deberes naturales (o derechos humanos), inherentes a la personalidad humana y que, por tanto, tienen todos, en todo tiempo y lugar.

Hay otros derechos y deberes corresponden a cada uno por la concreta forma que adopta el bien común, en las circunstancias de cada sociedad, por acuerdo entre los particulares o por ley de la autoridad que ve cuál es la mejor forma de actuar para lograr el bien común en esa situación particular histórica. Estos son los derechos y los deberes positivos.

La autoridad, al hacer las leyes, para poder lograr el bien común (que es el fin que justifica y da fuerza vinculante a las leyes), debe tener en cuenta que está tratando con seres humanos, personas, dignas, que ya tienen algo que les corresponde por ser humanos (los derechos humanos), y que éstos generan el correspondiente deber de respeto por parte de todos, en particular, de la autoridad. Por eso, una ley que contraría un derecho humano o natural sería una ley contraria a un deber derivado de un derecho (un deber jurídico): no sería derecho, sino violación de derecho, es decir, violencia institucional.

98) Todo derecho tiene un deber correspondiente. Los derechos tienen por objeto una acción. Si el que realiza la acción es el mismo titular del derecho, es -en la terminología de Hohfeld- un “derecho-libertad”; en este caso, los sujetos obligados ante ese derecho tienen un deber sólo de omisión: no impedir tal acción. Si el que realiza la acción es el sujeto pasivo (el que tiene el deber correspondiente al derecho), estamos ante un “derecho-reclamo”.

99) No se puede tener un derecho-reclamo que tenga por objeto una acción moralmente mala (contraria a la naturaleza humana), porque no se puede estar obligado a actuar contra la moral; en cambio, el derecho-libertad puede referirse a una acción que puede no ser buena, en la medida en que no perjudique derechos de

---

<sup>37</sup> Corbo, op. cit., p. 28.

terceros ni atente contra el orden público. En este caso, la acción es valiosa sólo por cuanto es libre, pero no porque tenga un objeto bueno. Siguiendo con el ejemplo de la comida, soy libre de comer más de lo que estrictamente me conviene, ese comer de más es malo, pero tengo “derecho” (“derecho libertad”) de hacerlo.

100) Esta distinción es importante en el campo de la sexualidad porque hay un ámbito de ésta que refiere a acciones íntimas, en las que no se afectan derechos de terceros ni al orden público (si son actos internos; o externos pero solitarios y en privado; o con otro que ha consentido, y en privado). Entonces, habrá derecho – libertad respecto a esos actos, aunque no sean éticamente buenos.

101) Una consecuencia de este análisis en el terreno de la educación sexual es que, lo que podría justificarse como “derecho-libertad”, no puede enseñarse como algo valioso desde el punto de vista ético, y ni siquiera desde el punto de vista jurídico. Lo valioso es el modo libre de realizarse la acción (en el ejemplo, que el comer sea libre, que sea uno mismo el que come y no que otro esté determinando cuándo, cómo y cuánto ha de comer uno), no la acción en sí, que es contraria a la ética (no es valioso comer demás).

102) Por eso, es una falacia considerar que, porque se tenga libertad de, por ejemplo, realizar una opción sexual que no perjudique a terceros, tal derecho tiene que ser enseñado como algo valioso: que todas las opciones son igualmente valiosas moralmente.

103) Esto se vincula con el concepto de tolerancia.

Las acciones malas correspondientes a un “derecho – libertad” deben ser toleradas, no queridas en sí mismas.

En cambio, a las personas que hacen esas acciones, corresponde quererlas, porque son un fin en sí, un bien (el mayor bien), y querer su bien (que incluye querer que actúen bien, lo que requiere no sólo que el acto sea objetivamente bueno, sino que sea libremente querido).

Las tendencias, en la medida en que no son dominadas o dominables por la voluntad libre, no pueden juzgarse éticamente, no son moralmente ni buenas ni malas; pueden no ser convenientes a la naturaleza (como lo es, en el ejemplo de la comida, las ganas de comer más de lo que conviene), pero hasta que no haya un acto dominable por la voluntad (la decisión y el acto de comer, en el ejemplo), no puede hablarse de acto bueno o malo. Además, las tendencias inconscientes pueden disminuir la responsabilidad moral.

104) Por otra parte, es muy importante también en la educación sexual el descubrimiento del valor de la finalidad de la misma (el amor y la procreación, y su vinculación en la autenticidad y en el respeto a la dignidad de la persona), para tener en cuenta el tercero que suele ser excluido de la consideración ética y jurídica: el posible hijo.

