

Petición al amparo del art. 318 de la Constitución

Al Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública:

Carlos González de Pallejas (C.I. 1626448-8, con domicilio real en Miguelete 2404), María Soledad Caballero Gaggero (C.I. 4.219.128-9, con domicilio real en Escuder Núñez 2132, apartamento 103), Sylvia Patricia Bozzo de Brum (C.I. 3.011.645-1, con domicilio real en Adolfo Berro 965), Gonzalo Ribas (C.I. , con domicilio real en Andrés Aguiar 1626), Agustina Vilar Del Valle (C.I. 3.100.154-8, con domicilio real en Andrés Aguiar 1626), Gabriela López (C.I. , con domicilio real en Maldonado 1926), Sofía María Barata Cibils (C.I. 3.786.984-1, con domicilio real en Eufemio Masculino 2628), **constituyendo conjuntamente domicilio en Juncal 1327 piso 18, of. 1802** (Tel. 2915 0746; cel. 097 498795), debiéndose realizar las **notificaciones** a nombre de **Carlos Gonzáles de Pallejas**, ante el CO.DI.CEN nos presentamos y DECIMOS:

Que venimos a presentar una **petición, al amparo del artículo 318 de la Constitución, artículos 118 a 119 de la Ordenanza N° 10** (aprobada por Resolución N° 30 del Acta N° 81 del 2 de diciembre de 2004, y modificada por Resolución N° 5 del Acta N° 39 del 5 de junio de 2013, del Consejo Directivo Central), en los siguientes términos.

I. HECHOS EN QUE SE APOYA LA PETICIÓN.....	4
A.- LA PROPUESTA EDUCATIVA VIGENTE EN MATERIA SEXUAL	5
a.- Los documentos estudiados.....	5
<i>i Las “guías” de educación sexual.....</i>	<i>5</i>
<i>ii Materiales para la formación de los docentes en materia de educación sexual.....</i>	<i>6</i>
<i>iii El Programa de Educación Inicial y Primaria</i>	<i>7</i>
b.- Análisis de conjunto.....	7
<i>i Con lo que estamos de acuerdo.....</i>	<i>8</i>
<i>ii Principales puntos de discrepancia (I): la desintegración de la persona.....</i>	<i>8</i>

(1)	Para la “perspectiva” de género, lo biológico no es parte del ser personal.....	8
(2)	La construcción social del género como fenómeno de dominación y poder.....	10
iii	<i>Principales puntos de discrepancia II: la opción sexual como derecho, a los 10 años.....</i>	12
(1)	Elección de género y liberación de la determinación social: un cambio cultural.....	12
(2)	La educación inicial y primaria, como ámbito privilegiado para esta “liberación”.....	13
(3)	Planteamiento en 5° año.....	13
(4)	¿Cómo se prepara al niño o niña para esta opción? Desnaturalización de la heterosexualidad y sexualización.....	14
iv	<i>Principales puntos de discrepancia (III): Los fundamentos filosóficos: constructivismo vs esencialismo; “lo trans” y las “políticas queer”.....</i>	18
v	<i>Principales puntos de discrepancia (IV): el enfrentamiento varón - mujer.....</i>	24
B.-	LA RED DE PADRES RESPONSABLES Y UNA PROPUESTA ALTERNATIVA	25
a.-	La Red de Padres.....	25
b.-	El contexto internacional	27
c.-	El contexto de la educación en Uruguay	27
d.-	La propuesta de la Red de Padres	29
e.-	Ideas principales de esta propuesta alternativa.....	30
i	<i>FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS</i>	31
(1)	DIGNIDAD DE LA PERSONA.....	31
(2)	SOCIABILIDAD DE LA PERSONA.....	31
(3)	IGUALDAD Y DIVERSIDAD: VARÓN Y MUJER	31
ii	<i>ÉTICA</i>	33
(1)	FELICIDAD Y PLACER.....	33
(2)	EL CAMPO DE LA ÉTICA	33
(3)	AUTONOMÍA Y LIBERTAD: UNA ÉTICA RACIONAL.	34
(4)	LIBERTAD DE CONCIENCIA	35
(5)	HACER EL BIEN Y EVITAR EL MAL.....	35
(6)	CONCIENCIA CRÍTICA	35
(7)	LA NORMA PERSONALISTA	36

(8)	COMPRESIÓN Y TOLERANCIA	37
(9)	ÉTICA DE LOS VALORES	37
(10)	ÉTICA DE LA LIBERTAD.....	38
iii	DERECHO	40
(1)	DERECHO Y MORAL	40
(2)	LOS DERECHOS HUMANOS.....	42
(3)	DERECHO NATURAL Y DERECHO POSITIVO	43
(4)	DERECHOS SUBJETIVOS Y DEBERES CORRELATIVOS....	43
iv	LA SEXUALIDAD	44
(1)	PERSPECTIVA JURÍDICA.....	44
(2)	PERSPECTIVA ÉTICA	46
v	LA EDUCACIÓN SEXUAL	51
C.-	INCOMPATIBILIDAD ENTRE LAS DOS VISIONES.....	52
a.-	Ética y opción de género sin referencia natural.....	53
b.-	Género como construcción cultural vs sexo natural como parte del ser personal.	53
c.-	¿Y qué dice la ciencia?.....	55
d.-	Género y dominación masculina	61
e.-	Derecho del niño a la opción sexual	62
D.-	hechos lesivos y petitorio	64
II.	FUNDAMENTOS DE DERECHO	66
A.-	EL DERECHO A LA EDUCACIÓN.....	68
a.-	Derecho del hijo y deber/derecho de los padres.....	68
b.-	¿Derecho ilimitado de los padres?.....	69
c.-	Los padres y la escuela	70
d.-	Derecho humano fundamental	71
e.-	El rol del Estado	72
f.-	La “enseñanza” pública.....	73
i	¿Es lo mismo “educar”, “enseñar” e “instruir”?.....	74
ii	Subsidiariedad de la “enseñanza”	75
iii	Educación en valores en la enseñanza pública.....	79
g.-	Relación padres – Estado y el principio de laicidad	83

<i>i</i>	<i>Modelos del Estado educador: de La República de Platón a Gramsci.</i>	83
<i>ii</i>	<i>El derecho natural de los padres y el iusnaturalismo</i>	88
<i>iii</i>	<i>La solución constitucional.</i>	90
<i>iv</i>	<i>La laicidad como exclusión de la religión, la moral y la política y el positivismo.</i>	92
<i>v</i>	<i>El resurgimiento de los valores en la enseñanza.</i>	93
<i>vi</i>	<i>Un nuevo jacobinismo: la politización de la moral privada y la imposición de una visión antropológica y moral particular a través de las leyes (“la perspectiva de los derechos” en la educación).</i>	94
<i>vii</i>	<i>Laicidad y sociedad plural.</i>	99
<i>viii</i>	<i>Laicidad positiva y derecho de los padres a la educación de sus hijos.</i>	100
<i>ix</i>	<i>Laicidad como libertad contra la manipulación.</i>	102
<i>x</i>	<i>Laicidad no es neutralidad como omisión</i>	105
<i>xi</i>	<i>Laicidad y neutralidad procedimental</i>	107
<i>xii</i>	<i>¿Es posible esta laicidad como “neutralidad procedimental” en la educación de menores?</i>	108
<i>xiii</i>	<i>Laicidad es libertad de los padres.</i>	110
<i>xiv</i>	<i>Laicidad: pluralidad de opciones o adoctrinamiento</i>	110

B.-	EL DERECHO DE LOS PADRES RESPECTO DE LAS ACCIONES PRIVADAS	113
------------	---	------------

III.	TITULARIDAD DE UN DERECHO SUBJETIVO Y DE UN INTERÉS LEGÍTIMO	117
-------------	---	------------

IV.	PETITORIO	117
------------	------------------------	------------

I. HECHOS EN QUE SE APOYA LA PETICIÓN

1) Con motivo de la publicación de distintas guías de educación sexual en los últimos años, un grupo de padres preocupados por la educación de nuestros hijos, comenzamos a formar la Red de Padres Responsables. La propuesta contenida en esas guías no coincidía con los valores en que queremos educar a nuestros hijos. El estudio de la situación nos llevó a descubrir que tales materiales didácticos respondían a unos programas educativos y a un plan de formación de docentes con la misma visión no compartida.

2) A continuación, señalaremos los documentos estudiados y los puntos principales que no compartimos. Luego, indicaremos cuáles son los puntos fundamentales que queremos para la educación de nuestros hijos en esta materia, cómo estos no son compatibles con la perspectiva vigente, y cómo, la nuestra, es una propuesta educativa que respeta y fomenta los principales valores contenidos en nuestra Constitución.

3) Valga la aclaración de que no pretendemos que nuestra visión sea compartida por todos. Lo que queremos y exigimos, lo queremos para nuestros hijos. Para los hijos de otros, lo que pretendemos es que también sus padres o tutores puedan elegir lo que consideren mejor, siendo informados y dándoles la posibilidad de comparar propuestas diferentes.

A.- LA PROPUESTA EDUCATIVA VIGENTE EN MATERIA SEXUAL

a.- Los documentos estudiados

i. Las "guías" de educación sexual

4) En el año **2014** el **Colectivo Ovejas Negras** elaboró, con el auspicio del Ministerio de Desarrollo Social (**MIDES**) y la colaboración de la Comisión de Educación Sexual y la Red de Género de la **ANEP**, la **guía "Educación y Diversidad Sexual"**.

Ante el rechazo que provocó su difusión, el CODICEN, en marzo de 2015, descartó su distribución en los centros de enseñanza, aunque permaneció como material disponible en la *web del MIDES*.

5) En junio de **2016**, el **Ministerio de Educación y Cultura** presentó otra guía con recomendaciones a docentes para abordar en clase la diversidad sexual: **"Vestidos en el aula. Guía educativa sobre diversidad afectivo sexual"**.

Los contenidos fueron elaborados por la **asociación Llamale H**, que ofrece funciones de cine sobre género y sexualidad en liceos, UTU y centros de formación docente de todo el país. Era una segunda edición de **2.100 ejemplares** que se *distribuyó gratuitamente*, y se ofrece en el sitio *web de INJU*.

Como señala la propia guía, esta surgió de una actividad que ya venía desarrollando “Llamale H” desde hace años, con el objetivo de “promover procesos de desnaturalización del heterosexismo y la heteronormatividad en los procesos educativos, de crianza y de vínculos entre pares” (ver págs. 77 a 79), promoviendo el sexo, desde los 3 años, como un juego, en el que la única regla es buscar el placer (ver páginas 56 a 58).

6) En julio de este año, se presentó la “Propuesta didáctica para el abordaje de la Educación Sexual en Educación Inicial y Primaria.”

El documento fue producido por el Consejo de Educación Inicial, Primaria y Gurises Unidos, y el Fondo de Población de Naciones Unidas (UNPFA: la agencia especializada de las Naciones Unidas que se dedica a patrocinar programas de política demográfica desde 1967, para controlar el crecimiento poblacional).

ii. Materiales para la formación de los docentes en materia de educación sexual

7) En la página web del CEIP, Instituto de Formación en servicio,¹ además de la Propuesta didáctica recién mencionada, figuran otros “Materiales y Recursos” para la “Educación Sexual”.²

Luego, bajo el título “Cursos Educación Sexual”, se señala el “NÚMERO DE DOCENTES QUE ACREDITARON”, desde el año 2014, formándose maestras/os, directoras/es, inspectoras/es, docentes del Área de Conocimiento Corporal y talleristas de todo el país”: 1893, entre el 2014 y el 2016.³ Luego del detalle de los cursos ofrecidos en el año 2017, figura, dentro de

¹ www.ceip.edu.uy/ifs/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=155

² En el análisis que realizamos luego, haremos algunas citas del documento: “**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>

³ www.ceip.edu.uy/ifs/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=139

“Materiales de uso general”, el siguiente documento: **“Educación sexual – Marco conceptual y metodológico – Selección”**.

8) Entre los meses de febrero y abril de este año, tuvo lugar un **“Curso virtual de Educación y diversidad sexual”**, al que convocaron el Ministerio de Educación y Cultura, INMujeres de MIDES, la Red de Género (de ANEP) y el Programa de Educación Sexual (de ANEP).

Los **destinatarios del curso** son los “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.”

Para impartir este curso, INMUJERES-MIDES **seleccionó al Colectivo LGTB Ovejas Negras**. El orientador del curso fue Diego Sempol.⁴

En el análisis que haremos luego de la propuesta vigente haremos alguna mención al programa de este curso, y a las explicaciones contenidas en el librito de su orientador, Diego Sempol: publicado en la página web del MIDES: **“Políticas Públicas y Diversidad Sexual”**.⁵

iii. El Programa de Educación Inicial y Primaria

9) El estudio de estos materiales nos llevó a indagar si la visión de la sexualidad contenida en ellos tenía algún fundamento en los programas oficiales. Y vimos que el Programa de Educación Inicial y Primaria, vigente desde el año 2008, contiene - principalmente en “Construcción de Ciudadanía”- los lineamientos básicos que han condicionado la orientación de la formación de los docentes y las distintas guías y materiales didácticos que han surgido en materia de educación sexual.

b.- Análisis de conjunto

10) Señalamos ahora cuáles son los principales enfoques de la propuesta vigente con los que no estamos de acuerdo. Seguiremos principalmente el análisis de los

⁴ Ver: http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/97682/1/curso-virtual_diversidad.pdf

⁵ Ver: http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/20120/1/librillo_07.pdf

materiales actualmente vigentes (Programa de Primaria, materiales de formación de docentes y Propuesta Didáctica del CEIP – UNFPA – Gurises Unidos).

i. Con lo que estamos de acuerdo

11) Previamente, corresponde aclarar que hay puntos en que estamos de acuerdo.

12) En primer lugar, que hay un déficit en educación sexual. Porque los padres no abordan el tema, y porque ha habido una visión de la sexualidad que se ha presentado de modo negativo, reductivo y heterónomo (como mandato moral impuesto sin explicar los motivos racionales del mismo).

13) Segundo: ha habido (y hay, aunque en menor medida) discriminaciones injustas basadas en el sexo o en las orientaciones y prácticas sexuales.

No se ha valorado adecuadamente el aporte femenino en muchos ámbitos de la vida humana: la cultura, la política, el trabajo, la economía, la educación, el estudio, las ciencias, el deporte, etc.

Y se ha discriminado a los homosexuales, violando su dignidad personal: en sus iguales derechos inherentes y en el trato social y personal de apartamiento y desprecio.

14) Por último, entendemos que la clave para resolver esta situación es la consideración de la igual dignidad de cada persona humana, que tiene como rasgo esencial la libertad, por lo que no es posible un trato digno de la persona sin considerar que es un fin en sí mismo (no, un medio para mí u otras finalidades, convirtiéndolo en objeto, “cosa”) y que se ha de respetar su libertad para que pueda realizarse plenamente como ser humano.

ii. Principales puntos de discrepancia (I): la desintegración de la persona

(1) Para la “perspectiva” de género, lo biológico no es parte del ser personal.

15) Pero el concepto de persona que compartimos los padres integrantes de esta Red de Padres tiene una diferencia muy relevante con la concepción de la propuesta

educativa vigente: entendemos que el cuerpo humano, su biología, son parte esencial de un único ser personal; consideramos que somos una unidad en la que se integra lo biológico, lo psíquico, la inteligencia, la voluntad libre y el aspecto relacional-social.

16) En cambio, toda la propuesta vigente se basa en una **“nueva concepción de género”** (Programa de Educación Inicial y Primaria -en adelante, “Programa de Primaria”-, p. 100), que entiende (como se enseña a los niños de 4 años), “lo masculino y lo femenino como construcciones sociales” (Programa de Primaria, p. 228). Es decir: lo masculino y lo femenino no dependen de lo natural (del cuerpo, de la biología), sino de las decisiones de otras personas que “construyeron” ese “modo de ser masculino/femenino”; y, en consecuencia, cada uno, debe “deconstruir” esa “construcción” y “construir” nuevamente su sexualidad, independientemente de su naturaleza corporal-biológica.

Esto plantea una división interna en la persona: su cuerpo, su biología, por un lado, y su yo personal, por otro. Pues es el “yo” personal el que *es* masculino o femenino. Y así, puede ser un “varón en cuerpo de mujer”, o una “mujer en cuerpo de varón”.

17) En la construcción del *ser personal* (de la propia **identidad**), lo corporal-biológico se considera irrelevante. Uno no sería naturalmente varón o mujer: el cuerpo, la genética, los órganos sexuales, las hormonas, la conformación del cerebro, la psiquis... no tendrían ninguna relación con ser varón o mujer, y comportarse como varón o mujer. El cuerpo sería algo moldeable; lo que determina qué es uno es lo que uno decida ser: esto es totalmente libre.

18) Lo relevante es el *yo personal* que decidió *ser* algo coincidente con su biología, o algo distinto.

19) Esta identidad no es binaria: varón o mujer; pueden darse infinidad de combinaciones. Por eso, se cambia el concepto y el término “identidad sexual” por el de **identidad “de género”**; porque mientras el sexo es binario, el concepto género

admite el neutro: la multiplicidad de variables entre masculino y femenino o, incluso, la posibilidad del género indeterminado.⁶

20) Esta identidad, reiteramos, se plantea como fruto de una decisión libre. En consecuencia, se ubica dentro del ámbito de la ética. Y se postula que tal decisión ética no guarda vinculación con la realidad biológica.

21) Así, lo corporal, lo biológico, no integraría, no configuraría una identidad: lo corporal no sería algo “personal”.

(2) La construcción social del género como fenómeno de dominación y poder.

22) En el “Curso virtual de Educación y diversidad sexual”⁷, 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*”.

23) Las “estabilización identitaria” sería la clasificación de las personas en las identidades de varón o mujer, con carácter estable. Según señala Sempol, con esta clasificación en varón-mujer, “la **sexualidad** (...) pasó a ser (...) una **fuerza de afirmación, información y definición sobre quiénes somos**, volviéndonos así sujetos identificables y definibles.”⁸

Pero esa clasificación no se correspondería con algo que realmente distinga a las personas en varones y mujeres. En esto, se sigue el pensamiento de Michel Foucault (clave en la formación de los docentes, como indica el mismo programa del “Curso virtual...” y las abundantes citas de los materiales propuestos

⁶ Ver infra párrafo 49), pág. 17.

⁷ Supra párrafo 8), y nota a pie n° 4.

⁸ Sempol, op. cit. nota 5, p. 37

por el IFS⁹). “Foucault propuso pensar la sexualidad no como un dato de la realidad, sino antes que nada como una construcción social.”¹⁰

24) Esta construcción social sería un “efecto discursivo del poder”, una “forma de ejercer el control sobre los individuos.”

“Estas prácticas discursivas al promover la búsqueda de la verdad sobre nosotros mismos en el sexo, articularon sexualidad e identidad, configurando formas de dominación propias.”¹¹

25) La sexualidad, la división de las personas en varones y mujeres, sería entonces una cuestión política: no es algo real – natural, y tampoco, algo que pertenezca al ámbito privado, sino fruto del poder de los varones, que determinaron la cultura patriarcal machista, y la heterosexualidad como algo supuestamente natural, normal¹².

Así lo señala el material de uso general para los cursos de educación sexual del IFS: “Igual que el género, la sexualidad es política. Está organizada en sistemas de poder que alientan y recompensan a algunos individuos y actividades, mientras que castigan y suprimen a otros y otras. 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

⁹ Por ejemplo, el siguiente: La teoría feminista, la antropología social y el pensamiento de Foucault y Weeks han sido las principales nutrientes de la perspectiva de la sexualidad como construcción social”. (“Educación Sexual – Marco conceptual y metodológico”, p. 5:

<http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2016/sexual/Edsexual-marcoconceptualymetodologico.pdf>).

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

¹² Sempol (op. cit. nota 5), citando a Judith Butler, señala que hay “una serie de normas regulatorias que aseguran la **hegemonía heterosexual**”, por las que “los cuerpos y prácticas sexuales que escapan a este marco regulatorio son vistos como meras copias de lo considerado ‘natural’ u ‘original’, lo que permite clasificarlos como algo ‘abyecto’ o ‘burdo’, fomentando así desde el vamos el desprecio y el estigma” (p. 15, nota 1). Pero el movimiento de la diversidad sexual en Uruguay 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” (p. 15).

desarrollado. Pero si las disputas entre trabajo y capital están mistificados, los conflictos sexuales están completamente camuflados” (Gayle Rubin).¹³

iii. Principales puntos de discrepancia II: la opción sexual como derecho, a los 10 años.

(3) Elección de género y liberación de la determinación social: un cambio cultural.

26) La identidad de género debería ser consecuencia de una libre decisión. Pero un grupo de poder (el patriarcado) se arrogó el decidir por los demás, para afirmar su poder: para definir el ser y el actuar de los demás.

27) La sociedad no tiene derecho a haber elegido mi identidad: quién soy y, consecuentemente, cómo debo comportarme.

28) Tampoco hay en mí algo natural, una realidad objetiva que limite mi libertad: lo que aparentemente soy (varón/mujer) no es real, natural; es una construcción cultural, algo decidido por la sociedad patriarcal-machista y heterosexual.

29) El “Programa de Primaria” del 2008 plantea claramente que se ha tomado conciencia de que la educación no es valorativamente neutra, como consideraba el positivismo racionalista que dominó la educación hasta ahora. Y señala que la educación es política y difusión de ideología: se naturalizaron (bajo apariencia de ciencia) ciertas situaciones como normales, y corresponde a la educación (“como praxis liberadora” que convierte “lo pedagógico en algo más político”) “desocultar las formas de dominación” que impusieron esas reglas.

30) Y en ese contexto, indica que se han de abordar “*algunas problematizaciones del mundo actual ineludibles*”, entre las que destacan: “**género, sexualidad**”; y en relación con el “**género**”, se indica: “*Una nueva concepción de género trasciende el sustrato biológico y se instala en la dimensión de lo social y en la construcción*

¹³ “Educación Sexual – Marco conceptual y metodológico”, p. 5:
<http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2016/sexual/Edsexual-marcoconceptualymetodologico.pdf>

de la cultura.”¹⁴ *“Es importante desnaturalizar los constructos culturales vinculados a los roles de género”* .¹⁵

(4) La educación inicial y primaria, como ámbito privilegiado para esta “liberación”.

31) La Propuesta didáctica del CEIP señala que:

- *“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**...”* (p. 23)
- *“...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”* (p. 13)
- Se ha de *“**desnaturalizar los modelos hegemónicos** de género atribuidos a varones y mujeres”* (p.32).
- *“Los roles y estereotipos de género son una construcción cultural, producto de un determinado tiempo histórico por lo que **no alcanza con una única instancia de trabajo en la clase** para su problematización, sino que es **necesario un abordaje sistemático** para contribuir a desnaturaliza.*

(5) Planteamiento en 5º año.

32) Además de problematizar, deconstruir y desnaturalizar los modelos de género, es preciso que luego el niño construya su propio género.

33) Como la libertad es lo que constituye al ser humano como persona, se considera que todo ser humano tiene derecho a esa libre determinación respecto, en primer lugar, a su **identidad**: a determinar qué es (varón/mujer u otras variantes que él decida).

Esto sería un derecho humano fundamental. Se lo considera como parte integrante de los **“derechos sexuales”**. Y el **niño**, como ser humano, sujeto de

¹⁴ Programa de Educación Inicial y Primaria, p. 100.

¹⁵ Idem, p. 101.

derecho, tendría derecho a esa libre decisión, a esa “opción sexual” para determinar su propia identidad de género.

34) Para que los niños sean libres, deben decidir qué quieren ser, de modo totalmente libre (**sin los prejuicios** familiares, religiosos, éticos, etc., que han sido previamente “problematizados”, “deconstruidos” y “desnaturalizados”).

35) Y para que la elección sea libre, en primer lugar, se le deben **plantear todas las opciones** sexuales (no sólo varón o mujer), y todas deben presentarse como **igualmente valiosas**, para él y para la sociedad; incluso, se sugiere que lo más avanzado sería **no limitarse a una opción**, porque limitaría la libertad: se ha de estar abierto a una exploración continua.¹⁶

36) ¿Cuándo se plantea el derecho a esta opción? En quinto año de escuela, en el Programa de Educación en Ciudadanía, se prevé que se enseñe este “**derecho a la opción sexual**”¹⁷, para la que se han de tener en cuenta los distintos “**modelos de orientación sexual**”, considerando “**la tensión entre lo natural y lo cultural**”¹⁸. Es decir: al chico de 10 años, se le dice que él tiene derecho a decidir si quiere ser varón, mujer, bisexual, intersexual, gay, lesbiana, transexual, etc.

**(6) ¿Cómo se prepara al niña o niño para esta opción?
Desnaturalización de la heterosexualidad y
sexualización.**

37) A partir de los **3 años**, el Programa de Primaria prevé que se hable de “**identidad de género**” (p. 228). Y “género” se define como una construcción social; es decir, no es natural, no es lo que determine la biología. En efecto, a los **4 años**, se indica en el Programa: “**lo masculino y lo femenino como construcciones sociales**”.

Identidad es qué es cada uno. Al decir “identidad de género”, no importa si soy biológicamente varón o mujer: soy lo que la sociedad me ha hecho ser. Y esta construcción social se puede “deconstruir” y armar de modo diferente; y cada niño

¹⁶ Ver infra, teoría queer, de Butler: parágrafo 49), pág. 15.

¹⁷ Programa de Primaria, p. 232.

¹⁸ Programa de Primaria, p. 231

tiene derecho a hacerlo libremente, rompiendo lo que se le ha transmitido. (A los **5 años**, el Programa señala: “**los estereotipos sociales, tradiciones y rupturas**”).

38) Además, mediante distintas actividades (modificación de cuentos tradicionales, imitación de compañeros/as de otro sexo, juegos en los que “el o la docente debe intervenir **problematizando** la situación de juego”),¹⁹ se intenta “**desnaturalizar los roles de género**”

39) Por otra parte, se les dice que tienen que estar abiertos a **distintas formas de placer sexual**; que es una forma de explorar su cuerpo y el de otros, que eso satisface su curiosidad, que es un juego placentero, y que los mayores no lo deben ver con mirada adulta.²⁰ Se busca “*Promover una vivencia positiva del propio cuerpo aprendiendo a distinguir las sensaciones placenteras de las displacenteras*”, con actividades como la tan citada Actividad 10 de la “Propuesta didáctica”: “*Cosquillas, besos y abrazos*”, que incluye “*masaje capilar*”, “*masaje en los hombros, la espalda (...), sintiendo las partes ‘blandas’ y las ‘duras’ del cuerpo del/la compañero/a*”, “*acariciar el pelo de su compañero/a*” “*un abrazo apretado*”, “*acomparar la respiración*”, “*se acuestan, uno al lado del otro/a*”, y “*al finalizar cada una de las experiencias, promover que los/as niños/as relaten qué sensaciones les gustaron más o menos, y por qué.*”

40) El Dr. Hoenir Sarthou²¹ señala que esta propuesta no respeta la individualidad de los educandos, y en particular su intimidad: “*Todos tenemos en torno a nuestro cuerpo un espacio que consideramos propio, privado, en el que solo admitimos el ingreso de personas a las que queremos o por las que sentimos atracción. Cualquier*

¹⁹ Actividades 1, 2, 7, 8,

²⁰ Así, en la “Propuesta didáctica...”:

- se explica el concepto de “genitalidad” como “*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.***” (p. 12).
- Se indica que, en la “*sexualidad infantil...*”, “*...los **juegos sexuales** de este período se basan en la enorme curiosidad y en la tendencia a imitar*”. “*En esta etapa de **exploración** es frecuente que los **niños y niñas se masturben** como forma de descubrir su propio cuerpo, lo que no es una conducta llamativa....*” (p. 19).

²¹ <http://semanariovoces.com/indisciplina-partidaria/sexo-la-escuela-hoenir-sarthou/>

transgresión indeseada de ese espacio es vivida como una agresión, como una violación de nuestra intimidad. ¿Con qué legitimidad podría un docente imponerles a los niños acercamientos y contactos físicos que los mismos niños no elijan espontáneamente? ¿Cómo nos sentiríamos nosotros, adultos, si se nos impusiera ser cosquilleados, acariciados, abrazados y masajeados capilarmente por una persona a la que no elegimos, que nos fue impuesta por una tercera persona dotada de autoridad?”

41) Si bien el conocimiento del propio cuerpo es algo positivo y que debe enseñarse, parece excesivo el énfasis en la exploración del cuerpo una y otra vez, y ello en grupos mixtos de varones y niñas, lo cual deja serias dudas sobre dónde están los límites del respeto a la inocencia y a la intimidad de los niños. Si a ello se le suma que el objetivo es enseñarle al niño a distinguir sensaciones placenteras de “displacenteras”, se refuerzan las dudas sobre el respeto a la intimidad de los niños.

42) De esta forma, se va sexualizando al niño/niña. Se le plantea la sexualidad sin considerar su finalidad en la relación personal, su carácter íntimo, que implica a toda la persona, su significado de entrega mutua y unión de dos vidas personales que se unen en un proyecto de vida común, su capacidad de expresar y realizar esa unión de la totalidad de las personas, su capacidad de engendrar una nueva vida personal, que expresará y requerirá la unión y el cuidado de sus padres en un hogar.

En cambio, se banaliza el sexo, se “naturalizan” distintas prácticas sexuales²², violentando el carácter íntimo y personal del sexo, mostrándolo como un juego (algo sin importancia)²³, reduciéndolo sólo a la búsqueda egoísta del placer.²⁴

²² “El coito implica la penetración y sea vaginal o anal es una práctica sexual más, entre las tantas posibles”. “**Afortunadamente, las prácticas sexuales son muchísimas y dependen sólo de la creatividad y de los permisos que se den a sí mismos las personas.**” (Educación Sexual: marco conceptual y metodológico, p. 17).

²³ “Durante toda esta etapa niños y niñas desarrollan **juegos sexuales**, vinculados al 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)

Se señala, como una de las “ideas fuerza 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.**” (XX TÉCNICAS GRUPALES para el TRABAJO en SEXUALIDAD con ADOLESCENTES y JÓVENES”. Vid supra nota al pie n° 2, pág. 3, p. 14)

²⁴ En “XX TÉCNICAS GRUPALES para el TRABAJO en SEXUALIDAD con ADOLESCENTES y JÓVENES” (vid supra nota al pie n° 2, pág. 3), 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).
- “**El conocimiento sobre nuestro cuerpo permite que nos apropiemos de éste para el placer. Para tener un ejercicio más libre y autónomo de la sexualidad es importante que cada uno pueda conocerse y explorar lo que quiere, le gusta o necesita...**” (p. 14)

43) Y se promueve expresamente problematizar al niño, deconstruir y desnaturalizar lo que pueda haber aprendido en su casa y ofreciéndoles talleres de sensibilización propios de adultos que tienen bloqueado el sentimiento.

No se necesita sensibilizar a un niño, porque el niño ya es sensible. No se puede deconstruir estereotipos de género que, en el niño, no están contruidos.

44) Se lo prepara para que opte por el género que quiere tener, antes de ingresar a la pubertad. Según se nos ha explicado por las autoridades educativas, en el Programa se planteó tratarlo a esa edad porque a partir de entonces comenzaría el desarrollo hormonal que haría más fuerte la tendencia a la orientación sexual correspondiente a su sexo biológico. Como se pretende liberar al niño de su propia naturaleza, se lo induce a que opte antes de que esta se manifieste.

iv. Principales puntos de discrepancia (III): Los fundamentos filosóficos: constructivismo vs esencialismo; “lo trans” y las “políticas queer”.

45) Si la identidad sexual fue construida socialmente, la autonomía propia del ser humano exigiría que cada uno “deconstruya” esa “construcción”; y, conforme a la concepción de autonomía presente en la propuesta educativa vigente, debería construirse nuevamente la propia identidad de un modo absolutamente libre. Se considera que la libertad es poder decidir sin ninguna referencia natural, objetiva, precisamente porque no hay nada natural (real, objetivo) en el yo personal. La persona es pura libertad. Nada puede limitar mi decisión, ni siquiera el conocimiento de que yo soy de determinada manera y, por eso, tengo que comportarme de acuerdo con ese modo de ser. Precisamente, porque no existe una esencia, un modo de ser real. La realidad la construye la persona; no la descubre con su conocimiento: la única realidad es mi libertad.

46) Pretender que existe algo común a los seres humanos que hace que sean humanos, es decir, considerar que existe una “esencia” o “naturaleza humana”, correspondería -según la propuesta educativa vigente- un “enfoque esencialista”. Frente a éste, se levanta el “enfoque constructivista”.

El constructivismo fundamenta el rechazo a “lo natural”. Considera que no hay una realidad objetiva, sino que ésta la construimos cada uno libremente. Esta construcción puede ser social, y entonces se manifiesta en el lenguaje, que clasifica las cosas en distintas esencias. Este lenguaje sería fruto de la imposición de una clase dominante.

47) Aplicado al tema de la sexualidad, el machismo habría impuesto la clasificación entre varones y mujeres, como si fuera algo real, biológico, científicamente comprobado. Y a la mujer se le asignó un rol que la esclavizó: la reproducción o el placer para otro.

Esta distinción entre varones y mujeres se habría presentado como algo natural, y por lo tanto, como una regla de comportamiento que debía seguirse para ser normal. Lo mismo sucedió con la sexualidad vista desde la perspectiva de los heterosexuales: sólo las relaciones sexuales entre varones y mujeres se consideraron naturales. De esta forma, las relaciones homosexuales quedaron fuera de la norma natural, pasando a ser algo antinatural. Y ello habría generado el desprecio hacia los homosexuales.

48) Así se plantea la necesidad de un cambio cultural, por el que se eliminen las diferencias que generaron la discriminación hacia las mujeres y hacia los homosexuales.

Este cambio pasa por imponer la idea de que no hay un sexo definido naturalmente. El sexo biológico se presenta como algo binario, que clasifica a todos los seres humanos en varones o mujeres.

Por eso, para cambiar la percepción de la realidad, es necesario construir un nuevo concepto de sexo que no sea binario. Por eso se reemplazó el término “sexo” por “género”, pues este admite una tercera opción: el género neutro. De esta forma, partiendo de un “nuevo concepto de género” (como señala el Programa de Educación Inicial y Primaria), se puede clasificar a las personas en un sinnúmero de géneros posibles: el que cada uno quiera tener.

49) En este sentido, en la presentación del “Curso virtual de educación y diversidad sexual”, para docentes, señala que en el mismo: “*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;”²⁵ y al explicarse por el orientador del curso, Diego Sempol, en qué consiste el pensamiento de Foucault, la teoría queer y la realidad trans, señala:

- “Lo que caracteriza a **lo trans** es la contingencia: **no existen ni dos sexos “naturales”** entre los cuales moverse, ni una relación obligatoria entre anatomía, identidad de género, expresión de género y sexualidad.”²⁶

“La posibilidad de que existan mujeres con pene (la anatomía socialmente asignada a un hombre) y hombres con vagina y útero (la anatomía socialmente asignada a una mujer) erosiona la supuesta coherencia de la heterosexualidad y el género biológico, e interpela las naturalizaciones más fuertes que existen a nivel social, revelando una vez más la dimensión política que encierra toda identidad.”²⁷”

- “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**”.²⁸

“La visión tradicional académica comprendía los **roles de género** como un fenómeno cultural y la **morfología anatómica** como un dato dado. Las teorizaciones más recientes, como la **teoría queer** (Butler, 2002) señalan que **ambos aspectos son culturalmente contruidos....**”

50) En cuanto al pensamiento de Foucault, se toma su filosofía como fundamento de todo el nuevo concepto de género sobre el que se articula la totalidad de la educación sexual en la propuesta vigente: “La teoría feminista, la antropología social y el

²⁵ Ver supra nota al pie n° 4, pág. 4

²⁶ Sempol, op. cit. nota 5, p. 16, nota n° 3.

²⁷ Idem, p. 35.

²⁸ Sempol, op. cit. nota 5: p. 39, nota 25

pensamiento de Foucault y Weeks han sido las principales nutrientes de la perspectiva de la sexualidad como construcción social”²⁹.³⁰

51) La formación docente está sesgada hacia el enfoque de la sexualidad planteado por Michel Foucault: el “**enfoque constructivista**”; y se ridiculiza el llamado “**enfoque esencialista**”. Para éste, la “*sexualidad es biológicamente determinada*”, es un “*fenómeno único y universal*” y está “*sujeta a la naturaleza, instinto, pulsión*”; mientras que para el enfoque constructivista la “*sexualidad es histórica y social*”, “*fenómeno plural y diverso*”, “*organizado socialmente*”, y está “*sujeta a relaciones de poder*”.³¹

52) Rubin llama **esencialismo sexual** a “*la idea de que el sexo es una fuerza natural que existe con anterioridad a la vida social y que da forma a instituciones. El esencialismo sexual está profundamente arraigado en el saber popular de las sociedades occidentales, que consideran al sexo como algo eternamente inmutable, asocial y transhistórico. Dominado durante más de un siglo por la medicina, la psiquiatría y la psicología, el estudio académico del sexo 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. El sexo puede, indudablemente, analizarse en términos psicológicos o fisiológicos, pero dentro de estas Categorías etnocientíficas, la sexualidad no tiene historia ni determinantes sociales significativas.*” (Rubin, 1984, 13).³²

En el mismo sentido, señala Sempol que hay que “*....desarrollar visiones no esencialistas sobre el cuerpo y la biología.*”³³

53) Como veremos luego con más detalle, nuestro enfoque no es constructivista ni esencialista, en el sentido que se expone en estos documentos.

²⁹ Educación sexual: marco conceptual y metodológico (citada supra nota n° 13, p. 8) p. 5.

³⁰ Véase que este mismo es el enunciado del Programa de Educación Inicial y Primaria (“*lo masculino y lo femenino como construcciones sociales*”), para que se enseñe así en el nivel 4: a los 4 años.

³¹ Educación sexual: marco conceptual y metodológico (citada supra nota n° 13, p. 8) p. 5.

³² Educación sexual: marco conceptual y metodológico (citada supra nota n° 13, p. 8) p. 6.

³³ Sempol, op. cit. nota 5: p. 30, nota 20.

Admitimos la existencia de una realidad, en la que también nosotros estamos ubicados. Consideramos que hay algo común a todos los seres humanos, que hace que sean humanos: una esencia o condición humana; reconocemos en esa esencia común la capacidad de conocer qué son las cosas exteriores y qué somos nosotros mismos, siendo conscientes de la limitación de ese conocimiento. Consideramos que la persona humana es social, pues necesita de los demás para desarrollarse plenamente. Que es un ser histórico, que cambia en distintos aspectos y es diverso según la época y el lugar y las circunstancias sociales, aunque permanece incambiado en su núcleo esencial. Que parte de lo esencial a la condición humana es que tiene un cuerpo, sentidos, tendencias, inteligencia, capacidad de querer libremente, y que es un ser sexuado, varón o mujer. Que varones y mujeres son iguales en esencia y dignidad y tienen diferencias que los hacen complementarios. Que esas diferencias complementarias son una riqueza para los diversos ámbitos de la vida en que se manifiestan y, como tales, han de ser valoradas. Que, en el ámbito de mayor intimidad de la relación personal, tal complementariedad es más necesaria para el varón y mujer que comparten un proyecto de vida común, es necesaria para la preservación de la especie humana y es exigida como derecho por el hijo de ambos.

Por lo que no nos consideramos esencialistas si, por esencialismo se entiende que el hombre no es libre, que no le sea posible -fácticamente- actuar contra lo que la inteligencia le muestre como conveniente a su condición humana, que todo en él es esencial, que no tiene aspectos accidentales que pueden cambiar y variar sin afectar su esencia (su carácter de ser humano).

Y no compartimos el enfoque estructuralista, por cuanto no consideramos que la sexualidad sea totalmente histórica y social, totalmente plural, y, menos, que esté sujeta a relaciones de poder. Siempre y en todo lugar, el varón fue varón y la mujer, mujer, distintos y complementarios; siempre y en todas partes, fue necesario que hombre y mujer se unieran en su complementaria diferencia sexual para tener hijos; siempre y en toda cultura, el hijo fue fruto de un padre y una madre; tuvo un padre y una madre como algo constitutivo de sí mismos, como algo suyo, como derecho; y necesitó que ese padre y esa madre no sólo lo engendraran, sino que lo quisieran como ser personal, único, que lo cuidaran y lo educaran; que le

aportaran su complementario y diferente cariño, cuidado y educación; y por eso, siempre los hijos tuvieron derecho a ese cuidado y educación y los padres tuvieron el deber correspondiente.

54) Pero es evidente que, en los modos concretos de manifestarse histórica y socialmente la masculinidad y la feminidad, hay aspectos cambiantes y diferentes, contruidos culturalmente. Y tales modos, costumbres, maneras de expresarse, de moverse, de hacer preponderantemente unas tareas u otras, no afectan a lo esencial del ser varón o mujer. Y pueden haber sido *convenientes* en una época, y no en otra, en un lugar sí, y en otro, no.

Y también es claro, como señalamos al comienzo, que se han dado *injustas* discriminaciones hacia la mujer y hacia los homosexuales, que nunca fueron adecuadas, porque no respetaban lo que es *natural*, esencial y no cambiante: la común dignidad de persona de todo ser humano.

Cuando hablamos de injusticias, nos referimos al ámbito de las acciones conscientes y libres. Por lo tanto, evidentemente consideramos que hay un ámbito del comportamiento vinculado a la sexualidad que es libre: no está determinado de modo necesario por los impulsos instintivos, y puede ser o no conveniente al desarrollo armónico de la persona, conforme lo que descubre la inteligencia (en este sentido se habla de “naturaleza humana” como regla ética: no naturaleza biológica que determina un comportamiento no controlable por la voluntad, sino naturaleza en cuanto descubierta por la inteligencia humana como criterio de lo que conviene a la esencia humana y a esa persona en particular).

55) Es importante que, a la edad conveniente (y no creemos que sea en la educación inicial y primaria, pues no se ha logrado aún el desarrollo intelectual necesario), se distinga entre esos aspectos esenciales de la masculinidad y la feminidad, y aquellos otros que no lo son y que, por el contrario, atentan contra la propia condición de varón o mujer, porque implican un desconocimiento de su igual dignidad personal, o porque no valoran adecuadamente las diferencias naturales entre ambos sexos.

56) En resumen: las diferencias complementarias entre lo masculino y lo femenino no son ni totalmente culturales, ni sólo naturales. Lo cultural, en cuanto accidental,

puede cambiar; y debe cambiar cuando deja de ser adecuado a las circunstancias concretas para lograr y manifestar mejor esa riqueza complementaria, o cuando implica un desconocimiento de la igual dignidad esencial de varones y mujeres.

El concepto de género definido como “construcción social”, como “manera primaria de significar las relaciones de poder”,³⁴ no sería útil para distinguir roles “de género” injustos, roles naturales, y aquellos otros roles que son culturales y convenientes. Precisamente, porque el mismo concepto lo limitaría sólo a lo cultural, dejando de lado el componente natural, que es el que constituye el criterio fundamental de lo justo y lo injusto.