Éste tiene “derecho”, por su dignidad personal, a ser querido por sus padres desde el primer momento de su existencia. Ello implica ser querido antes, durante y después; y

que tal momento tenga lugar, entonces, en el seno de amor de un compromiso de sus padres de querer ser padre y madre, de formar una familia.

## G. Fundamento filosófico

105) El fundamento filosófico de la visión personalista es el realismo: existe una realidad; éste es un conocimiento evidente, que no necesita demostración pues es lo primero que se conoce, lo más inmediato o directo. Por ello, la inteligencia presenta a la voluntad este juicio (“esto es, es algo, aun cuando no sepa plenamente qué es”), como algo que posee la máxima evidencia y que debe ser aceptado por la voluntad. Si no se acepta, no será porque había elementos racionales para ponerlo en duda, sino por la pura decisión de no aceptar la realidad.

106) Dentro de esta realidad está la persona que conoce, y que tiene libertad (que incluye esa posibilidad de negar la realidad, de revelarse contra la guía de la razón, deviniendo en un motor ciego y sin sustento, pues ni siquiera puede conocerse a sí mismo).

107) Esta apertura a la realidad implica humildad: uno no es la medida de la realidad, sino parte de ella; es la realidad la que mide mi conocimiento (determinando la medida de su verdad o falsedad), y es ella y mi propia realidad (mi naturaleza humana) la que mide mi voluntad (determinando la bondad o maldad de sus elecciones). Implica también la humildad de conocer la limitación de la propia inteligencia y voluntad (no lo sé todo, no puedo todo). Lleva, entonces, a ubicarse dentro de la realidad. Abre al conocimiento y a la valoración de las demás personas, semejantes a nosotros, con igual dignidad y capacidad de conocernos, de querernos. Permite el conocimiento de la propia indigencia y de la propia riqueza personal, y a descubrir un bien común al que podemos llegar con los demás.

108) El constructivismo, en cambio, niega que haya una realidad que limite lo que cada uno quiera ser: la persona se construiría a sí mismo. No hay nada que tengamos en nuestra esencia, nada que tengamos naturalmente. Así, dice Simone de Beauvoir:

*No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica de femenino.*<sup>38</sup>

109) Incluso, desde este constructivismo, se llega a negar la realidad misma del ser personal. Así lo señala Judith Butler:

*“Todas las categorías psicológicas (el yo, el individuo, la persona) proceden de la ilusión de identidad sustancial. Pero esta ilusión regresa básicamente a una superstición que engaña no sólo al sentido común, sino también a los filósofos... (...) La gramática (la estructura de sujeto y predicado) sugirió la certeza de Descartes de que “yo” es el sujeto de*

---

<sup>38</sup> Beauvoir, Simone, “El segundo sexo”, p. 109.

*“pienso”, cuando más bien son los pensamientos los que vienen a “mí”: en el fondo, la fe en la gramática solamente comunica la voluntad de ser la “causa” de los pensamientos propios. El sujeto, el yo, el individuo son tan sólo falsos conceptos, pues convierten las unidades ficticias en sustancias cuyo origen es exclusivamente una realidad lingüística”.*<sup>39</sup>

110) Desde el personalismo, en cambio, se reconoce el ser humano es una persona real, que es algo determinado, tiene una esencia.

Lo cual no implica inmovilismo: la esencia es la concreta y determina posibilidad de ser que tiene una realidad concreta: no sólo lo que actualmente es, sino lo que, en función de esa determinada posibilidad de ser, puede llegar a ser. La esencia es, entonces la que determina la posibilidad de operaciones de un ente. Y a esta esencia en cuanto principio de operaciones es a lo que se llama naturaleza.

Cada ente tiene una naturaleza: los pájaros pueden volar, los seres humanos, pensar. Ella es la medida de sus operaciones.

En el caso del ser humano, hay algunas operaciones (las conscientes y libres) que son no sólo cognoscibles por la inteligencia (que descubre su finalidad), sino también, libres. La inteligencia no sólo conoce su finalidad, sino que puede comparar estas finalidades con las de su naturaleza y ver que son convenientes a ella; y, antes de realizarse la operación, la propia voluntad decide si la hace o no.

La persona humana puede obrar consciente y libremente construyéndose o destruyéndose (según la medida de su naturaleza).

111) En el ámbito de la sexualidad, ésta tiene una finalidad ínsita en la naturaleza humana (naturaleza que incluye esencialmente la inteligencia y la voluntad, y en la que se integran todas las dimensiones de la persona). Ésta es el fundamento y la medida del actuar moral en éste, como en todo el vasto panorama del actuar humano consciente y libre.

---

<sup>39</sup> Butler, Judith. “El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad”, p. 78.