En cambio, lo que se ha hecho con el concepto de género es sustituir el concepto de sexo. Ya no importa el sexo biológico para determinar qué es cada persona, cuál es su identidad: la identidad pasa a ser lo que uno quiera ser en ese momento. Y esta identidad se plantea como un derecho, y por tanto, algo que debe ser reconocido por los demás, con todos los derechos consecuentes a su elección.

v. *Principales puntos de discrepancia (IV): el enfrentamiento varón - mujer*

57) La visión que, desde esta perspectiva de género, se transmite sobre la mujer y su relación con el varón, tampoco coincide con la concepción que tenemos sobre el carácter sexuado de la persona humana.

Varón y mujer son iguales en esencia y dignidad, diferentes y complementarios en los distintos ámbitos de las relaciones personales (en el mundo del saber, de la educación, de la cultura, del arte, del trabajo, de la política, la economía, el deporte, etc.); complementariedad que es más necesaria en el ámbito más íntimo de la comunidad de vida de la familia. Allí, el carácter sexuado y sexual complementarios son exigidos para la procreación y la comunidad de amor que es el ámbito personal adecuado para el nuevo ser personal: el hijo.

Esta complementariedad subraya la riqueza, importancia y necesidad de una convivencia armónica de ambos sexos.

³⁴ Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria, p. 12.

58) En cambio, la perspectiva de género plantea lo contrario: la lucha de clases entre la clase oprimida (la mujer) y opresora (el varón).

Veamos algunos pasajes del material empleado en la formación de los docentes:

- *“Desde una perspectiva de género, la sexualidad es un campo de opresión de las mujeres y de dominio masculino”³⁵.*
- *“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 mistificados, los conflictos sexuales están completamente camuflados”³⁶.*

59) Pretendiendo revalorizar a la mujer, elimina las diferencias naturales y la complementariedad mutua con el varón, diferencias entre ambos que son riqueza y enriquecimiento mutuo. Y se reduce la sexualidad femenina, a aspectos desintegrados y desvalorizados. Así se señala

- *“La sexualidad femenina tiene dos espacios vitales: uno es el de la procreación y otro es el erotismo.” “...el placer y el erotismo se asignan a la puta y la reproducción a la madre esposa”³⁷.*

60) Se plantea la sexualidad no como complementación armónica, sino como lucha de clases:

- *“La sexualidad es un producto de la lucha, la negociación y la acción humana”³⁸*

B.- LA RED DE PADRES RESPONSABLES Y UNA PROPUESTA ALTERNATIVA

a.- La Red de Padres

³⁵ Educación sexual: marco conceptual y metodológico (citada supra nota n° 13, p. 8) p. 18.

³⁶ Educación sexual: marco conceptual y metodológico (citada supra nota n° 13, p. 8) p. 5.

³⁷ Educación sexual: marco conceptual y metodológico (citada supra nota n° 13, p. 8) p. 19.

³⁸ Educación sexual: marco conceptual y metodológico (citada supra nota n° 13, p. 8) p. 5.

61) Ante este panorama de la educación sexual, hace más de un año, surgió un grupo de padres que creen que la sexualidad es parte de lo más íntimo de la persona, que corresponde a los padres la custodia de esa intimidad, inocencia e integridad de sus hijos, que la educación en la escuela debe estar en sintonía con estos valores, y que las actuales propuestas no lo consideran así.

62) Con esta preocupación, decidieron abrir un camino para que los padres, ejerciendo su derecho-deber, puedan decidir qué educación sexual quieren para sus hijos.

63) Entendieron que debían presentar una petición a las autoridades educativas que habilitara esta posibilidad; y, para que tuviera mayor fuerza, vieron que debía contar con el apoyo de un número significativo de padres.

64) A su vez, era necesario presentar una propuesta educativa alternativa, que llegara a todos los padres a nivel nacional, que integrara positivamente la sexualidad dentro de la formación de valores, y que tuviera un carácter laico, para que pudieran adherir a ella el mayor número de padres posible.

65) Con esta finalidad, se constituyó una red que, a través de la página web (www.redpadresresponsables.com), nuclea actualmente a unas 6.000 personas y que ha tenido más de 40.000 visitas.

66) Actualmente, se está preparando la propuesta educativa alternativa, nucleando un grupo interdisciplinario con docentes, psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos, sexólogos, y expertos en didáctica, derecho y comunicación. El objetivo es contar con un proyecto local, de calidad, adaptado a la realidad uruguaya.

67) El sentido de oportunidad de la propuesta radica en la existencia de un vacío en educación en valores y en educación sexual con un sentido positivo e integral.

Las autoridades son conscientes de esta situación, como así también de la parcialidad y radicalidad de la perspectiva vigente, y del rechazo que la misma ha suscitado.

68) El éxito de esta iniciativa abriría un nuevo camino para la educación en nuestro país, posibilitando y alentando la participación de los padres en la educación

de sus hijos, con todo lo que ello implica de cambio en el concepto de laicidad en la educación, entendida como pluralidad para la libertad.

b.- El contexto internacional

69) Uruguay viene cumpliendo una agenda internacional que busca validar la ideología de género como forma de romper las estructuras de dominación de la heterosexualidad y el patriarcado, que generan discriminación e inequidad, especialmente mediante las instituciones jerarquizadas, como la familia y la Iglesia, que transmiten los estereotipos y tabúes morales de los que deben ser liberadas las personas.

70) El financiamiento de estas iniciativas está basado en empresas y organismos internacionales que promueven, por este medio, el control de la natalidad en países en vías de desarrollo, pues consideran que *“Las consecuencias políticas de los factores de población actuales en los LDCs [países en vías de desarrollo] (...) son dañinas para la estabilidad interna y las relaciones internacionales de países en cuyo progreso los EEUU está interesado, creando así problemas políticos e incluso de seguridad nacional para los EEUU”* (informe Kissinger).³⁹ Ello explica que sea el Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA) quien financie las distintas guías de educación sexual que se han hecho.

c.- El contexto de la educación en Uruguay

71) El modelo de laicidad vigente hasta el 2008, permitía la conciliación entre la familia y la escuela, pues las cuestiones sobre las que hay distintas opiniones (política partidaria, religión y ética privada –incluyendo la moral sexual-) no debían tratarse en la escuela, sino en la familia.

72) Con la Ley General de Educación y el Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008, se decide incluir la educación sexual (con una perspectiva ética) en la

³⁹ 10 de Diciembre, 1974, clasificado por Harry C. Blaney, III y desclasificado el 31 de diciembre de 1980.

educación formal en las escuelas, y se justifica la educación en valores en el ámbito escolar.

Como la escuela ingresaba a un ámbito en el que hay diversidad de posiciones, en la ley se señaló que, según el principio de laicidad, cuando se traten cuestiones debatidas, deberá garantizarse *“la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias”*.

73) Sin embargo, la propuesta vigente en educación sexual (Programa de Primaria – obligatorio para enseñanza pública y privada habilitada-, contenidos de la formación docente y guías disponibles para los docentes) propone, como vimos, una **única visión de la persona y de la ética sexual**, y que no es compartida por los padres que presentan esta petición y -creemos- por la gran mayoría de los padres del país.

74) Nuestra propuesta pretende garantizar el principio de **laicidad (como pluralidad y libertad)** y el respeto del **derecho de los padres a educar a sus hijos**, en particular, en un **ámbito tan íntimo** como lo es la ética sexual, en el que se afecta la intimidad del niño y la libertad de los padres en el plano de la **moral privada**.

75) No es posible ni conveniente presentar al niño la **“la pluralidad de opiniones”** presentes en la concepción del ser humano y de la ética que inspiran la educación sexual presente en la propuesta vigente.

El **niño en edad escolar no puede** realizar un análisis crítico y una *“confrontación racional y democrática de saberes y creencias”* (art. 17 de la Ley General de Educación). Podrá hacerlo, paulatinamente, a medida que vaya completando su desarrollo intelectual y moral.

No puede comprender los fundamentos del constructivismo o del realismo, de la unidad de la persona humana o de la separación de lo biológico-corporal de lo personal-libre, de la igualdad esencial y diversidad complementaria de varón y mujer (natural, aunque con un componente cultural), o la consideración de un nuevo concepto de género que reemplaza al de sexo y que lo considera como una construcción cultural, efecto de un poder político de dominación del que es preciso liberarse deconstruyendo y desnaturalizando el sexo, para construir libremente el propio género-sexo, sin estabilizarnos en una identidad sexual determinada, sino quedando abiertos a una exploración continua de diferentes formas

de placer sexual... (¿Puede un niño de 4 o 10 años analizar con sentido crítico estas ideas?)

76) Son los padres los que deben optar, por sus hijos, entre las distintas concepciones filosóficas, éticas, en la medida en que sean compatibles con los derechos humanos fundamentales reconocidos en nuestra Constitución.

77) Ello no implica menospreciar la ayuda que puede dar la escuela a los padres en esta tarea educativa. Al contrario: los padres precisan de esa ayuda, y la escuela necesita un mayor involucramiento de los padres en la educación de sus hijos, recomponiendo la confianza y el pacto educativo que se ve resquebrajado en tantos frentes.

d.- La propuesta de la Red de Padres

78) Por eso, proponemos que se instrumente un mecanismo para que los padres (o personas a cargo de los menores) se involucren en la educación de sus hijos o pupilos, coordinando su insustituible labor educativa con la ayuda de la escuela. Que puedan elegir un plan educativo acorde con sus convicciones y valores, analizando críticamente distintas opciones.

79) Queremos colaborar con las autoridades proponiendo un programa con una fundamentación filosófica y pedagógica acorde con la visión que tiene este grupo de padres de la persona, de la ética y del derecho, que atienda a la progresiva maduración de nuestros hijos y a las formas adecuadas para cuidar su intimidad y desarrollo integral y armónico.

80) Queremos abrir un camino para involucrar a los padres en la educación de sus hijos, articulando la labor escuela – familia.

Para ello vemos los siguientes mecanismos fundamentales:

- a) El necesario consentimiento informado y libre de los padres para elegir la educación sexual que quieren para sus hijos.**
- b) Que se ofrezcan, como alternativa, los temas, actividades y materiales didácticos para padres, docentes y alumnos que proponga la Red de Padres. Estos responderán a una educación sexual integrada a la**

educación en valores, con un rol protagónico de los padres en esta educación;

c) La formación y promoción de docentes referentes, para educar en esta visión propuesta por la Red de Padres.

e.- Ideas principales de esta propuesta alternativa

81) Como adelantamos, se ha conformado un grupo interdisciplinario con docentes, psicólogos, psiquiatras, psico-pedagogos, sexólogos, y expertos en didáctica, derecho y comunicación que están trabajando en una propuesta alternativa global. Aunque aún no se ha finalizado ese trabajo, señalamos algunos puntos centrales de esa propuesta, a fin de que pueda apreciarse la diferencia con la actualmente vigente, y la legitimidad de nuestra pretensión.

82) Ya fuimos señalando los puntos en los que no estamos de acuerdo con la propuesta vigente (contenida en el Programa de Educación Inicial y Primaria, materiales didácticos, guías para docentes, y programas y materiales empleados en la formación específica de docentes que se acreditan como referentes de educación sexual). En algunos comentarios que fuimos intercalando ya puede apreciarse cuál es nuestra concepción de la persona y de la ética. Sin perjuicio, haremos seguidamente una explicación sucinta, pero más desarrollada.

83) La legitimidad de nuestra pretensión se basa en que los contenidos antropológicos y éticos de nuestra propuesta -que no son compatibles con los actualmente aplicados- son no sólo compatibles sino exigidos por los derechos humanos fundamentales reconocidos en nuestra Constitución.

84) Agruparemos los contenidos de nuestra propuesta siguiendo los mismos dos ejes temáticos que prevé el Programa de Educación Inicial y Primaria en “Construcción de Ciudadanía”: ética y derecho; y agregaremos otro que es el supuesto de los anteriores: visión de la persona humana. Como hemos explicado, esta concepción de la persona está presente en el mismo concepto de género, tal como se lo presenta en los documentos que hemos analizado.

85) Los temas desarrollados como ideas fundamentales implican una formación integral en los valores, dentro de la cual se integra la ética sexual. Se está trabajando

en la elaboración de un programa y una propuesta didáctica para que estos temas se vean progresivamente, desde primaria hasta el fin de la secundaria.

i. FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS

(1) DIGNIDAD DE LA PERSONA.

86) Igual dignidad de toda persona humana, por ser humana. La persona es un fin en sí misma: no vale porque sirva como medio para otro fin, como las cosas. Por eso no se lo puede tratar como un objeto.

87) La persona es una unidad única: la capacidad de entender y de querer, de tener sentimientos, el cuerpo, la capacidad de vincularme, de entregarme, son parte de mí (soy yo, no es algo distinto de mí, que tengo, uso y tiro sin afectar lo que soy).

88) La persona es sujeto de relaciones; descubre su dignidad al ser querido como fin en sí mismo, y al descubrir el valor de las otras personas (en cuanto humanas) como fin en sí mismos.

(2) SOCIABILIDAD DE LA PERSONA.

89) Por ser humanos, necesitamos de las demás personas (y los demás necesitan de nosotros) para poder desarrollarnos plenamente (para ser felices).

90) Por eso, el fin de la sociedad (fin común, que se construye entre todos y que es para todos) es crear las condiciones para que todos puedan desarrollarse plenamente (no es desarrollarlos, sino crear condiciones, porque sólo un desarrollo libre es humano).

91) Este fin justifica la organización social: es el criterio a seguir por la autoridad y las leyes.

(3) IGUALDAD Y DIVERSIDAD: VARÓN Y MUJER

92) El ser humano es sexuado. Hay dos modos específicos de ser persona: masculino y femenino. Es el “yo” personal el que “es” varón o mujer. Es la totalidad y la unidad: no sólo el cuerpo o algunas de sus partes es varón o mujer.

Se es varón o mujer en todas las dimensiones, capacidades y cualidades de la persona: cuerpo (no es irrelevante, es parte del ser), psique, dinamismo, conocimiento, afectividad, etc.

93) Todas las personas (varones y mujeres) son igualmente humanas.

94) Varones y mujeres son diferentes en el plano genético, endocrinológico, e incluso psicológico.⁴⁰ Pero esas diferencias no rompen la igualdad ontológica: tienen la misma dignidad de ser, son personas.

95) La modalidad de estas diferencias tienen rasgos comunes, derivados de lo biológico, y rasgos particulares variables entre cada persona (varones con mayor capacidad de multilateralidad, mujeres con más capacidad de centrar la atención de modo permanente en una misma cosa, varones con una afectividad más sensible, mujeres con más fuerza o más competitivas, varones más intuitivos y mujeres con más inclinación al razonamiento teórico abstracto, etc.).

96) También varían culturalmente las formas de manifestarse la feminidad y la masculinidad (formas de hablar, vestir, caminar, etc.), y muchas de las actividades o roles que preponderantemente realizan varones y mujeres, según esas formas de manifestación de masculinidad o feminidad (tipos de comportamientos o usos sociales de relacionamiento entre varones y mujeres, tareas en el hogar, de trabajos, de estudios, de deportes, de funciones públicas, etc.).

97) Complementariedad entre lo masculino y lo femenino. Lo que tiene una de las modalidades del ser personal como diferente es lo que le falta al otro como complemento. Hay una mutua necesidad. En todos los ámbitos: familiar, laboral, social, político, cultural, artístico, educativo, etc.

En el ámbito más íntimo, de la necesidad de afecto, confianza, apoyo, de compartir de un modo más pleno las ilusiones, alegrías, dolores, esta mutua complementariedad es más acentuada: el hijo necesita de una madre y de un padre y éstos se necesitan mutuamente más íntimamente, más fuertemente.

⁴⁰ Hay diferentes modos de observar y de abordar la realidad. Son capacidades complementarias: modos de pensar, afectividad, sociabilidad, capacidades lingüísticas, modo relacionarse con el cuerpo -belleza, deporte, fuerza-; etc.

98) Esta complementariedad se da respecto de la capacidad procreativa, de modo absoluto y necesario, para la preservación de la especie humana. En este ámbito, la mutua necesidad no es afectada ni por lo particular (el diferente modo en que cada persona realiza su masculinidad o feminidad) ni lo histórico – cultural (el modo diferente de expresarse lo femenino y lo masculino según la cultura, la época y el lugar). Toda persona es biológicamente hijo de un padre y de una madre, no podría ser sin que ellos hayan cooperado con su óvulo y espermatozoide y con la unión de ambos, para que comenzara a existir un nuevo ser humano.

ii. ÉTICA

(4) FELICIDAD Y PLACER

99) La ética nos plantea qué tenemos que hacer para ser felices. La felicidad es disfrutar de la posesión del bien, de lo que es conveniente a la condición humana.⁴¹ No sólo lo que conviene a un aspecto parcial de lo que soy, sino lo que conviene a mi totalidad. En efecto, somos una unidad, tenemos distintos aspectos (cuerpo, sentimientos, sensibilidad estética, afectividad, inteligencia y voluntad, somos personas en relación, capaces de vincularnos, de entregarnos, de ser queridos). Las acciones éticas son aquellas que logran la armonía de todos estos aspectos.

100) El placer sensible es bueno (es algo conveniente), pero es parcial: no necesariamente da felicidad como sentido de plenitud, armonía y paz. Por ejemplo, algo puede ser bueno (conveniente) para el gusto, pero no para la alimentación, para la salud, para mi relación con los demás, etc. En ese caso, el placer deja un vacío, da inquietud, no da felicidad. (Me gusta, pero no me hace feliz). Y por otra parte, hay acciones que no son placenteras (por ejemplo a veces, levantarse de la cama, trabajar, estudiar, visitar a un amigo o pariente enfermo) pero que dan felicidad.

(5) EL CAMPO DE LA ÉTICA

⁴¹ Así como es conveniente a la condición de pájaro el volar, hay acciones que son convenientes a la condición humana: pensar, querer, relacionarse con otras personas, etc. La diferencia es que la persona puede descubrir con su inteligencia qué acciones son convenientes, y entonces puede actuar libremente.

101) Corresponde distinguir tres planos diferentes de las personas: lo que somos (antropología), nuestras tendencias (biología, psicología) y nuestras acciones conscientes y libres (ética), las cuales se vinculan para lograr esa felicidad que es desarrollo armónico de la personalidad.

102) De los tres planos señalados, sólo puede calificarse éticamente el tercero: el actuar consciente y libre. Si un acto no es consciente, o si por un determinado motivo no puedo dominarlo -no es libre-, el acto no es ni bueno ni malo desde un punto de vista ético.

103) Las tendencias inconscientes (segundo plano) no son calificables éticamente como buenas o malas. Pueden ser malos los actos que se sigan de esas tendencias, o los actos que generaron esa tendencia -si son libres-, pero no la tendencia o la inclinación. Muchas tendencias son adquiridas libremente (las llamamos virtudes - si inclinan a un acto bueno- o los llamamos vicios - si inclinan a un acto malo-), y otras tendencias dependen de factores biológicos.

104) En cuanto al primer plano (lo que somos), todos somos personas, y por lo tanto, lo que se es, es siempre un bien, el mayor bien, el bien supremo. Todas las personas, por ser, son dignas, y han de ser queridas como fin en sí mismos, independientemente de sus tendencias y de sus actos.

(6) AUTONOMÍA Y LIBERTAD: UNA ÉTICA RACIONAL.

105) La inteligencia permite conocernos, saber que somos humanos, que tenemos capacidades para desarrollar, esencialmente iguales a las de los demás seres humanos. Por eso hay una ética común. Estas comunes necesidades, y la común necesidad de los demás para desarrollarlas, nos permiten ser queridos y querer.

106) La norma ética es la que mide una acción libre según sea conveniente a la condición humana. Es decir: se considera si el fin de esa acción se corresponde con los fines existenciales del ser humano. Si es así, esa acción tiene un *objeto* bueno (es buena por su objeto, u objetivamente buena). Esto lo advertimos por la inteligencia.

Pero además, la inteligencia juzga las concretas circunstancias (lugar, modo, tiempo, consecuencias, etc.). Y, acto seguido, la inteligencia le indica a la voluntad que tal acción debe realizarse.

Además, para que la acción me haga feliz, la intención que tenga debe ser buena.

107) Y para que la acción sea plenamente buena, tiene que tener los tres requisitos de bondad: buena por su objeto, circunstancias y finalidad subjetiva.

La acción es mala (no llega a ser plenamente buena) si falta alguno de esos requisitos. Pero no hay maldad en quien actúa sin saber que la acción es mala.

108) La autonomía consiste en que no somos movidos desde fuera, por una regla impuesta por otros, sino que -y esto es lo importante- en nuestra propia naturaleza humana descubrimos con nuestra inteligencia qué es conveniente hacer. La inteligencia le propone a la voluntad, como suyo, el fin de esa acción y la voluntad lo asume así, y por sí misma se mueve a ese fin.

(7) LIBERTAD DE CONCIENCIA

109) Como la moralidad de una acción incluye la consideración de las circunstancias y de la intención, no es posible juzgar a los demás moralmente. No sabemos cuáles son todas sus circunstancias, ni su intención, ni si es consciente de que está mal lo que hace (aunque objetivamente esté mal lo que haya hecho -el objeto de la acción-).

(8) HACER EL BIEN Y EVITAR EL MAL

110) La principal regla ética es hacer lo que es bueno: todo lo que desarrolle mis potencialidades, lo que puedo llegar a ser, lo que me desarrolla como humano en totalidad, plenitud y que, por eso, es capaz de hacerme feliz.

111) No es una regla externa al sujeto, porque lo que toda persona busca es la felicidad; porque quien guía a la persona es su propia inteligencia (en el juicio de la conciencia); y lo que lo mueve a actuar es su propia voluntad.

(9) CONCIENCIA CRÍTICA

112) La inteligencia no inventa qué es bueno o conveniente, sino que descubre cómo es la acción, qué consecuencias tiene, y cómo es uno mismo, qué necesita como ser humano para desarrollarse. En este conocimiento podemos equivocarnos. Pero si queremos elegir el bien, ello nos mueve a querer conocer antes qué es lo bueno, qué es lo mejor. Por eso, pensamos, analizamos las situaciones, pedimos consejo a quienes ya pasaron por situaciones similares y quieren nuestro bien. Así **formamos** el juicio de nuestra **conciencia**.

(10) LA NORMA PERSONALISTA

113) Cuando con mis acciones me relaciono *con otras personas* (lo cual es necesario para desarrollarme como persona -supra 87), no puedo buscar mi bien sino buscando el bien de los demás (de lo contrario, estaría desconociendo que ellos, como son personas igual que yo, tienen el mismo valor superior que yo). Por lo que somos, por ser humanos, todos tenemos igual dignidad. Nadie es “cosa”, sino “persona”. No puede ser objeto de dominio, de uso, de placer: so no, sería un medio para mí (supra 86).

La única forma de tratar dignamente a una persona es **querer su bien**. Ésta es la primera regla ética en el trato con los demás.

114) Querer su bien es querer que ella sea (¡qué bueno que seas!), que se desarrolle en sus capacidades, para realizarse plenamente y ser feliz.

Las principales capacidades específicamente humanas son la de conocer y la de querer libremente; por eso, querer el bien de las personas es querer que conozcan qué es lo más conveniente para ellos y querer que libremente se decidan a actuar (autonomía): no imponerles desde afuera lo que deben hacer, sino ayudarlos a descubrirlo; y querer su libertad, porque es condición esencial de su desarrollo como ser humano.

115) **Querer a todos**, por el hecho de ser humanos: por su ser, independientemente de sus tendencias y actos, de cómo sea, de qué tenga, etc..

Querer a todos, *querer* su bien, es posible; con el *querer* de la voluntad (que *decide querer*), que es una capacidad ilimitada. Por eso, no se debe rechazar, ni despreciar a nadie.

116) Pero entregarnos al bien de todos con actos concretos, no es posible por lo limitado de nuestro tiempo, lugar, cuerpo, de nuestra capacidad de acompañar físicamente -o, incluso, con el pensamiento-.... Por eso, hay que considerar a quiénes debemos querer más, con obras. Hay un orden: querer más a quienes más nos quieren, a quienes más necesitan de nosotros y les corresponde nuestro amor (en primer lugar, los de nuestra familia), y querer nuestro propio bien (que requiere querer a los demás).

(11) COMPRENSIÓN Y TOLERANCIA

117) La segunda norma, derivada, en el trato con los demás, es la **tolerancia**.

En primer lugar, aunque consideremos que una acción es objetivamente mala, si no viola ningún derecho (algo que corresponde a otro)⁴², debemos querer a quien la hizo, porque es persona; y además, debemos tolerar su acción objetivamente mala, porque preferimos que decida libremente antes que violentar su libertad o su conciencia, porque sin libertad y sin seguir su conciencia no podría actuar moralmente bien.

Esa conciencia y libertad son esenciales a la dignidad de toda persona humana, que tiene la posibilidad de hacerse más buena (más feliz) si busca el bien libremente; y sin libertad no puede ser feliz (no puede actuar de modo plenamente humano). A las personas siempre se las quiere (no se las tolera); a las acciones de las personas, si son malas, se las tolera cuando, de no hacerlo así, se seguiría un mal mayor: la falta de libertad.

(12) ÉTICA DE LOS VALORES

118) Para alcanzar la armonía y plenitud en que consiste la felicidad, mediante un obrar libre y autónomo, además de la **prudencia** necesaria para saber descubrir qué es lo conveniente en cada caso, se precisan otros hábitos o habilidades, que le den a la voluntad una mayor *capacidad de moverse a sí misma hacia lo que la inteligencia le muestre como conveniente*, es decir, una mayor libertad.

⁴² Ver infra párrafo “130)”

119) Estos hábitos facilitan elegir lo que me hace más feliz (lo bueno), aunque para ello deba hacer cosas que cuestan (por ejemplo, levantarse temprano para trabajar por la familia, o darle de comer al hijo que llora), o que implican limitar el goce de algo placentero (por ejemplo, seguir comiendo cuando ya comí lo suficiente para alimentarme bien).

La inteligencia es capaz de ver más allá de lo inmediato: conoce las consecuencias de los actos, ve la integralidad de la persona; y entonces puede descubrir que es conveniente hacer algo arduo (un acto de **fortaleza**) o moderar el goce de un placer (un acto de **templanza**); por ejemplo, levantarse en hora para lograr un bien mayor que el dormir unos minutos más (por el bienestar de la familia, de la hija o del hijo) o que el gusto de más comida (por la salud corporal, el bien de otro que comió menos y al que le ofrezco lo que tengo ganas de comer yo, etc.).

Con la repetición de actos de fortaleza y templanza, se adquiere el hábito que me permite ser más libre, no dejarme llevar por las ganas o por las dificultades, para poder decidirme por lo que veo como conveniente. Y así, con todos los valores: la generosidad, la sinceridad, la laboriosidad, etc.

En el ámbito de las acciones que tienen relevancia social, porque afectan los derechos de otros, la **justicia** facilitará hacer lo que corresponde a los demás: cumplir con sus derechos.

(13) ÉTICA DE LA LIBERTAD

120) Lo que la inteligencia muestra como conveniente (lo bueno) no es algo que limita la libertad, sino que es lo que la posibilita. Si no tuviéramos la capacidad de ver qué nos conviene hacer, no podríamos decidirnos autónomamente a hacer algo. Mi condición humana (mi esencia o naturaleza humana), que puedo conocer, no es un límite, sino la condición de mi libertad: si sé que una acción es conveniente para desarrollar la plenitud de ser de mi naturaleza humana, sabré que es buena, y podré auto determinarme (ser libre) para hacer esa acción. ⁴³

⁴³ Beber nafta no es conveniente para desarrollar la capacidad natural de crecer, beber agua, sí, es objetivamente conveniente, y también puede ser conveniente según las circunstancias (cantidad, tiempo, lugar) y la finalidad que subjetivamente persiga al beber.

121) También esa naturaleza humana será el criterio de lo bueno y lo malo: la principal norma ética. Por eso, la norma ética no es contraria a la libertad, sino la condición y guía de la libertad.

122) Esa ley natural está en la esencia humana que cada uno tiene, en lo que uno es (ser humano). Como somos una unidad, comprende todo lo que somos.

- Por una parte, somos nuestro cuerpo, un cuerpo vivo. Lo conveniente a nuestra condición de ser vivos, lo que desarrolla las capacidades propias de un ser vivo, es conveniente a nuestra naturaleza, es ley natural: el crecimiento, la reproducción. Las acciones convenientes a esa capacidad de crecimiento y procreación, serán buenas -por su objeto-, pueden desarrollarnos, darnos más felicidad.
- Somos seres racionales. Tenemos capacidad de entender. Podemos entender qué son las cosas, qué somos nosotros, y qué acciones son convenientes para desarrollar lo que somos: las acciones que desarrollen esa capacidad de conocer, nos hacen más “inteligentes”, serán buenas, nos proporcionan felicidad.
- Y, según esta racionalidad, somos libres. Tenemos capacidad de querer. Con nuestra voluntad, podemos movernos a nosotros mismos hacia lo que la inteligencia descubre como conveniente. Y en la medida que esa voluntad adquiere mayor facilidad de autodeterminarse hacia su fin, mediante las virtudes, nos hacemos más “buenos”, podemos querer más y mejor, ser más felices.
- Y, por otra parte, somos seres sociales: necesitamos de los demás y los demás necesitan de nosotros para poder desarrollarnos. Y con nuestra inteligencia podemos ver qué acciones son convenientes para ese desarrollo que se alcanza con la colaboración de otras personas, que serán también actos convenientes a nuestra naturaleza humana (actos buenos), y a la de las otras personas (actos justos, correspondientes a su derecho).

123) La ley natural no es heterónoma, no viene de afuera del sujeto, sino que está en su propio ser, en su esencia, y está inscrita en la inteligencia -como capacidad de ser descubierta- y en la voluntad -como tendencia a seguir el mandato de la propia inteligencia-.

124) La tendencia de la voluntad a seguir el mandato de la inteligencia es necesaria en cuanto al último fin: queremos necesariamente la máxima felicidad, que

es la posesión del máximo bien, de lo que desarrolle al máximo nuestras capacidades. Pero estamos ante acciones que no tienen como término inmediato ese máximo bien. La inteligencia muestra cada acción como un medio conveniente para llegar mediatamente a ese fin, y en esa medida la presenta de modo vinculante a la voluntad. Pero por eso es posible que la voluntad se aparte del mandato de la inteligencia, que no confíe en ella, y elija otra acción que, aunque la inteligencia señale que no sirve para llegar a esa máxima felicidad, inmediatamente proporciona algo de felicidad, tiene algún aspecto de bondad o conveniencia a un aspecto particular de mi naturaleza (en concreto, a las tendencias particulares e instintivas que se siguen del conocimiento sensitivo, no de la inteligencia).

125) La obediencia de la voluntad a la inteligencia hace a la persona más capaz de ser libre (de elegir lo conveniente), porque va dejando una huella, un hábito que facilita tal elección. En cambio, la obediencia a las tendencias instintivas implica una menor libertad. Menor libertad en la propia acción, porque, al no seguir a un fin propio, percibido como tal por la inteligencia, sino a un impulso instintivo, no está siendo totalmente libre. Y también menor libertad como consecuencia, si se reiteran estos actos de desobediencia a la inteligencia: pues se creará un hábito que dificultará seguir en el futuro el dictado de la propia inteligencia, por la afición o facilidad de seguir el dictado de los instintos. La virtud libera, el vicio esclaviza.

126) La responsabilidad es una consecuencia de la libertad. Si yo soy causa de mi propio actuar porque soy libre, tal actuar (y sus consecuencias) es mío, es cosa que me corresponde. Cuanto más libre, más responsable.

127) Así como los propios mandatos de la inteligencia no son contrarios a la libertad, sino su condición de posibilidad, también los mandatos de la inteligencia de la autoridad, en la medida en que muestren la conveniencia de una acción al bien común de la sociedad, tampoco son un estorbo, sino una ayuda para la propia libertad.

iii. DERECHO

(14) DERECHO Y MORAL

128) Lo que hay que hacer para lograr el fin común (supra 90) es el **Derecho** (o ley -supra 91): cosas que debemos hacer (*deberes jurídicos*) y que corresponden a los demás (*derechos subjetivos*).

Un derecho (derecho subjetivo) es lo que me corresponde de ese fin común, como beneficio: una acción u omisión de otros (deber jurídico) en mi beneficio, de acuerdo con la ley que señala ese deber y ese derecho. Siempre que hay un derecho es porque a la vez hay un deber de otro referido a ese derecho (deber de derecho o deber jurídico); siempre que hay un deber jurídico de alguien, hay un derecho correspondiente de otro.

129) Derecho y moral. Son dos ámbitos que coinciden al regular las acciones libres y conscientes. El Derecho regula sólo las acciones que afectan lo que corresponde a otros en la convivencia social, como parte del fin común (lo justo, lo que corresponde a cada uno). Como el fin común es algo conveniente al ser humano para su pleno desarrollo, es un bien; un **bien común**, porque se logra con la acción coordinada de todos, y beneficia a todos.

La moral social (lo que debo hacer en las relaciones con los demás) tiene en cuenta el bien común, porque es un bien. Lo justo es un aspecto de lo bueno. Pero la moral exige no sólo las acciones justas (que corresponden al bien común), sino también que se hagan con una intención justa (el fin subjetivo), para que el acto sea plenamente bueno y el hombre que lo realiza sea feliz.

Al derecho sólo le importa que se haga el acto justo, aunque la intención no sea ser justo. Porque igualmente, ese acto sirve para el que se beneficia de él, para el que tiene el derecho subjetivo.

130) Es por esta razón que se justifica que quien no respeta el derecho ajeno sea forzado a hacerlo mediante la amenaza del uso de la fuerza, limitando su libertad en la medida que sea necesaria para que no avasalle derechos ajenos. Porque, aunque no se logre que éste sea justo (subjetivamente no alcance su bien particular), se conseguirá que realice la acción justa que es la condición de desarrollo de los demás, cumpliéndose así el bien común.

131) En cambio, en el ámbito de las acciones privadas que no afecten al bien común (art. 10 Constitución), no hay ni moral social ni derecho: sólo son reguladas

por la moral privada. Éste es el ámbito de la moral sexual, en la medida en que se trate de acciones realizadas en la intimidad de lo privado, con uno mismo o con otras personas que actúen libremente. Por eso, el Estado no puede exigir nada en este ámbito de la moral privada. Pero si se trata de actos sexuales de los que se puede seguir la generación de un hijo, sí está en juego un derecho no disponible de un tercero: el del hijo, que tiene derecho a que sus padres lo cuiden y eduquen.

(15) LOS DERECHOS HUMANOS

132) Los derechos humanos surgen de la condición humana: son aquellas acciones u omisiones de los demás que corresponden a todo ser humano por ser humano y, por tanto, persona (derechos inherentes a la personalidad humana -art. 72).

Es la primera condición para el desarrollo del ser humano: lo que le corresponde como suyo, porque constituye su ser, que no sólo es estático sino dinámico: por lo tanto, incluye todo lo que puede llegar a ser (sus capacidades) por el hecho de ser humano, correspondiente a su esencia humana; y también, los medios que necesita para desarrollar esas capacidades.

Es algo que le corresponde frente a otras personas que tienen el correspondiente deber de hacer o no hacer.

Lo mismo que corresponde a uno como beneficio, es lo que corresponde a otros como carga. Si tengo mi vida como derecho, es porque hay otros que podrían interferir o perjudicar mi vida y que deben no hacerlo.

Estos derechos subjetivos (lo que corresponde a alguien como beneficio) y deberes correlativos que derivan de la condición humana son el primer elemento constitutivo del bien común: lo primero que necesitamos de la sociedad y lo primero que debemos hacer en la sociedad.

133) Por eso, toda autoridad, toda ley, debe reconocer y hacer cumplir esos derechos-deberes naturales.

Un Estado de derecho es el que respeta estos derechos, un Estado que sabe que no puede dictar cualquier ley, por más que cuente con las mayorías para aprobarla. Porque hay leyes previas que debe respetar cuando elabora esas leyes: las

leyes que señalan qué derechos y deberes naturales tiene todo ser humano, por el hecho de ser humano. Tales leyes están inscriptas en la esencia o naturaleza humana, pueden por tanto ser descubiertas por la razón humana, y no varían según el tiempo o el lugar.

(16) DERECHO NATURAL Y DERECHO POSITIVO

134) No es suficiente la ley natural para regular la convivencia humana. Hay muchos aspectos del comportamiento humano que afectan al bien común (a las condiciones para que todos puedan desarrollarse en la sociedad), y que no están determinados por la naturaleza humana: es necesario que la autoridad (y los particulares entre sí, por medio de contratos) señale, entre varias opciones, cuál deberá ser la regla del comportamiento humano, para poder lograr el bien común, determinando los deberes y correspondientes derechos subjetivos. Estas determinaciones deben ser racionales y respetar lo que ya asignó la naturaleza humana: los derechos naturales.

(17) DERECHOS SUBJETIVOS Y DEBERES CORRELATIVOS

135) Un derecho no es algo del individuo considerado en sí mismo. La persona tiene derechos porque es sociable, vive en sociedad, y necesita de los demás, de sus acciones u omisiones, para poder desarrollarse plenamente. Por eso, siempre, ante una persona con un derecho subjetivo, hay una o varias personas con un correspondiente deber. Derecho y deber coinciden en la misma acción u omisión: yo tengo derecho a que no me maten, y los demás tienen el deber de no matarme.

136) Algunos derechos subjetivos tienen como objeto una acción que realiza el propio sujeto titular, y todos los demás tienen el deber de no impedir que realice esa acción. Son los derechos-libertades. Tengo el derecho de caminar, porque tengo la libertad de caminar, y los demás tienen el deber de no impedírmelo.⁴⁴

⁴⁴ Dentro de los derechos-libertades están los que corresponden a la libertad del ámbito de la moral privada. No son derechos que tengan como objeto una acción buena y justa, sino que son consecuencia de la ausencia del derecho de otro a una acción contraria. En la medida en que con esa acción (que éticamente podría considerarse mala) no viola ningún derecho

Otros derechos subjetivos tienen como objeto una acción que otra persona tiene el deber de hacer. Por ejemplo, si trabajé, tengo el derecho de que el empleador me pague el salario. Son los derechos-reclamo. En este caso, la acción objeto del derecho es siempre una acción justa (y por tanto, objetivamente buena).

iv. LA SEXUALIDAD

(18) PERSPECTIVA JURÍDICA

137) Toda persona tiene, como cosa suya, parte de su identidad personal, un padre y una madre. El padre y la madre biológicos tienen, por haber engendrado a ese hijo, la responsabilidad consecuente si lo hicieron mediante un acto libre. El hijo es “suyo”, pero no como *derecho*, sino como *deber*: deben cuidarlo y educarlo, dándole lo que necesita un hijo de sus padres para poder desarrollarse plenamente: un hogar, cuidados materiales, cariño, educación, y amor mutuo entre los padres y hacia él. Como ser humano, es persona, fin en sí mismo: el único trato digno de él es ser querido y valorado como lo más valioso.

138) Por lo tanto, toda persona tiene derecho a que no sea visto como una carga, y menos como una maldición o un estorbo por sus padres. Tiene derecho a ser querido antes de ser engendrado. Y como es fruto de la unión de sus padres, tiene derecho a esa unión: a que sus padres se quieran, quieran unir sus vidas, compartir íntimamente sus vidas, entregándose mutuamente en su complementaria masculinidad y feminidad, y ser él, precisamente, un fruto de esa unión. El hijo plasma la unión de sus padres: expresa esa unión de modo permanente. Siempre esa mujer y ese varón estarán objetivamente unidos en ese hijo.

139) El hijo no sólo refleja esa unión físicamente, sino en su modo de ser, de obrar, de querer, de pensar. Para desarrollarse como persona, necesita sentirse querido, valorado, por los dos padres. Quiere y necesita el amor de sus padres entre sí y hacia él. Si sus padres no se quieren, él se siente dividido.

ajeno, no hay ningún tercero que pueda impedir que se haga. [Vid supra párrafos 117) y 131)].

140) Para desarrollarse físicamente, el hijo necesita del cuidado de sus padres; para desarrollar sus capacidades afectivas, intelectuales, morales, necesita de la educación de sus padres. Mientras no desarrolle adecuadamente su inteligencia y su voluntad como para actuar autónomamente, precisa de sus padres para que decidan lo que es mejor para él, y le ayuden a formar su criterio y su libertad. Por eso, ellos lo representan mientras sea menor de edad y dirigen su educación.

141) Las relaciones sexuales entre un hombre y una mujer, en la medida en que de ellas pueda seguirse la generación de una nueva persona, el hijo, es una acción de la que se siguen determinados deberes hacia ese hijo. Como éste tiene el derecho de ser concebido siendo querido por sus padres, formando una familia para quererse entre ellos, nadie tiene derecho a tener una relación sexual de la que se pueda seguir que se engendre un hijo sin estar comprometidos a quererlo, cuidarlo, educarlo, dentro de una familia. Por el contrario, tienen el deber (hacia ese posible hijo) de tener esa unión sexual sólo si se ha decidido formar una familia.

142) El Estado debe tutelar ese derecho del hijo. Y lo hace, considerando la relevancia social de ese hecho (la unión sexual entre un hombre y una mujer) por el que se constituye la familia, en la medida en que asegura el futuro de la sociedad. Por eso la Constitución, en el artículo 40, señala:

La familia es la base de nuestra sociedad. El Estado velará por su estabilidad moral y material, para la mejor formación de los hijos dentro de la sociedad.

143) En cambio, otras formas de sexualidad que no impliquen una unión entre un varón y una mujer de la que pueda seguirse un hijo, en la medida en que sea en solitario o con consentimiento libre de personas capaces, y se haga privadamente, serán

“acciones privadas de las personas que de ningún modo atacan el orden público ni perjudican a un tercero”, por lo que “están exentas de la autoridad de los magistrados.” (artículo 10 de la Constitución).

Es decir: serán acciones que podrán estar mal desde el punto de vista ético (por no ser convenientes a la naturaleza humana y no ayudar, por tanto, al pleno desarrollo y a la felicidad de la persona), pero no tendrán ningún valor o disvalor social, porque no afectan a la sociedad, sino sólo a quienes hayan participado en

ellas. En la medida en que no se afecte un derecho de un tercero, las autoridades de la sociedad (los magistrados) no tienen nada que decir: ni para decir que son algo valioso, ni para decir que no deban (jurídicamente) hacerse.

(19) PERSPECTIVA ÉTICA

144) La perspectiva ética se centra en ver cómo vivir la sexualidad en las acciones conscientes y libres, de modo de lograr la máxima **felicidad**.

Teniendo en cuenta los fundamentos antropológicos, se puede ver cuál es la finalidad objetiva del carácter sexuado de la persona humana, su integración en la unidad y dignidad personal, y su realización a través de las relaciones interpersonales. Y considerando la naturaleza humana como regla interior y a la vez objetiva del comportamiento ético, se podrá apreciar la conveniencia y riqueza de la sexualidad para el desarrollo personal, integrando en la unidad de la persona sus aspectos corporales-biológicos, psicológicos-afectivos y sociales, a través de la guía de la inteligencia y el impulso y dominio de la voluntad libre.

145) Ya vimos cuál es la principal regla natural de comportamiento cuando se trata de acciones conscientes y libres con las que nos relacionamos con otras personas: la **norma personalista**: tratar a los demás como fines en sí, queriendo su bien, su felicidad.

146) Con las otras personas me relaciono con mi cuerpo, con mi conocimiento, mi querer, mi sentir. En el **amor** interviene toda la **persona como una unidad**: querer con la voluntad, con el conocimiento, con las acciones, con el sentimiento y con el cuerpo; pero la inteligencia y la voluntad permiten dar unidad al amor, para que sea realmente personal.

También queremos con el cuerpo. Quiero con todo mi yo: capacidad de entender, de querer (voluntad, afecto), de sentir..., con mis acciones, con mi cuerpo, con mi capacidad de relacionarme (palabras, gestos, acciones).

147) Tenemos una **capacidad ilimitada** de querer **con la voluntad**: puedo querer a todos. En cambio, es **limitada** la capacidad de querer **con el cuerpo**: con acciones corpóreas, con el tiempo, la compañía física, etc. Por eso, este amor requiere ser ordenado por la inteligencia y la voluntad [supra párrafos 115) y 116)].

148) A mayor intensidad de amor, mayor intimidad, más totalidad: de tiempo, acciones, corazón - afecto, sentimientos... vida.

149) Amar es querer el bien de otra persona. Es el único trato acorde con la dignidad de la persona, que no es medio para mí, sino fin en sí.

150) Querer el bien de otro es poner mi voluntad en su bien, en su felicidad. Y mi voluntad puede dominar todo mi ser, en su totalidad e integridad, por lo que puede poner al servicio del bien del otro mi querer (desde no querer ningún mal, hasta querer todo el bien posible), mi afecto (con diversas formas de manifestaciones, desde no mostrar rechazo hasta manifestar mi total cercanía y compenetración), mis acciones, mi compañía, mi intimidad.

151) Querer con el cuerpo implica manifestar ese amor con las distintas formas que tenemos de poder mostrar ese querer el bien del otro: nos comunicamos con el rostro, la sonrisa, los saludos, las palabras, gestos (abrazo, caricias, besos), acciones, etc.

El orden en el amor se manifiesta también con estas formas corporales. Con ellas expresamos distintos grados de amor, de cercanía o intimidad. Muchas son culturales, históricas: formas de expresión que pueden variar con el tiempo y lugar. Otras, tienen una relación más natural con cierto grado de amor de mayor intensidad, mayor intimidad.

152) Por las naturales diferencias complementarias entre varón y mujer, hay una posibilidad de un amor mutuo más íntimo, de mayor intensidad y totalidad en la entrega mutua del uno al otro. Y hay formas corporales específicas de manifestar ese amor más total e íntimo, porque a la vez significan y realizan esa mutua entrega.

No sólo se pueden comunicar con el rostro y las palabras, sino que, al ser una comunicación más íntima, se realiza también a través de las partes más íntimas. Esa reserva del propio cuerpo para uno mismo que manifiesta que tengo algo de mi ser más íntimo que no comparto con todos, manifiesta que soy persona, que soy dueño de mi propio ser más profundo o íntimo. El sentido del pudor custodia esa intimidad.

El compartir, dar a conocer, esa mayor intimidad corporal es también signo de compartir la intimidad de mi ser. Si no fuera así, el signo natural se desvirtuaría, sería una mentira.

153) Ese compartir mi propio ser, implica amar: darme para el bien del otro. Y la expresión corporal de ese compartir la intimidad en la unión sexual significa esa entrega mutua y mutua aceptación, la unión de las vidas de dos personas, e incluye la entrega y aceptación mutua de la posibilidad de ser padre y madre respectivamente -lo que incluye una relación mutua como tales- de un posible hijo que los unirá más aún.

154) Esta finalidad de la sexualidad hace que ella sea algo muy bueno, muy conveniente a la naturaleza humana, tanto por su potencialidad procreadora y la importancia que ello tiene para la sociedad, como por su vinculación con el amor y la capacidad de amar. Ambos aspectos están muy vinculados entre sí. La procreación, sin amor, no es digna de la persona humana. El amor no abierto a la procreación no es total.

155) Al ser algo muy bueno por esa doble finalidad, la sexualidad puede dar mucha felicidad.

Felicidad de amar y saberse amado. Mucho mayor que otras sensaciones que dan felicidad: da seguridad, alegría, paz, fuerza para hacer cualquier cosa (por costosa que sea) por las personas amadas (mujer/marido, hijos: trabajar, cuidarlos en la enfermedad, pasar por alto sus defectos tratando de que mejoren para que ellos sean más felices).

Felicidad de entregar el amor (entregarse uno para la felicidad del otro) cuando, al mismo tiempo, la otra persona acepta tu amor como algo que la hace feliz (ves cumplido tu deseo de hacerla feliz: gozar de amar), y cuando, al mismo tiempo, sabés y aceptás la entrega de ella para tu felicidad (saberse amado: gozar de ser amado).

156) Pero si la sexualidad no se da en esa relación personal de amor, puede dejar mucho vacío, tristeza, y convertirse en algo que, en lugar de ser manifestación de amor y favorecer el amor, sea expresión de egoísmo, fomenta el egoísmo,

instrumentalice a la otra persona (como objeto de placer) e impida verla, apreciarla y quererla en toda su riqueza.

El placer sexual, que es muy bueno cuando está integrado en esa relación de amor, cuando se busca sin considerar esa finalidad que tiene, puede volverse en contra de la propia felicidad. Así como el placer de comer ayuda a alimentarse, si se busca sin tener en cuenta esa finalidad, puede llevar a perjudicar la propia salud en una alimentación desmedida.

Cuando se busca el placer sexual sin amor, por más que los dos estén de acuerdo en buscar ese placer, es compatible el placer con sentirse usado como un medio para el otro, saber que no es querido, y saber que no quiero a la otra persona; y por eso, deja infelicidad, inseguridad, amargura.

157) Hay que pensar en lo que a cada uno le gustaría de su novia/novio, esposa/esposo, madre/padre de hijos. Si le gustaría ser amado incondicionalmente, o usado por un rato... y que después no tenga a alguien que lo quiera cuando esté enfermo, viejo o fracase económicamente...

158) Los tres niveles del amor: sensible (deslumbramiento, flechazo), afectivo (enamoramamiento), voluntario (¡qué bueno que seas!: entrega, unidad, compromiso).

La belleza de la otra persona, el hecho de que me guste, ayuda a descubrir el valor del otro. El sentirse uno bien en la compañía del otro también ayuda a ver qué bueno que es el otro/a que puede hacerme pasar tan bien. Pero también es posible que, en lugar de valorar al otro/a, me quede con lo que a mí me reporta (gusto, placer, etc.), que valore al otro/a sólo en cuanto que es un medio que me sirve para mí. Entonces, no quiero a la otra persona, no la valoro como digna, fin en sí mismo, igual a mí, sino como un instrumento de mi egoísmo. Por eso es importante abrirse, en cada paso, al amor de la voluntad en el que, viendo lo buena que es la otra persona, queremos que sea todo lo feliz que pueda ser, la queremos como un fin en sí y no como un medio para mí, aunque sepa que en buscar su felicidad estará también mi felicidad.

159) Cuando este amor es mutuo, el descubrimiento de la riqueza de la otra persona incluye el descubrimiento de su amor personal hacia mí: “¡qué buena es,

cuánto me quiere!” Aceptar ese amor, y entregar el propio amor y saber que la otra persona lo acepta es de las cosas que más felicidad da.

Cuanto más intenso es el amor, mayor felicidad. Cuanto más incondicionado es ese mutuo amor, más acorde es con la índole personal, y por eso, más realizados nos sentimos como fin en sí, queridos por lo que somos, no por lo que tenemos, o por lo que hacemos, o por cómo seamos. Al brotar ese amor de una decisión íntima, totalmente libre, no admite condición alguna. Es entrega total para la felicidad de la otra persona. Y, en la medida en que es correspondida por la mutua entrega total del otro, es adecuada a la dignidad personal, de fin en sí, que no puede ser medio o cosa de otro.

160) Esa mutua entrega brota de dos voluntades libres que coinciden en unir la búsqueda de su felicidad en la felicidad del otro. Ello implica compartir la vida, compartir la felicidad.

El amar incluye querer estar unido al amado. La felicidad es el goce en la posesión del bien amado. Que, en este caso, no es “posesión”, porque no es cosa, sino persona: es mutua pertenencia libre, por amor, para buscar la felicidad del otro y en esta entrega propia y en la aceptación de la entrega del otro, encontrar ese gozo en el bien amado.

El amor es, por eso, compromiso, entrega mutua, mutuamente aceptada.

161) La entrega voluntaria, por amor, para unir las propias vidas, con la complementariedad entre varón y mujer que permiten esa unión, se manifiesta en las palabras del compromiso mutuo y en la entrega efectiva (que ya implica cumplimiento de la promesa de entrega) de la masculinidad y femineidad, con toda su potencialidad afectiva mutuamente complementaria, con toda su potencialidad procreativa mutuamente complementarias, por la que el otro podrá ser padre o madre a través del otro y en unión con el otro, uniendo así sus vidas en el posible hijo. Esta mutua entrega afectiva y corporal es lo que realiza y significa la unión sexual.

162) Pero la unión corporal, afectiva y voluntaria no se agota en la unión sexual. Esta es signo de la unión de las vidas, y como todo signo, para realizarse debe corresponderse con esa unión; si no, sería una mentira, y por lo mismo, no podría dar felicidad, pues no sería conveniente al desarrollo personal.

Es unión de voluntades: querer lo mismo, tener un mismo proyecto de vida que implique vivir unidos volcándose cada uno en lograr la felicidad de otro. Y es unión corporal, pues la persona es una unidad, mi cuerpo soy yo, es compañía, unión de las vidas con la totalidad y unidad que es posible en las personas.

163) Esa unión en la entrega mutua total y de lo más íntimo (profundo de mi ser) se manifiesta en la desnudez, en la intimidad que se busca en la unión conyugal, en la exclusividad de esa unión, y en la entrega de todo lo que se puede entregar como complementario e íntimo: la facultad de engendrar, la posibilidad de ser madre, a través del otro como padre (y viceversa), la posibilidad de unirse de un modo definitivo, íntimo y permanente en el posible hijo.

164) Por eso, la unión corporal es acorde con la dignidad de las personas si va acompañada de un amor acorde a lo que es y expresa esa unión: entrega de amor mutua (si no, se usa a la otra persona - como medio de placer o de reproducción- y no se la trata como fin en sí) y de amor incondicional al hijo como persona (no fruto de un descuido, de una pasión instintiva, sino querido en sí mismo; y tampoco producido como un medio, una cosa para mí, propiedad a la que tengo derecho - un objeto -, sino un fin que tiene derecho a ser querido por los padres, amado como fin incondicional).

165) Esta riqueza de contenido (de amor y generación) es lo que explica la capacidad de dar felicidad, de encontrar felicidad en esa unión.

166) Esa unión es el matrimonio. Unión de voluntades, de amor, vidas (compromiso y creación de vida común), abierto (como lugar adecuado de acogida) a una nueva vida que los una más. Porque será reflejo de ambos corporal y espiritualmente, y porque necesitará la unión de ambos queriéndose y queriéndolo conjunta y complementariamente.

v. LA EDUCACIÓN SEXUAL

167) La educación sexual es ayudar a conocer su finalidad (sus fundamentos antropológicos, éticos y jurídicos), y a formarse en las virtudes necesarias para vivirla plenamente.

168) Las virtudes permitirán el auto dominio de los impulsos, afectos, sentimientos, y acciones, para poder autodonarse libremente, por amor.

169) 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,⁴⁵ o para el bien común, en el caso del derecho.⁴⁶

170) 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.

171) 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 nos enseñan a hacer lo que es conveniente que hagamos.

172) 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 uno considera mejor.

C.- INCOMPATIBILIDAD ENTRE LAS DOS VISIONES

⁴⁵ 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.

⁴⁶ 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.

173) La explicación de la propuesta de educación sexual vigente pone de manifiesto que la misma se centra en un **aspecto ético**, de moral privada, que se funda en una **concepción antropológica-filosófica**: la categoría de género.

a.- **Ética y opción de género sin referencia natural**

174) Desde el punto de vista **ético**, el género se considera como el fruto de una **elección** libre de prácticas sexuales, roles vinculados al sexo y la misma identidad personal sexual.

Tal elección debe hacerse sin ninguna referencia a lo que naturalmente uno es (lo biológico, lo corporal, tal como es percibido por la inteligencia). Todas las opciones son igualmente válidas éticamente; la inteligencia no es capaz de descubrir ninguna pauta ética en la naturaleza.

En cambio, la propuesta de la Red de Padres considera que no hay libertad (capacidad de autodeterminarse, sin ser movido de modo necesario) si no hay una inteligencia capaz de descubrir qué acción es conveniente a mi esencia o naturaleza (lo cual supone que se puede conocer qué es uno, cuáles son sus fines existenciales -comunes a quienes tienen la misma esencia-, y cuál es el fin de cada acción). Si no pudiera saber si tal acción es conveniente a mi naturaleza, no habría motivo racional -es decir, propio- para optar por esa acción. Y si no tengo ninguna naturaleza (si no soy nada, sino que me construyo a mí mismo), entonces no puedo saber qué es conveniente a mí. Sin naturaleza humana, no hay libertad, ni ética. Si todas las opciones son igualmente válidas (desde un punto de vista ético), no habría razón (criterio ético) para elegir ninguna de ellas.

b.- **Género como construcción cultural vs sexo natural como parte del ser personal.**

175) Desde el punto de vista **antropológico-filosófico**, el **género** es visto como una **construcción cultural**.

176) Ello, en primer lugar, implica que es **la cultura** (y sólo la cultura) la que determina la **identidad**, las **tendencias** y los **comportamientos** vinculados con el sexo.

177) Esta visión es incompatible con la que sostiene la Red de Padres: la *identidad*, lo que una persona es, es una unidad, en la que se integran el cuerpo, la biología, las tendencias, la psique, la inteligencia, la voluntad, la capacidad de relacionarse. El cuerpo, la biología, son parte del ser personal. Si uno tiene cuerpo de varón, es varón, y si tiene cuerpo de mujer, es mujer. El ser humano nace “siendo” varón o mujer; no es algo vacío, que no tenga nada en su ser, en su constitución, que haga que sea de uno u otro sexo; no es, como señala la perspectiva de género, esencialmente moldeable.

Y en la mayor parte de los casos, cada uno se ve como realmente es. Y ello no es determinado por la cultura, sino descubierto por los sentidos y la inteligencia. Puede darse que una persona no se auto perciba de acuerdo con esa realidad; en ese caso, habrá una “disforia de género” o disforia de sexo. Por una disfunción en la percepción, no se da, en esa persona, la plena unidad y armonía de todas sus dimensiones personales.

178) En cuanto a las *tendencias* sexuales, también suelen coincidir con el sexo que uno tiene, y determinar una atracción por el sexo opuesto. Estas tendencias son más manifiestas e intensas en determinados períodos del desarrollo personal, y en algunos casos o momentos minoritarios pueden no coincidir con el sexo que una persona tiene. Es otro factor de desarmonía entre los distintos aspectos que integran la persona. Las ciencias biológicas, la neurología y la psiquiatría estudian estos fenómenos, y se ha constatado la incidencia de lo biológico en estas tendencias, vinculándose el sexo cromosómico, con el gonádico, y éste, con las hormonas que se generan durante el desarrollo embrionario, que influyen en la conformación del cerebro, y a través de él, en las tendencias a comportamientos o atracciones vinculados al sexo.

Está abierto a la investigación científica, también, en qué medida estas tendencias sexuales diferentes al sexo biológico pueden ser fruto de elecciones libres que llevan a conformar hábitos.

179) En cuanto a las *prácticas* sexuales realizadas libremente, estos pueden coincidir o no con lo que la inteligencia puede percibir como conveniente a la naturaleza humana. De acuerdo con la finalidad natural del sexo, estas acciones serán

éticamente rectas, si, conforme al juicio de la inteligencia, son convenientes a la naturaleza humana según el objeto, fin y circunstancias del acto.⁴⁷

Desde el *punto de vista ético*, sólo pueden clasificarse de buenos o malos los actos libres. Ni la autopercepción de la identidad sexual, ni las tendencias sexuales son calificables éticamente. Las conductas, en cambio, si contradicen la naturaleza o finalidad de la sexualidad, serán éticamente incorrectas, sean heterosexuales u homosexuales, conforme a los criterios recién expresados.

Pero, desde el *punto de vista jurídico*, sólo pueden ser calificables como justas o injustas si afectan al orden público o perjudican a un tercero. En la medida en que ello no suceda, deberá respetarse el ámbito de libertad correspondiente a la moral privada. Se tendrá un “derecho-libertad” de hacer esos actos que, aunque contrarios a la ética, no violan ningún derecho ajeno. Pero, precisamente por esta diferencia entre moral y derecho, no puede pretenderse que, porque haya un “derecho-libertad” a esos actos, los demás deban aceptar esos actos como buenos.

c.- ¿Y qué dice la ciencia?

180) Científicamente, está comprobado que, en el momento de la concepción, el nuevo ser humano es **varón o mujer**, determinándose en ese instante **el sexo genético**. Inmediatamente, a las pocas semanas de gestación, la gónada, hasta entonces neutra, se diferencia hacia **testículo**, en el niño, y hacia **ovario**, en la niña, definiéndose así **el sexo gonadal**. Y gracias a la secreción por los testículos de enormes cantidades de **testosterona** (la hormona masculina por excelencia), el varón, en las primeras 18 semanas de gestación, masculiniza su cerebro y cada una de las células de su organismo, mientras que la niña es **estrogenizada**, determinándose así, en la primera mitad de la gestación, el **sexo hormonal**.

181) Al nacer, la primera pregunta que, desde siempre, la humanidad se ha hecho frente al recién nacido es: ¿qué es: niña o varón? Y es que ya es apreciable a simple vista el **sexo anatómico**.

Ya desde la cuna, simplemente por ser varón o mujer -y no por influencia cultural-, la niña, espontáneamente, fija la mirada, escucha, aprende, empieza a

⁴⁷ Ver supra párrafos 106), 107), 141), 145) y 151) a 166).

hablar y juega de determinada manera; y el varón, de otra. Existen múltiples estudios internacionales que avalan esta afirmación.

182) Y finalmente, a lo largo del crecimiento, **la identidad sexual**, desde el punto de vista psicológico, afectivo, social y espiritual, se va consolidando en armonía con la base biológica masculina o femenina, para convertirse en hombre o mujer. Aquí, sí, lo cultural incide en la formación de la identidad sexual, completándola y reafirmandola. Somos biología masculina o femenina más cultura, ¡no somos 100% cultura!

183) Es clara la incidencia de lo biológico sobre las tendencias vinculadas al sexo. Los resultados de las investigaciones de prestigiosos científicos europeos y norteamericanos, demuestran que tanto en niños de un día de edad, como en niños de nueve meses de edad, como en adultos, los varones y las mujeres manifiestan interés por distintas cosas. Y cuánto más libres son, eligen en mayor grado las profesiones que más les gustan. Mientras las mujeres tienen más interés por las relaciones humanas, los hombres tienen más interés por cuestiones técnicas. Y ello se debe a que las diferencias biológicas no son solo morfológicas, sino también endócrinas, hormonales, lo cual influye fuertemente en el comportamiento de varones y mujeres.

184) Recomendamos la investigación periodística realizada en el año 2010, por Harald Eia (periodista y licenciado en Ciencias Sociales), que rodó y emitió en la televisión noruega.⁴⁸

⁴⁸

<https://www.youtube.com/watch?v=2sblNk2aPzE>

y

<https://www.youtube.com/watch?v=Me3okdm0C1M>

El periodista consultó a los investigadores financiados por el NIKK (www.nikk.no/en/) un instituto de "investigaciones de género" que recibía fondos y datos de los 5 países nórdicos (Islandia, Dinamarca, Noruega, Suecia y Finlandia).

Confrontó sus respuestas con científicos de otros países (algunos de los cuales citamos luego), que refutaban los trabajos del NIKK. Lo que éstos afirmaban que era sólo producto cultural (diferencia entre los sexos, en el desarrollo, psicología, afectividad, gustos por determinados trabajos) la ciencia real mostraba que tenía una importante base biológica.

Como consecuencia de esta investigación, el Consejo Nórdico de Ministros (Consejo Inter gubernamental de Cooperación Nórdico: Noruega, Suecia, Finlandia, Dinamarca e Islandia) decidió cerrar el Instituto de género nórdico NIKK situado en Oslo.

185) A nivel estadístico, hay estudios científicos como Richard Lippa⁴⁹, que muestran que en los países más desarrollados, las personas, al ser más libres, eligen los empleos en los que se sienten más cómodos. Ello explica que, en Noruega, donde la igualdad de género es la tercera más alta del mundo, alrededor del 90% de los ingenieros son varones, y alrededor del 90% de las enfermeras son mujeres. Mientras tanto, en países donde las personas trabajan en lo que pueden y no en lo que querrían si fueran enteramente libres de elegir, se encuentran más mujeres trabajando en tecnología y otras áreas típicamente masculinas.⁵⁰ El estudio del Prof. Lippa abarca más de 200.000 mujeres y hombres en 53 países de Europa, América, África y Asia.

186) Estudios del comportamiento de bebés, también ponen en evidencia las diferencias innatas entre varones y mujeres.

El psiquiatra infantil Trond Diseth⁵¹, Consultor Jefe de la Clínica de Niños del Hospital Universitario de Oslo (Noruega), experto en comportamiento y funcionamiento cerebral, comprobó experimentalmente que, al poner niños de nueve meses frente a cuatro juguetes masculinos, cuatro juguetes femeninos y dos neutros, prácticamente todos los varones eligieron juguetes masculinos y las niñas juguetes femeninos. Dice Diseth que *“los niños nacen con una clara disposición biológica de género y comportamiento sexual.”*

El Dr. Simon Baron-Cohen, miembro de la Academia Británica y profesor del Departamento de Psiquiatría y psicología experimental de la

⁴⁹ Richard Lippa es Profesor de Psicología en la Universidad de California. Entre otros trabajos científicos publicados, están los siguientes:

Lippa, R. A. (2007). The preferred traits of mates in a cross-national study of heterosexual and homosexual men and women: An examination of biological and cultural influences. *Archives of Sexual Behavior*, 36, 193-208.

Lippa, R. A. (2009). Sex differences in sex drive, sociosexuality, and height across 53 nations: Testing evolutionary and social structural theories. *Archives of Sexual Behavior*, 38, 631-651.

Lippa, R. A. (in press). Sex differences in personality traits and gender-related occupational preferences across 53 nations: Testing evolutionary and social-environmental theories. *Archives of Sexual Behavior*.

Lippa, R. A., Collaer, M. L., & Peters, M. (in press). Sex differences in mental rotation and line angle judgments are positively associated with gender equality and economic development across 53 nations. *Archives of Sexual Behavior*.

⁵⁰ <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1751-9004.2010.00320.x/abstract>

⁵¹ <https://www.sciencedaily.com/releases/2016/07/160715114739.htm>

Universidad de Cambridge⁵², investigó el comportamiento de bebés de un día de edad, y en particular su reacción ante objetos mecánicos, o ante rostros que se les pusieron dentro de su campo visual. Las niñas dirigieron mayoritariamente su mirada a los rostros y los niños dirigieron mayoritariamente su mirada a los objetos mecánicos. Este científico sostiene en un artículo titulado *“It's not sexist to accept that biology affects behaviour”*⁵³ (No es sexista aceptar que la biología afecta el comportamiento) lo siguiente: *“No queremos volver a la visión de los años sesenta, de que la conducta humana está determinada únicamente por la cultura. Ahora sabemos que esta opinión estaba profundamente equivocada. Nadie discute que la cultura es importante para explicar las diferencias sexuales, pero no puede ser toda la historia.”*

En Texas A&M University, la Dra Gerianne Alexander realizó una investigación en la que se constatan también las diferencias entre niños y niñas de poca edad sobre la preferencia de juguetes.⁵⁴

187) Desde la antropología evolutiva, Anne Campbell⁵⁵ se pregunta: *“¿de dónde vienen las diferencias entre el sistema reproductor del hombre y la mujer?”* Y dice que la respuesta de cualquier sociólogo sería “de la evolución”. Y se pregunta *“¿qué es lo que dirige el nacimiento de las diferencias, el responsable de hormonas y péptidos que mantienen todo funcionando?”* Y responde: *“Del cerebro humano, a*

⁵² Miembro de la British Academy, es director del *Centro de Investigación sobre el Autismo* y miembro del Trinity College. Es reconocido por su trabajo sobre el autismo, que incluye su primera teoría que dice que el autismo implica grados de «ceguera mental» (o retrasos en el desarrollo de la teoría de la mente); y su teoría posterior donde expone que el autismo es una forma extrema del «cerebro masculino», que implicó una reconceptualización de las típicas diferencias psicológicas de los sexos en términos de la teoría de la empatía-sistematización.

⁵³ <https://www.theguardian.com/commentisfree/2010/may/03/biology-sexist-gender-stereotypes>

⁵⁴ Documental (emitido por Odisea en Octubre de 2010): El mundo de la testosterona (Testosterone Factor). National Geographic, 2008.

<https://www.youtube.com/watch?v=D8ZdXQDJTs&feature=youtu.be>

⁵⁵ Anne C Campbell es una académica e investigadora británica especializada en psicología evolutiva. Fue profesora de Psicología en la Universidad de Durham, Inglaterra, y se dedicó muchos años de su vida al estudio de las diferencias en el comportamiento violento de hombres y mujeres.

través del sistema endócrino.”⁵⁶ En un artículo titulado “*Evolutionary psychology: an affront to feminism?*” (*Psicología evolutiva: ¿una afrenta para el feminismo?*) Campbell sostiene: “*Si el feminismo es la creencia de que a nadie se le deben negar oportunidades a causa de su sexo, entonces el feminismo pertenece a todos nosotros, y eso incluye a los psicólogos evolucionistas. Sobre la base de un profundo -e incluso deliberado- malentendido respecto de la teoría evolutiva, hemos sido objeto de la hostilidad feminista de "estudios de género", que nos han acusado de tratar de mantener a las mujeres en su lugar. La teoría evolutiva, argumentan, implica una diferencia "esencial" (léase biológica) entre los sexos. Aunque no pueden negar las diferencias entre los órganos reproductivos, se niegan a aceptar que haya diferencias por encima de la pelvis. Ellas mantienen esa visión “a pesar de que se dan cuenta que la testosterona atraviesa la barrera hematoencefálica, que los fetos femeninos expuestos a sobre dosis de esa hormona en el útero desarrollan intereses típicamente masculinos, y que los estudios de neuroimagen confirman la existencia de diferencias funcionales y estructurales en la organización cerebral de hombres y mujeres.*”⁵⁷

188) El Colegio de Pediatras de Estados Unidos ha dado a conocer una declaración titulada: “La ideología de género hace daño a los niños”.⁵⁸ En ella urgen a “educadores y legisladores” a “rechazar todas las políticas que condicionen a los niños para aceptar como normal una vida de suplantación química o quirúrgica de su sexo por el sexo opuesto”. “Son los hechos y no la ideología”, afirman, “quienes determinan la realidad”, esto es, que “la sexualidad es un rasgo biológico objetivo”. Transcribimos una traducción de la declaración:

“1. La sexualidad humana es un rasgo biológico objetivo binario: XY y XX son marcadores genéticos saludables, no los marcadores genéticos de un trastorno. La norma del diseño humano es ser concebido como hombre o como mujer. La sexualidad humana es binaria por definición, siendo su finalidad obvia la

⁵⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=TMHmcHN4yag> (min. 26)

⁵⁷ <https://blog.oup.com/2014/02/evolutionary-psychology-affront-feminism/>

⁵⁸ <https://www.actuall.com/familia/el-colegio-americano-de-pediatras-desmonta-la-ideologia-de-genero-y-la-transexualidad-infantil-en-8-puntos/>

reproducción y crecimiento de nuestra especie. Este principio es evidente por sí mismo. Los extraordinariamente raros trastornos del desarrollo sexual, entre ellos la feminización testicular [o síndrome de insensibilidad de los andrógenos, n.n.] y la hiperplasia suprarrenal congénita, son desviaciones de la norma sexual binaria, todas ellas médicamente identificables y directamente admitidas como trastornos del diseño humano. Los individuos con trastornos del desarrollo sexual no constituyen un tercer sexo.

2. Nadie nace con un género. Todos nacemos con un sexo biológico. El género (la conciencia y sentimiento de uno mismo como hombre o mujer) es un concepto sociológico y psicológico, no un concepto biológico objetivo. Nadie nace con conciencia de sí mismo como hombre o mujer; esta conciencia se desarrolla con el tiempo y, como todos los procesos de desarrollo, puede desviarse a consecuencia de las percepciones subjetivas del niño, de sus relaciones y de sus experiencias adversas desde la infancia. Quienes se identifican como "sintiéndose del sexo opuesto" o como "algo intermedio" no conforman un tercer sexo. Siguen siendo hombres biológicos o mujeres biológicas.

3. La creencia de una persona de que él o ella es algo que no es constituye, en el mejor de los casos, un signo de pensamiento confuso. Cuando un niño biológicamente sano cree que es una niña, o una niña biológicamente sana cree que es un niño, existe un problema psicológico objetivo en la mente, no en el cuerpo, y debe ser tratado como tal.

Estos niños padecen disforia de género. La disforia de género, antes denominada trastorno de identidad de género, es un trastorno mental así reconocido en la más reciente edición del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V). Las teorías psicodinámicas y de aprendizaje social sobre la disforia de género o trastorno de identidad de género nunca han sido refutadas.

4. La pubertad no es una enfermedad, y los bloqueadores hormonales pueden ser peligrosos. Reversibles o no, los bloqueadores hormonales inducen un estado de enfermedad -la ausencia de pubertad- e inhiben el crecimiento y la fertilidad en un niño que antes era biológicamente sano.

5. Según el DSM-V, hasta un 98% de niños con género confuso y hasta un 88% de niñas con género confuso aceptan finalmente su sexo biológico tras pasar la pubertad de forma natural.

6. Los niños que utilizan bloqueadores hormonales para reasignación de sexo necesitarán hormonas cruzadas al final de la adolescencia. Las hormonas cruzadas (testosterona y estrógenos) se asocian con riesgos para la salud, entre ellos hipertensión, coágulos de sangre, derrame cerebral y cáncer.

7. Las tasas de suicidio son veinte veces mayores entre los adultos que utilizan hormonas cruzadas y sufren cirugía de reasignación de sexo, incluso en Suecia, que se encuentra entre los países con mayor respaldo LGBT. ¿Qué persona compasiva y razonable condenaría a ese destino a chicos jóvenes sabiendo que tras la pubertad hasta un 88% de las chicas y un 98% de los chicos aceptarían la realidad y alcanzarán un estado de salud física y mental?

8. Condicionar a los niños a creer que es normal estar toda la vida sustituyendo química y quirúrgicamente su propio sexo por el opuesto constituye un abuso infantil. Respaldo la discordancia de género como algo normal a través de la educación pública y de las políticas legales confundirá a hijos y padres, llevando a muchos niños a acudir a "clínicas de género" donde les administren fármacos bloqueadores hormonales. Esto, a su vez, virtualmente asegura que ellos "elegirán" recibir hormonas cruzadas cancerígenas o de un modo u otro tóxicas, y probablemente considerarán, cuando sean adultos jóvenes, la mutilación quirúrgica innecesaria de sus órganos sanos.

189) En resumen: la **biología** condiciona absolutamente la identidad sexual; las tendencias sexuales también están condicionadas por la biología; los comportamientos sexuales, cuando son libres, son relevantes éticamente. Entonces, pueden juzgarse **éticamente**, teniendo como criterio las finalidades naturales del sexo y su percepción por la inteligencia. Este juicio del intelecto práctico puede no coincidir objetivamente con lo natural, y ser recto; y el contexto cultural puede incidir en esa apreciación, ayudando o estorbando que se descubra lo que es naturalmente conveniente.

d.- Género y dominación masculina

190) En segundo lugar, la perspectiva de **género** considera que éste es un **fenómeno de dominación**: habría sido determinado por una cultura hegemónica que tomó el poder. Una clase (los varones heterosexuales) habría impuesto a la otra (las mujeres) su identidad y los comportamientos debidos como normales o naturales; y esa clase (el patriarcado machista hegemónico) habría determinado que sólo lo heterosexual sea normal, excluyendo a la identidad, a las tendencias y a los actos homosexuales como antinaturales, anormales, generando el desprecio y la estigmatización. Entonces, para liberarse de esta dominación, la mujer debería revelarse contra el encasillamiento en una determinada identidad y rol sexual, y eliminar las diferencias con el varón. A la vez, se eliminarían las diferencias entre lo heterosexual -como norma- y lo homosexual.

191) Esto es incompatible con la visión de la persona y de la sexualidad que considera que **varón y mujer** son iguales en dignidad, pero **diferentes y complementarios**, y que esta complementariedad es necesaria para la vida social y, especialmente, para la vida familiar y la conservación de la especie. La visión antropológica que tenemos, considera que no hay conflicto, lucha de clases, entre varón y mujer. Y la ética que propugnamos plantea la armonía, la convivencia complementaria y el amor íntimo entre varón y mujer. Y en el campo del derecho, el valor social de esta complementariedad, en particular, en la constitución de la familia, que “es la base de nuestra sociedad” (art. 40 CN), y en la especial “protección social” de “la maternidad” (art. 42 CN).

192) Y tampoco entre heterosexuales y homosexuales hay dos clases. La igual dignidad de toda persona determina: los derechos inherentes a la condición de tales, iguales para todos; el ser fin en sí, digno de ser respetado y querido, debiendo por tanto, como primer regla ética, querer el bien de cada persona, y no sólo tolerarla; y el carácter de ser libre, que determina que no se pueda invadir la esfera de su conciencia y de su moral privada.

e.- **Derecho del niño a la opción sexual**

193) Y en tercer lugar, la concepción de género supone la existencia de un **derecho del niño a la opción sexual**: a decidir qué identidad, qué tendencias, y qué

comportamiento sexual quiere tener; opción que debería hacerse sin referencia alguna a al sexo inscripto en su cuerpo, en su biología, sin referencia alguna a la naturaleza humana, y prescindiendo de las convicciones que pudieran tener sus padres o tutores respecto a esa opción.

194) En este sentido, la “Propuesta didáctica...” del CEIP 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). (Téngase en cuenta que, entre los derechos de los niños, está, según el Programa de Educación Inicial y Primaria - Educación en Ciudadanía, 5° año-, el derecho a la opción sexual).

Y luego se añade:

“Lo mismo sucede en lo que respecta a lo que los y las referentes familiares piensan en torno a las características, roles y atributos correspondientes al ser mujer y varón, y esto repercute en la educación de sus hijos e hijas.

“Ser padres/madres y educar en sexualidad no quiere decir que deban ser profesionales en la temática y aunque lo sean, todos son portadores de saberes, creencias y prejuicios en relación a la sexualidad y al género y al tratarse de sus hijos/as están directamente implicados. (...)

*“Muchas veces la ideología en materia de sexualidad de los/as que están a cargo de la crianza de los niños/as no concuerda con la de los **técnicos** que desde diferentes espacios, trabajan con ellos/as. Es importante ser respetuosos de los valores de cada familia pero **sin dejar de lado el posicionamiento personal**. Por otra parte cabe destacar que en lo que refiere al abordaje de estas temáticas, los/as profesionales se encuentran en un cruce de caminos entre la familia de los niños y niñas, y la institución.”* (p. 37, énfasis añadido)

195) Y ya vimos cómo está previsto que se plantee este derecho a la opción sexual en 5° año de escuela, y cómo se prepara antes esa “opción sexual”:

desnaturalizando los roles masculino y femenino, problematizando a los niños, incentivando a la exploración de distintas formas de encontrar el placer sexual, etc.

196) Se olvida que el niño no está en condiciones de hacer una opción que determinará toda su vida. Su maduración y desarrollo físico, psíquico, intelectual, emocional, social, etc. son paulatinos. No están en condiciones de entender los fundamentos de la opción que se les quiere plantear (¿puede, acaso, entender las diferencias entre el esencialismo y el constructivismo sexual, como se les plantea a los docentes?; ¿puede apreciar el concepto de naturaleza humana, como esencia humana en cuanto principio de determinadas operaciones, que incluye la inteligencia capaz de descubrir lo conveniente y la voluntad capaz de autodeterminarse hacia el fin presentado por la inteligencia?). Son sus padres, quienes los representan y dirigen su educación, quienes podrán juzgar adecuadamente la situación personal de su hijo, si tiene o no planteamientos sobre su identidad u orientación sexual, si piensa que es mejor para su hijo que descubra una ética fundada en su propia naturaleza y en la capacidad de su inteligencia de descubrir lo conveniente, si piensa que es mejor para su hijo ir descubriendo y armonizando los distintos aspectos de su carácter personal en la unidad de un único yo, en el que se integren el cuerpo, las tendencias, la capacidad de conocer y de querer, y la de relacionarse con los demás.

197) Se olvida que estas problematizaciones, este querer deconstruir lo que aún no se ha construido en la personalidad del niño, esta invasión de su intimidad, pretendiendo naturalizar supuestos tabúes... puede causarle un daño difícilmente reparable.

D.- HECHOS LESIVOS Y PETITORIO

198) La situación de hecho descripta pone de manifiesto cuáles son los hechos que consideramos lesivos:

- que se haya incluido en los programas educativos un enfoque de educación sexual que contradice lo que queremos para nuestros hijos;
- que, con los dineros públicos, se esté instruyendo a los docentes para que impartan esa educación sexual,

- que, con el apoyo o colaboración de las autoridades educativas, se publiquen guías (o propuestas didácticas) destinadas a todos los docentes, con una concepción sobre la persona y la ética que no compartimos;
- que no se nos haya solicitado el consentimiento informado para proporcionar esa educación a nuestros hijos;
- que no se ofrezcan otras visiones alternativas y no se habiliten mecanismos para que los padres puedan proponer otra educación sexual, imponiéndose una visión única de la sexualidad y de la persona humana.

199) En el siguiente capítulo analizaremos por qué estos actos lesionan nuestros derechos subjetivos, así como nuestros intereses personales, directos y legítimos. Pero, previamente, señalamos cuál es el objeto de nuestra petición. Transcribimos el petitorio tal cual fue publicado en el sitio de la Red de Padres (www.redpadresresponsables.com), pues ése es el texto al que han adherido la totalidad de los padres que figuran en el documento anexo. Sin modificar el sentido del mismo, en el petitorio final realizaremos algunos ajustes de redacción y separación de petitorios, a fin de que se cumplan los requisitos del artículo 119.3 respecto a la expresión de “la solicitud concreta que efectúa, formulada con toda precisión”

“Somos un grupo de padres que reivindicamos nuestro derecho y deber de educar a nuestros hijos de acuerdo a los valores que tenemos en el ámbito de la sexualidad humana.

Como padres, tenemos el deber y derecho de educar a nuestros hijos, para que “alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social”, como reconoce nuestra Constitución en el artículo 41. Y el Estado debe velar por este derecho, garantizando “la libertad de enseñanza” y limitando su intervención “al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden público” (art. 68).

Constatamos –que en materia de educación en el área afectivo sexual- se transmiten contenidos y se ofrecen modelos desde una visión antropológica particular pero no consensuada. Se proponen campañas y acciones en escuelas y liceos públicos que reflejan una visión sobre la sexualidad de la persona que no compartimos.

Queremos para nuestros hijos una formación afectivo-sexual positiva e integral, en el marco de una educación gradual en la responsabilidad y el amor, y en la consideración del matrimonio y la familia como el ámbito natural de ese amor y de esa educación. La

sexualidad es parte de lo más íntimo y valioso de la persona. Y es preciso aprender a vivirla integrándola en ese amor. Y el amor no es un juego, ni una búsqueda de placer individualista o egoísta, sino entrega libre y responsable de la persona para el bien del otro, en la que el hombre encuentra su felicidad.

Solicitamos que se respete un ámbito de educación en un espacio íntimo y acorde a valores compartidos por los padres ya que consideramos que forma parte fundamental de su formación como personas y como ciudadanos responsables.

Consideramos que es nuestro derecho como educadores promover esta perspectiva de la educación sexual. Esta educación comprensiva e inclusiva es propia de la sociedad plural abierta al diálogo para la cual debemos preparar a nuestros hijos.

El Estado debe garantizar esta libertad, derecho y deber de los padres. Por lo que, en ejercicio de estos derechos, solicitamos a las autoridades educativas del CODICEN:

1º) Controlen adecuadamente y aseguren que no se imparta educación sexual en la educación pública o habilitada sin el previo consentimiento informado y expreso de los padres, que debe necesariamente incluir la información detallada de qué tipo de educación afectivo-sexual se pretende transmitir (especificando contenidos, valores, actividades, material didáctico, etc.), pudiendo éstos negarse a que se dé cualquier tipo de educación afectivo-sexual, reservándose el derecho de hacerlo ellos directamente.

2º) Ante el ofrecimiento, por cualquier centro educativo público o habilitado de cualquier tipo de educación afectivo-sexual, ya sea mediante clases, talleres, actividades lúdicas, recreativas, proyecciones audiovisuales, difusión de material impreso, etc., se ofrezca también a los padres, como opción, la que proponga esta red de padres.

3º) Que, en caso de solicitarlo los padres, se permita que esta formación afectivo-sexual se ofrezca a través de talleres para padres, docentes y/o alumnos, dirigidos por esta red de padres.

II. FUNDAMENTOS DE DERECHO

200) La exposición de los contenidos de la educación sexual vigente y las diferencias que tiene con la concepción de la persona y los valores en que queremos educar a nuestros hijos es suficiente para que se entienda la motivación de esta

petición. Si estuviéramos de acuerdo con la educación que se está impartiendo, no reclamaríamos nada, porque se estaría respetando nuestro derecho de educar a nuestros hijos según nuestras convicciones.

201) Pero el análisis realizado excede lo que es preciso para exigir la presente petición, según nuestro derecho. Porque, según veremos a continuación, como padres, tenemos el **derecho-libertad de educar a nuestros hijos en el ámbito de la moral privada** sin que debamos explicar por qué no estamos de acuerdo con la ética propuesta por aquellos a quienes no les corresponde educar en ese ámbito, y que sólo pueden hacerlo en la medida en que lo hagan bajo la dirección de los padres.

Y tampoco debemos obtener la aprobación de la autoridad educativa para determinar qué orientación queremos dar a la educación de nuestros hijos en este ámbito. Sólo podríamos ser sustituidos en nuestra responsabilidad educativa frente a nuestros hijos (y que otros decidieran qué educación correspondería darles) si incumpliéramos con nuestro deber de educarlos y cuidarlos, violando las disposiciones constitucionales (por abandono, abuso o explotación), y luego de que se nos quitara la patria potestad por las causales previstas en el Código Civil.

Por eso, reiteramos que la exposición que hicimos de las ideas principales de nuestra propuesta alternativa no fue hecha a efectos de obtener su aprobación por las autoridades educativas (como si fuera una propuesta oficial a regir para todos los padres), sino para que se aprecie que, con este programa, se respetan y reafirman todos los valores constitucionalmente reconocidos, y que, por tanto, no puede impedirse a ningún padre a que opte por ella.

202) Además, el ofrecimiento de una propuesta alternativa es necesario para que pueda respetarse el **principio de laicidad en la educación pública**, porque permite que haya “pluralidad de opiniones” en cuestiones debatidas. Y la actual propuesta educativa no contempla más que una única visión de la sexualidad, entendida como “género”, que sería efecto de una construcción cultural de una clase dominante que impuso el sometimiento a otra, negando las naturales diferencias complementarias entre los sexos y el valor ético de la naturaleza humana, así como la unidad de la persona y la integración del cuerpo y la biología en esa unidad, y proponiendo a los niños la problematización y deconstrucción del género, la continua

exploración de distintas formas de placer sexual, y la opción sexual entre diversas orientaciones, opción en la que el cuerpo y lo natural biológico no tienen relevancia.

203) Por otra parte, corresponde a los padres la **representación de sus hijos** menores para la defensa de sus **derechos** que quedan conculcados por la propuesta educativa vigente: derecho a una **educación integral, dirigida por sus padres**, derecho al ámbito de **libertad de su moral privada**, derecho a la **intimidad**, y derecho a la **integridad de su salud física y psíquica**.

204) Por último, corresponde a los padres el derecho a la intimidad del ámbito familiar, dentro del cual corresponde la educación ética – sexual de sus hijos.

205) A continuación, explicamos con más detalle los derechos invocados.

A.- EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

a.- Derecho del hijo y deber/derecho de los padres

206) Todo niño tiene derecho a ser educado, en todos los ámbitos que integran su personalidad: para alcanzar el pleno desarrollo de su capacidad físicas, intelectuales (teóricas y prácticas -morales) y sociales (en el ámbito de la ética pública y del derecho) (art. 41 CN). Este derecho tiene unos obligados particulares: los padres; por lo que los hijos tienen derecho a que sean sus padres quienes los eduquen.⁵⁹ Es un derecho subjetivo (“derecho reclamo”, en la clasificación de Hohfeld) que tiene como sujeto titular al hijo, como objeto, la acción de educación y cuidado, y como sujeto obligado, a los padres, que tienen el deber, y como base justificatoria⁶⁰, la ley natural que se sigue del hecho de que, quien engendra a un hijo, tiene la responsabilidad de su cuidado y educación, mientras no tenga el natural crecimiento que le permita su autonomía.

⁵⁹ Este derecho quedaría incumplido con la propuesta vigente, porque se impediría la educación en la unidad e integralidad de la persona, al señalarse una visión reductiva y parcial de la persona, la sexualidad y la ética, según ya explicamos. Y por otra parte, al no informarse a los padres ni permitirles decidir el tipo de educación que quieren para sus hijos, se estaría incumpliendo el derecho de ser educados por sus padres.

⁶⁰ Ver la analítica de los derechos que realiza Massini, siguiendo a Alan Gewirth, en Massini Correa, Carlos I., El derecho, los derechos humanos y el derecho natural, pp 68-71.

207) Los padres, como han engendrado a sus hijos, son los directos responsables: tienen, frente a ellos, el **deber** de cuidarlos y educarlos; y, frente a los demás, tienen el **derecho** de hacerlo⁶¹: ellos, directamente, o dirigiendo la educación de sus hijos con la ayuda de la escuela. (Art. 41 CN; y art. 258 del Código Civil).

- Art. 41 CN: “*El cuidado y **educación de los hijos**, para que estos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un **deber y un derecho de los padres**”.*⁶²
- Art. 258 CC: “...*los **padres dirigen la educación de sus hijos** y los representan en todos los actos civiles.*”

b.- ¿Derecho ilimitado de los padres?

208) Como todo derecho, este derecho-potestad se limita por su objeto: los padres han de cuidar y educar a sus hijos “para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social”.⁶³

209) En segundo término, como tal derecho tiene como objeto una acción que es, a su vez, objeto de un deber, estará condicionado por el cumplimiento de aquel

⁶¹ Son quienes naturalmente más interesados están en la educación del niño, quienes más lo conocen y más inclinados están a elegir su bien. ¿A quién le importará más, naturalmente, el niño: a los que diseñan los programas en la UNFPA o a sus padres? Ver en este sentido infra parágrafo 272).

⁶² Es claro el tenor literal del artículo, y el especial énfasis que implica el giro de comenzar con el objeto directo sobre el que recae la acción y terminar con el sujeto. Es como si preguntara: ¿quién tiene el derecho de cuidar y educar a los hijos?; y respondiera: los padres. Al no enunciar otros sujetos de este deber queda claro el carácter preferente del deber de los padres; y al agregar la referencia al “derecho”, se refuerza este énfasis, pues los padres no sólo son los únicos señalados con este deber, sino que tienen el derecho de excluir a otros que quieran educar a sus hijos, en la medida en que no quieran hacerlo subordinados a su competencia.

⁶³ Como señala Daniel Corbo, citando a Cillero Bruñol, refiriéndose a los artículos 5 y 18 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, “el ejercicio de sus derechos-deberes por los padres, deberá hacerse de acuerdo a una orientación fundamental: el interés social del niño y el ejercicio de los derechos que le son reconocidos, lo que significa que ‘*los derechos y responsabilidades de los padres, en relación a la orientación y dirección de sus hijos, tienen por objeto la protección y desarrollo de la autonomía del niño en el ejercicio de sus derechos y que sus facultades se encuentran limitadas, justamente, por esta función u objetivo*’ (Cillero Bruñol, Miguel: ‘El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño’).” (Corbo, p. 35).

deber. Es una “libertad”- “potestad”, en cuanto es un derecho que “en razón de resultar necesario para el cumplimiento de una función social, se tiene el deber de ejercer”.⁶⁴ Y, como todo deber jurídico, será susceptible de coercibilidad mediante el sistema jurídico de garantía de efectividad. En consecuencia, si los padres incumplieran con su deber, podrían, como sanción última, perder incluso el derecho-libertad de cuidar y educar a sus hijos, quedando privados de la patria potestad.

210) Este principio general está previsto expresamente en nuestro ordenamiento positivo:

Art. 41 CN (inciso 2°):

“La ley dispondrá las medidas necesarias para que la infancia y juventud sean protegidas contra el abandono corporal, intelectual o moral de sus padres o tutores, así como contra la explotación y el abuso.”

c.- Los padres y la escuela

211) Los padres son los primeros educadores. Pero, para cumplir con su deber, pueden acudir a quienes los ayuden en esa tarea. Los maestros, las escuelas, cumplen una función fundamental, pero que tiene que estar coordinada con la de los padres. Es una consecuencia del natural derecho de asociación y de la libertad de contratar: quien tiene el derecho-libertad de hacer algo, puede acordar con otros que lo ayuden, sin que por ello pierda el derecho y la responsabilidad de esa tarea.

212) Por eso, la Constitución establece, en su artículo 68, inciso 3°:

“Todo padre o tutor tiene derecho a elegir, para la enseñanza de sus hijos pupilos, los maestros o instituciones que desee.”

Y, en el inciso primero, se establece el deber del Estado de asegurar este derecho:

“Queda garantida la libertad de enseñanza.”

⁶⁴ Massini Correa, op. cit. p. 81.

213) Los demás deben respetar ese derecho, y el Estado debe garantizarlo,⁶⁵ como así también debe garantizar el derecho de los hijos contra el abandono corporal, intelectual o moral, la explotación y el abuso (art. 41, inciso final).

d.- Derecho humano fundamental

214) Este derecho de los hijos, y este deber-derecho de los padres es un **derecho humano fundamental**.

215) Además de en nuestra Constitución (arts. 40, 41, 68), este derecho está reconocido también en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (art. 26, inciso 3°), en la Convención Americana sobre Derechos Humanos (art. 12, inciso 4°) y en la convención sobre los Derechos del Niño (art. 5 y 18.1).

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos de las naciones Unidas (1948), señala, en su artículo 26, inciso 3°: *“los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”*.
- La Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica, 1966), establece en su artículo 12, inciso 4°: *“Los padres, y en su caso los tutores, tienen derecho a que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”*.
- La Convención sobre los Derechos del Niño, establece:
 Art. 5: *“Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o (...) de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención”*.
 Art. 18.1 *“Los Estados Partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones*

⁶⁵ Por el juego de los artículos 72 (este derecho de los padres de educar a sus hijos es un derecho natural, inherente a la personalidad humana; y el derecho a la pluralidad de opciones en el ámbito educativo -el no adoctrinamiento estatal en una ideología determinada-, es parte esencial de la forma republicana de gobierno), 7 y 332 de la Constitución.

*comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. **Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño.***”

216) Nuestra Constitución señala que estos derechos deben cumplirse aunque no haya una ley que reglamente su ejercicio (art. 332). Es deber del Estado buscar la forma de instrumentar su cumplimiento.

e.- El rol del Estado

217) El Estado está obligado, frente al derecho-libertad (potestad) de los padres, a no interferir. Pero también debe realizar acciones positivas.

218) En primer lugar, el Estado regula el alcance del derecho a la educación. Mediante una regulación positiva (una determinación histórica), establece la medida del derecho natural del hijo -y correspondiente deber natural del padre-. Fija cuál es el nivel de educación mínima que exige la sociedad para que los ciudadanos puedan ejercer sus derechos como sujetos libres en una sociedad democrática. En el artículo 70 de la Constitución, se establece:

“Son obligatorias la enseñanza primaria y la enseñanza media, agraria o industrial.”

219) En segundo lugar, mediante la función legislativa y jurisdiccional, protege el efectivo goce del derecho de los niños a ser cuidados y educados por sus padres (en cumplimiento del artículo 41 inciso final). Así, esta tutela se realiza, por ejemplo, con la tipificación de los delitos de “omisión de la asistencia económica inherente a la patria potestad o la guarda” y “omisión de los deberes inherentes a la patria potestad”, previstos en los artículos 279-A y 279-B del Código Penal. El Código Civil, por su parte, luego de regular la patria potestad (artículos 252 y ss) como el “conjunto de derechos y deberes que la ley atribuye a los padres en la persona y en los bienes de sus hijos menores de edad”, y de señalar que “los padres dirigen la educación de sus hijos y los representan en todos los actos civiles” (art. 258), establece, en sus artículos 284 a 300, las causales y procedimientos por las que los padres pierden o se les suspenden los derechos inherentes a la patria potestad.

220) En tercer lugar, congruente con la exigencia del artículo 70, para que los padres puedan cumplir con su deber, el Estado ofrece ese mínimo de enseñanza gratuitamente. En el artículo 71 de la Constitución, se señala:

“Declárase de utilidad social la gratuidad de la enseñanza oficial primaria, media, superior, industrial y artística y de la educación física...”

Y, en el artículo 202, establece los órganos superiores de la enseñanza pública.

“La Enseñanza Pública Superior, Secundaria, Primaria, Normal, Industrial y Artística, serán regidas por uno o más Consejos Directivos Autónomos.”

221) En cuarto lugar, al Estado le corresponde una tarea de coordinación, en la medida en que exige un determinado grado de instrucción y que ésta puede cumplirse en diversos centros de enseñanza, oficiales y privados, y en distintos niveles:

“La ley dispondrá la coordinación de la enseñanza” (art. 202, final).

222) Pero deberá respetar la libertad de enseñanza. Por lo que la intervención estatal deberá estar muy limitada:

“La ley reglamentará la intervención del Estado al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos.” (Art. 68, inciso 2°).

f.- La “enseñanza” pública

223) Que el Estado establezca un nivel de “enseñanza” exigible, que señale que la gratuidad de la “enseñanza” es de utilidad social, y que la “enseñanza pública” estará a cargo de determinados órganos rectores, implica que el Estado tiene una función respecto a la enseñanza oficial, pero no significa que, en este ámbito, pueda desconocerse el derecho -previamente reconocido-, de los padres, de “educar” a sus hijos y de elegir las instituciones y maestros que deseen. Veamos cómo se armonizan ambos roles.

i. ¿Es lo mismo “educar”, “enseñar” e “instruir”?

224) En primer lugar, analicemos la terminología que emplea la Constitución. Vemos que utiliza el término “educación” exclusivamente cuando refiere al derecho-deber de los padres en el artículo 41.

225) En cambio, cuando refiere al rol de la escuela, utiliza el término “enseñanza”:

- Los padres tienen derecho a elegir, para la “enseñanza” de sus hijos, los maestros o instituciones que desee (art. 68);
- queda garantida la libertad de “enseñanza” (art. 68);
- la “enseñanza” primaria y media es obligatoria (art. 70);
- se declara de utilidad social la gratuidad de la “enseñanza” (art. 71);
- es para la “enseñanza pública” que se establecen los Consejos Directivos Autónomos (art. 202);
- y es la “enseñanza” la que debe ser coordinada por ley (art. 202).

226) El diccionario de la Real Academia Española, define con algunos matices de diferencia los términos “educar” y “enseñar”.

227) El primero, proviene de “educere”, “educir”, ayudar a actualizar algo que está potencialmente en el educando. Por eso, para definirlo, se emplean términos como “dirigir”, “encaminar”; y en una de sus acepciones: “*Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc. Educar la inteligencia, la voluntad.*” Y luego se emplea también para el desarrollo de las fuerzas físicas (“*haciéndolas más aptas para su fin*”) y “*perfeccionar o afinar los sentidos*”.

228) En cambio, “enseñar” es sinónimo de “instruir”, “amaestrar con reglas o preceptos”, “dar advertencia”, “indicar”, “mostrar o exponer algo, para que sea visto y apreciado”.

229) Es claro el carácter más externo de la enseñanza o instrucción, mientras que la educación implica esencialmente una actividad del educando, un

perfeccionamiento o actualización de sus potencialidades. La educación es algo más íntimo.⁶⁶

ii. Subsidiariedad de la “enseñanza”

230) La propia significación de los términos manifiesta la relación entre ellos: la enseñanza tiene como fin la educación, es un medio para ella.

231) Siendo el ser humano una persona, un ser libre, no puede desarrollarse si no actúa desde dentro de sí, desde su intimidad, actualizando sus potencialidades, logrando la plenitud de ser ínsita en su esencia o naturaleza como potencialidad, alcanzando su felicidad.

232) Por eso no es posible educar sin “tocar” la intimidad del educando. Se le podrá dar “instrucción”, se le podrá “enseñar”, pero no educar. La intimidad es ese ámbito más profundo del ser, donde la persona descubre qué es lo conveniente para él (qué es lo bueno) y se decide libremente a alcanzarlo.

En estos descubrimientos y decisiones no inciden tanto los conocimientos intelectuales de orden teórico como los de orden práctico: qué fines posibles de mis acciones son convenientes para mi felicidad, por corresponder a mis potencialidades esenciales y particulares (son bienes, valores a lograr), cómo inciden las circunstancias del caso, cuál es la intención que me mueve a actuar. Cumplen también un papel relevante los sentimientos y afectos, y los hábitos incorporados mediante las virtudes, que facilitan elegir lo que la inteligencia presenta como bueno.

233) Y estos valores se aprenden, más que por razonamientos, por verlos encarnados en personas concretas y por ser propuestos por quienes sabemos que quieren nuestra felicidad. De allí el rol educativo irremplazable de la familia y de los padres. Pues la familia es el ámbito en que naturalmente la persona es querida por sí misma, por lo que es, independientemente de su comportamiento, estado, situación, etc. (Excepciones hay, porque lo natural-humano no es necesario, sino libre).

⁶⁶ GARCÍA HOZ: "La educación es el perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas".

234) Este es el ámbito de la educación ética, en el que los padres son los principales educadores.

235) Es evidente que esta formación ética incide en otros ámbitos, más allá de la familia. Una buena persona será un buen estudiante, un buen compañero, un buen amigo, y un buen ciudadano. Por eso, aunque sean los padres quienes educan, al Estado le importa la buena formación ética de sus ciudadanos. Pero, por la misma razón, le importa la familia, que es donde pueden educarse adecuadamente. Así lo reconoce en el artículo 40 de la Constitución:

*“La familia es la base de nuestra sociedad. El Estado velará por su estabilidad moral y material, **para la mejor formación** de los hijos dentro de la sociedad”.*

236) Los conocimientos que se transmiten en las instituciones de enseñanza complementan la tarea educativa familiar. Hay asignaturas como Construcción de Ciudadanía (en Educación Inicial y Primaria) y Educación Social y Cívica, en las que se transmite una determinada concepción sobre el hombre (como persona, como ser social), y una explicación de la ética y el derecho y sus principales preceptos.

No son sólo conocimientos teóricos, verificables empíricamente, sino que implican una profundización filosófica de la realidad del hombre y la sociedad, y por ello permiten valorar las distintas acciones libres según que sean convenientes al ser humano (juicios éticos de bondad o maldad) y a la sociedad (juicios jurídicos de justicia e injusticia).

237) Es posible (y conveniente) un abordaje de estos conocimientos éticos y jurídicos desde la “enseñanza” formal. Ello facilita el descubrimiento intelectual que permitirá la asunción de los valores éticos y jurídicos de modo libre y autónomo. Este último paso corresponderá al ámbito más íntimo de la persona, como ya señalamos. Pero la fundamentación racional dará la posibilidad de tal asunción, así como de su justificación.

238) Aquí vemos el punto de contacto, el puente, entre “enseñanza” y “educación”, entre aquella tarea de carácter más externo en la que suele requerirse la

cooperación de las instituciones de enseñanza, y aquella otra de carácter más íntimo en la que los padres cumplen un rol insustituible.

239) Queda clara también la relación entre ambas tareas: la enseñanza está en función de la educación; la institución de enseñanza, al servicio y en función de la familia.

240) Las instituciones de “enseñanza” (privadas o estatales) constituyen una ayuda para la “educación” que se da en la familia. Proporcionan la “enseñanza” de acuerdo con el nivel de conocimientos que el Estado exige como obligatorios, pero respetando el rol “educador” de los padres.

241) Como el fin del Estado (o bien común) es crear las condiciones para facilitar el pleno desarrollo de todas las personas, debe respetar la libertad; no debe “desarrollarlas”, porque las personas son libres, y sólo se desarrollarán si lo hacen libremente (pues el actuar libre es una característica esencial del hombre).⁶⁷

242) Por eso, la autoridad debe coordinar las acciones en relación con el bien común; pero no ha de reemplazar a la persona en lo que ésta debe y puede hacer; porque si no, no estaría facilitando sino entorpeciendo su desarrollo.

243) Es el **principio de subsidiariedad**: la autoridad o la sociedad superior debe *coordinar* la actividad de los miembros de la sociedad o de las sociedades menores, *actuando en subsidio* (“desde la reserva”): cuando quien es el directamente responsable no lo hace.⁶⁸

⁶⁷ La propia noción de bien común “*tiene el carácter de algo complementario y subsidiario: es una ayuda que obtienen los hombres de su cooperación para la realización de sus fines existenciales, es decir, sus tareas vitales; no es un fin en sí mismo*”. (Messner, Johannes, *El bien común, fin y tarea de la sociedad*, trad. de Viktor Antolín, revisada por Antonio de Luna, Madrid, Euramérica, 1959, p. 86).

“*El carácter subsidiario del bien común tiene su base en el orden de los fines. En efecto, sería una evidente contradicción el que los hombres llegaran mediante la cooperación social a la plena existencia a costa de sus fines existenciales. Por consiguiente, la persona humana no puede convertirse jamás en simple medio para el bien de una comunidad. Dicho de otro modo: el bien común no se puede conseguir realmente si se sacrifica la personalidad humana.*” (Ibidem, p. 90)

⁶⁸ Se ha definido el término “subsidiario” como “la calificación de la conducta operativa que suple, cumple o integra lo que falta en una cosa o remedio de ella.” Se entiende como parte del concepto “la falta o ausencia de algo”; y que “se deberá actuar cuando falta algo y no

244) En la medida en que las instituciones de enseñanza constituyen una ayuda para la labor educativa de los padres, por razón de la instrumentalidad de la enseñanza respecto de la educación, tendrán un carácter supletorio. Si los padres, solos o asociadamente, pueden educar a sus hijos, y no lo hacen, deberán ser incentivados para hacerlo (positiva o negativamente).

245) En cambio, de acuerdo con el principio de subsidiariedad, si los padres no pueden brindar esa educación (ni solos ni asociadamente), sin ayuda, el Estado debe proporcionar esa ayuda.

246) Por eso, el artículo 41 de la CN, luego de reconocer el derecho y deber de los padres de cuidar y educar a sus hijos, señala:

“Quienes tengan a su cargo numerosa prole tienen derecho a auxilios compensatorios, siempre que los necesiten.”

Estos “auxilios” son la ayuda, a la que tendrían derecho esos padres.

247) Ayudar no es sustituir. Hay ayuda cuando son dos los que actúan. Los padres deben participar activamente en la educación de sus hijos, no pueden delegar su responsabilidad de educadores. Y la ayuda, para no ser una limitación al ayudado, debe limitarse a lo estrictamente necesario, a lo que no puede hacer aquél (sólo o asociadamente).

248) La enseñanza pública gratuita es, sin duda, una ayuda para los padres en su labor educativa. Pero cabría cuestionarse si es una ayuda que cumpla las condiciones recién explicadas.

249) En primer lugar, el Estado debe respetar el derecho de los padres para que, individual o asociadamente, cumplan con su tarea educativa, incluyendo la

para sustituir una actividad existente”. (Ruanova, Mariela, “El principio de subsidiariedad: el justo equilibrio de la intervención del Estado en la sociedad”, en Brito, Mariano (coordinador), *Fundamentos de Derecho Administrativo económico*, Montevideo, Universidad de Montevideo – Facultad de Derecho, 2012, p. 106.

Se pregunta Finnis: “¿Cuál es la fuente de este principio? (...) El bien humano exige no sólo que uno reciba y experimente los beneficios (...); exige que uno haga ciertas cosas (...) Sólo en la acción (en el sentido amplio que incluye la investigación y la contemplación de la verdad) participa uno plenamente en los bienes humanos”. (Finnis, John, *Ley Natural y Derechos Naturales*, trad. de Cristóbal Orrego S., Buenos Aires, Abeledo Perrot, 2000, p. 176).

instrucción para la que habitualmente precisarían una institución educativa. No sólo respetar, sino incentivar el cumplimiento de este derecho. Incentivar la participación de los padres. Cuanto mayor sea su involucramiento, más cabalmente se estará cumpliendo el principio de subsidiariedad.

250) Por otra parte, si ayudar no es sustituir (supra párrafo 247), el hecho de que el Estado asegure una enseñanza gratuita no debería significar una enseñanza en la que no se incentive la participación de los padres, en el mayor grado posible.

251) Como ya señalamos, la sustitución de los padres en su rol de educadores principales sólo podría darse en casos extremos, cómo última forma de actuación subsidiaria: cuando a éstos se les deba suspender en el ejercicio de la patria potestad (ver supra párrafo 209).

252) Por otra parte, la función de ayuda que le corresponde (con carácter subsidiario) al Estado, implica que no debe entorpecer, sino secundar, la labor educativa de los padres. El ayudante es quien secunda la actividad del ayudado; no lo ayuda si actúa en la dirección contraria.

253) Por eso, el Estado, al proporcionar la ayuda de la enseñanza pública, no debería proponer unos valores éticos contrarios a los que pretendan los padres. No podría enseñar una concepción antropológica, ética y jurídica contraria a la visión en que se funda la educación ética que está a cargo de los padres.

iii. Educación en valores en la enseñanza pública

254) Llegamos, entonces, a las cuestiones medulares: ¿cómo puede hacer el Estado para proporcionar una enseñanza pública que respete la labor educativa de los padres? ¿Debe limitarse a la “enseñanza”, a los conocimientos teóricos, técnicos o artísticos pero sin ingresar en la educación ética? ¿Puede limitarse la formación ética a los conceptos antropológicos, éticos y jurídicos fundamentales, desde un abordaje filosófico? ¿La educación en valores concretos debe estar ausente de las aulas? ¿Cómo compatibilizar las respuestas a estas últimas preguntas con la diversidad de concepciones antropológicas y éticas presentes en nuestra sociedad?

¿Es la laicidad en la educación pública una clave adecuada? ¿Es sinónimo de neutralidad religiosa y ética?

255) Estas cuestiones se resolverán adecuadamente si se considera lo dicho hasta el momento:

- el derecho de educar a sus hijos es de los padres;
- las instituciones de enseñanza (públicas o privadas) tienen una función de ayuda;
- particularmente, esa ayuda (no sustitución) tiene como objeto que los padres puedan cumplir su deber de proporcionar un determinado nivel de instrucción obligatoria que posibilite la participación de sus hijos en la vida civil de una democracia;
- el carácter obligatorio y gratuito de la enseñanza primaria y media justifica la intervención del Estado para posibilitar su carácter público;
- como consecuencia del carácter auxiliar o de ayuda de las instituciones de enseñanza (públicas o privadas), deberá respetarse la libertad de que los padres elijan para sus hijos los institutos y maestros que deseen, para que sean educados de acuerdo con sus valores;
- el rol del Estado en materia educativa es subsidiario.

256) Además del rol primario del Estado en materia educativa [supra párrafos 218) a 222)], y de la función subsidiaria que le corresponde en la enseñanza, incentivando (supra párrafo 244), ayudando [supra párrafos 245) a 250), y 252) a 253)], y en última instancia, sustituyendo a los padres (supra párrafo 251), corresponde analizar si, en la educación pública, cabe una tarea más de carácter educativo como lo es la educación en valores o formación ética.

257) Ya vimos que hay conocimientos éticos que se proporcionan en las instituciones de enseñanza como complemento y ayuda de la educación moral que cumplen los padres (supra párrafo 236)). Ahora, queremos ver si la función del Estado en la enseñanza pública se limita a impartir esos conocimientos (“enseñar”) o si también cumple una tarea propiamente “educativa” en la formación de valores. Y, en ambos casos, cómo se armonizaría tal tarea con el derecho de los padres a la educación de sus hijos.

258) La Constitución, en el último inciso del artículo 71, señala:
“En todas las instituciones docentes se atenderá especialmente la formación del carácter moral y cívico de los alumnos.”

La norma comprende a instituciones públicas y privadas, pues no distingue. Por lo que, sin perjuicio de lo señalado antes respecto al carácter íntimo de la moral, y a que el ámbito más adecuado para “tocar” esa intimidad es la familia, es claro que también en las instituciones de enseñanza se debe atender a la educación ética. Ello no implica reemplazar a los padres, sino brindarles una ayuda que sea tal, y no impedimento.

259) Esta colaboración de la escuela será necesaria, en primer lugar, porque los ámbitos sociales extra familiares (la escuela, la sociedad civil, etc.) son instancias que necesariamente influyen (positiva o negativamente) en la formación ética. No es posible una neutralidad absoluta en este campo. Si la escuela quisiera evitar transmitir valores, no lo lograría.

260) En segundo lugar, hay un **marco jurídico global** que señala los límites del derecho de los padres y que justifica la intervención del Estado. Como ya dijimos, los padres tienen un derecho-deber, una potestad, que está limitada por el objeto de tal derecho: el pleno desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales y sociales de sus hijos. Por lo que no pueden “educar” si no respetan lo que les corresponde a sus hijos como actualización de sus capacidades naturales; es decir, si no respetan sus **derechos naturales**, mediante acciones u omisiones debidas.

Este marco jurídico global constituye, entonces, materia necesaria de la enseñanza que debe asegurar el Estado.

261) En tercer lugar, es precisamente este marco jurídico el que constituye la condición esencial de la vida democrática⁶⁹, lo que justifica la exigencia del mínimo de educación determinado por el Estado.

⁶⁹ En este sentido, afirma Pablo Da Silveira:

“(…) ‘Al menos en una **sociedad** que ha optado por la **democracia constitucional** (esto es, un régimen fundado en el libre consentimiento y en la discusión pública) no es posible formar nuevos ciudadanos a menos que se les dé la **oportunidad de convertirse en agentes morales** bien constituidos. El ciudadano de una sociedad democrática debe ser **capaz de evaluar situaciones** más o menos **complejas** desde el punto de vista normativo, de identificar ciertas preferencias como las suyas y de **ordenarlas en un esquema** que sea a la vez **coherente** y consistente **con sus convicciones de valor**.’

262) El contenido de este marco global está en nuestra Constitución. Se basa en una concepción sobre el ser humano como persona, fin en sí y ser social. Ello constituye la base de toda la ética y del Derecho. Pues, por ser persona, todo ser humano tiene que ser tratado como un fin (norma ética fundamental) y se le debe respetar como derecho suyo todo lo que lo constituye y sus capacidades naturales (derecho natural, fundamento legitimante de todo ordenamiento jurídico y de toda autoridad).

263) Como señalamos más arriba (parágrafo 236), esta concepción antropológica y sus consecuencias éticas y jurídicas son conocimientos que pueden y deben transmitirse en la *enseñanza* pública o privada. Pero las consecuencias éticas y jurídicas son valores.

264) Son los valores que deben respetar los padres en la formación moral de sus hijos, pues conforman el marco jurídico global (constitucional) recién referido. Constituyen un derecho del hijo al que corresponde el deber de educación de los padres: es el objeto de su derecho-deber. En consecuencia, si bien las instituciones educativas (públicas o privadas) transmitirán estos valores no como primeros educadores, sino como colaboradores de los padres, también ellas estarán obligadas -frente a los padres en cuanto representantes de sus hijos- a dar esa formación, pues no hacerlo significaría no ayudar a los padres, sino perjudicar ese derecho, pues la mera omisión ya significaría que tales valores no son relevantes.

265) Además de estos valores éticos y jurídicos fundamentales, hay un campo muy amplio de valores éticos que se supone que son compartidos por padres e instituciones educativas, porque responden a lo que es común a todo ser humano por el hecho de serlo.⁷⁰

Ahora bien, el problema consiste en que nadie llega espontáneamente a ponerse en esa situación: los miembros de las nuevas generaciones *no llegarán* a madurar moralmente *a menos que podamos discutir con ellos sobre valores, presentarles ciertos modelos morales* y despertar en ellos las *motivaciones* que los conducirán a *sentirse responsables de sus propias decisiones*' (Da Silveira, Pablo: "Laicidad, esa rareza" *Prisma* N° 4, 1995)." (Citado en "Documento de referencia para una experiencia de Educación en Valores (Anteproyecto para la discusión), aprobado por el CO.DI.CEN.", mediante Resolución n° 8, del 7 de febrero de 2003, p. 25, énfasis añadido).

⁷⁰ A este tipo de valores refiere Daniel Hugo Martins, trayendo a colación una cita de José Pedro Varela:

266) No hay inconveniente en que la escuela forme en estos valores, pues lo hará como complemento de la educación moral familiar, y desde una posición distinta (sin llegar al grado de intimidad personal que queda reservado al ámbito familiar).

g.- Relación padres – Estado y el principio de laicidad

i. Modelos del Estado educador: de La República de Platón a Gramsci.

267) Como señala Corbo, desde ‘La República’ de Platón, *“La educación es el mecanismo positivo gracias al cual el regente sabio modela la naturaleza humana”*; *“El Estado debe actuar como tutor moral de los ciudadanos, producir su reforma...”*⁷¹

*“Pero, ‘¿quién posee la llave del régimen correcto de todas las almas?’ No la familia, que para Platón debe ser abolida, como forma de establecer el grado máximo de unidad dentro del Estado. Incluso, los padres no conocerían a sus hijos, ni estos a los padres. El regente de la ciudad debe hacerse cargo de los hijos para educarlos al margen del carácter heredado de sus padres, en establecimientos públicos a cargo de educadores donde, hasta en los mínimos detalles, la educación y la vida son planificadas y reguladas”.*⁷²

“¿Qué se entiende por formación del carácter moral y cívico de los alumnos? Nos remitimos a lo que José Pedro Varela en “La educación del Pueblo” dijera hace ya más de un siglo (...): “Por nuestra parte bajo el título de enseñanza moral incluimos todos los principios que regulan la conducta de los hombres, Justicia, Veracidad, Industria, Temperancia, Castidad, Economía, Beneficiencia, Amor a la Verdad y al Orden, respeto a la conciencia, consideración de la vejez, deberes para con los padres y los hijos, con los hermanos y hermanas, con los demás hombres, con el Estado, con la causa de la luz, de la libertad y del amor” (Daniel Hugo Martins. Jornada titulada: Libertad de educación y educación para la libertad. “Principios Constitucionales”. En “Jornadas sobre Estado de Derecho, Educación y Laicidad”, Cuadernos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, n° 7, Montevideo 1988, p. 40)

⁷¹ 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. 13.

⁷² Corbo, p. 14.

*“La utopía de construir una sociedad armónica, desemboca en una política de anulación de toda disidencia, en un orden donde ningún espíritu humano tome hábito de obrar por su cuenta y sin control, donde cada uno esté sujeto a una acción de conjunto, a una vida de grupo donde **no haya espacio para la libertad personal, para la expresión de ninguna privacidad** o acto singular. Desde que **todo acto personal tiene para esta visión un sentido político, nada debe escapar al control y dirección de la autoridad.***

*“Los esfuerzos de Platón en ‘La República’ tienden, en esencia, a realizar una ciudad fundada en la unidad política y moral, donde el **individuo es colocado al servicio del Estado y la familia sacrificada a la unidad colectiva en la ciudadanía pública.** Platón se desliza hacia posiciones transpersonalistas donde, como dice Aranguren, **‘la política termina devorando a la ética’.***

268) Las mismas ideas de Platón reaparecen en la “democracia jacobina de Rousseau.

*“En el ‘Emilio’ dice: ‘Si quieren ustedes tener una idea de lo que es la educación pública, lean ‘La República’ de Platón’ que ‘es el más hermoso tratado de educación que se haya escrito jamás’ (p. 10). Quiere **confiar completamente la educación pública a los representantes del Estado y no a los padres.** La educación pública, bajo unas reglas prescriptas por el gobierno y a las órdenes de unos magistrados nombrados por el soberano -dice-, debe dirigir las opiniones y los gustos ‘para dar a las almas su forma nacional’ (...).*

*“Todos los futuros ciudadanos deben experimentar de manera idéntica esa educación. **‘Al ser todos iguales por la constitución del Estado, deben ser educados juntos y de la misma manera’.** Esa formación debe **englobar completamente la vida de cada estudiante, incluso dirigiendo hasta el detalle su recreación: ‘No se debe permitir que jueguen por separado a su antojo sino todos juntos y en público’.** No hay espacio para la libertad y la espontaneidad, por eso **la educación pública debe penetrar en la intimidad del alumno, porque ningún aspecto debe quedar apartado del interés del Estado: ‘Si es útil saber servirse de los hombres tal como son, es mucho mejor aún volverlos tal como se necesita que***

sean; la autoridad más absoluta es la que penetra hasta el interior del hombre y no se manifiesta menos sobre la voluntad que sobre las acciones’”.⁷³

“En el Emilio afirma que ‘las buenas instituciones sociales son aquellas que mejor saben desnaturalizar al hombre, quitarle su existencia relativa, y trasponer el yo en la unidad común; de suerte que cada particular ya no se crea uno, sino parte de la unidad, y ya no sea sensible más que en el todo’”⁷⁴

“Debe advertirse que lo que actualmente se considera como factor inseparable de la idea democrática, esto es, la pluralidad de opciones y perspectivas y la diversidad de intereses en competencia, estuvo lejos de ser entrevisto como favorable por los teóricos de la democracia en el siglo XVIII, que temían el desquicio de la unidad nacional en manos de las facciones. Como dice Talmon (1956), ‘Sus postulados originales fueron la unidad y la unanimidad. La afirmación del principio de diversidad vino más tarde, cuando las complicaciones totalitarias del principio de homogeneidad se hicieron patentes en la dictadura jacobina.’”⁷⁵

269) Corbo ve, también en los modelos totalitarios y en Hegel y Marx, la continuidad de este modelo platónico: *“Se habrá advertido que la presentación del modelo platónico se justifica porque el paradigma del ‘Estado como familia’ o del ‘Estado educador’ encierra las notas características que definen las concepciones totalitarias (nazi-fascistas y del socialismo real), que han cernido su oscuro y devastador vuelo sobre el cielo de la pasada centuria, y varios de los supuestos que nutren las formas de dominación contemporáneas, incluyendo a los autoritarismos militares que han afligido en el pasado reciente a nuestras repúblicas sudamericanas”*.

*“...como nos recuerda Bobbio, ‘los únicos Estados en los que la sociedad civil ha sido completamente absorbida en esa ‘organización del todo’ en la que Hegel veía la esencia del Estado, son los Estados totalitarios’ (1985: 236-238).”*⁷⁶

⁷³ Corbo, p. 18 (énfasis en negritas, nos pertenecen).

⁷⁴ Corbo, p. 19, énfasis en negrita y subrayado agregados.

⁷⁵ Corbo, p. 29.

⁷⁶ Corbo, p. 16.

270) Analiza luego el pensamiento de Gramsci. Éste propone el cambio social a través de la conquista de las superestructuras ideológicas: el cambio del sentido común:

“Es la penetración de este sentido común en la masa la que asegura el consenso de éstas con el orden existente; aceptando la moral, las costumbres, las reglas de conducta institucionalizadas en la sociedad en que viven. (...) Para el pensador marxista, la participación en una concepción del mundo es ‘impuesta’ mecánicamente por el ambiente externo. La propia individualidad es conformada por el medio, por el conjunto de relaciones de que forma parte cada individuo. Pero como estas relaciones no son simples, son el conjunto de ellas las que definen la propia individualidad, y si esas relaciones están imbricadas en una tradición, el hombre se muestra impotente para transformar tan formidable complejo aisladamente. Sin embargo, el punto de partida dice Gramsci, tiene que ser siempre el sentido común, la filosofía espontánea de las multitudes; que se trata de hacer ideológicamente homogénea, es decir coherente y sistemática, a través de la acción político-cultural hegemónica.” (...)

(...) Las ideologías, que tienen su sede en la sociedad civil, son concebidas no como una forma de justificación de un poder cuya formación histórica depende de las condiciones materiales, sino como fuerza conformadora y creadora de la historia, protagonista en la constitución de un nuevo poder. La ideología opera como cemento orgánico que unifica el bloque histórico, con lo que se introduce una categoría totalizante, que supera la escisión base/superestructura’ (Bobbio, 1984:355)”.⁷⁷

“Esta concepción hegemónica desarrollada por Gramsci, ha tenido y tiene inmensa influencia en el diseño de las estrategias de lucha política, especialmente en América Latina. (...) Gramsci opera una doble unificación totalizante. Primero, entre sociedad civil y sociedad política, entre el momento del consenso y el de la coerción; segundo, en la propia sociedad civil: por la vía de la conquista progresiva de sus ‘trincheras culturales’ y el sometimiento de todas sus expresiones, a una única concepción del mundo impuesta como hegemonía

⁷⁷ Corbo, p. 22

*ideológica. Esa doble unificación monista de todas las expresiones de la sociedad, desde el punto de vista ético-político y cultural-ideológico configura una **visión totalitaria**; donde ideología e instituciones, consenso y coerción se refuerzan mutuamente para **anular la posibilidad de cualquier otra visión alternativa competitiva.***⁷⁸

271) Son distintas formas del totalitarismo.

*“En similar coordenada, **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.** De este rasgo se sigue, en cierto modo, un segundo: el totalitarismo aparece como un régimen en el que todas las cosas se tornan públicas.*

*“**Julián Marías** en “El sentido primario del totalitarismo” (1984) realiza una pertinente distinción entre un régimen (o un Estado) totalitario y su preparación, su tentación o su riesgo: **el espíritu totalitario**, que puede llegar a solidificarse y a cobrar fuerza social y realidad histórica convirtiéndose en sistema. La **primera manifestación** de este espíritu suele ser la **manipulación del sentido de las palabras**, que poco a poco van siendo desplazadas de su significación normal, “abierta”, transformadas en algo “tendencioso”, y blandidas contra hombres, grupos u opiniones. Los conceptos y significados de las palabras son así entregados a la manipulación”*

*“Una segunda y decisiva manifestación del espíritu totalitario es la **ideologización de los diversos campos de actividad, la politización de lo que no es político**, de modo tal que, en mayor o menor grado, **todo se convierte en política.** Con ello se mina la espontaneidad social, se introduce un elemento de discordia en la convivencia y se manipula el fondo creador de una sociedad. **La esfera de lo público invade** los espacios de expresión de los particularismos y de **lo privado**, contamina **lo que deberían ser las expresiones naturales** de los intercambios sociales entre personas, vecinos, etc. El núcleo decisivo es la convicción de que **todo es política, de que nada es indiferente o ajeno a ella.** Esa **intromisión de la política** se realiza generalmente **mediante la ideologización de diversos campos de***

⁷⁸ Corbo, p. 24

*actividad: la religión, la escuela, la vida cultural, la Universidad, el lenguaje, el voluntariado social, las organizaciones sociales, etc. El totalitarismo, antes de dominar el Estado y reforzar su imperio desde sus aparatos coercitivos, se abre camino hacia él a través de la sociedad, donde busca implantar en todas sus manifestaciones un discurso hegemónico capaz de uniformizar, o por lo menos direccionar, la interpretación de la realidad. ‘¿Cuántos de estos campos vitales -se pregunta J. Marías- están abandonados a la libre espontaneidad de los individuos, de los grupos sociales nacidos de su interacción, de la sociedad en su conjunto? Es decir, ¿en cuántos se mantiene la libertad necesaria para la creatividad, para que los hombres y mujeres vivan en holgura, desde sí mismos, sin interferencias, ni vigilancias, ni ‘orientaciones’ según su programa? Cuando la sociedad es acosada por la política, va mermando su terreno propio y la va dejando sin capacidad de reacción y, sobre todo, de iniciativa’”.*⁷⁹

*“En síntesis, 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”.*⁸⁰

ii. El derecho natural de los padres y el iusnaturalismo

272) Como señala el Prof. Daniel Corbo,

“Nadie podría alegar mejores derechos que ellos [los padres] para elegir la educación que han de recibir los ‘menores’ que, por esa circunstancia, no son capaces aún de decidir por sí mismo (...)

*“Los padres están legitimados por haberles dado la vida y por los vínculos y lazos de amor que presumiblemente los unen con sus hijos. El vínculo biológico aparece como más primario que el vínculo político”.*⁸¹

⁷⁹ Corbo, p. 25.

⁸⁰ Corbo, p. 28.

⁸¹ 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 –

“Una formulación clásica de esta versión en la tradición anglosajona de pensamiento, la proporciona John Locke en el “Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil”: Dios puso en los padres -dice- ‘adecuadas inclinaciones a la ternura y la preocupación’ (...) entretejió ‘en los principios de la naturaleza humana... una ternura hacia sus retoños’, que puso en ‘el pecho de los padres hacia sus hijos’. Así, no hay que temer que éstos ‘utilicen su poder con demasiado rigor con la fuerte tendencia de la naturaleza tirando hacia el bienestar de sus hijos’”⁸²

*“Como síntesis, **Spranger recuerda que ‘históricamente el derecho de los padres a educar es inmemorial. Constituye un motivo romano jurídico, un motivo cristiano ético, que es común al catolicismo y al protestantismo y, finalmente, también un motivo de derecho natural filosófico moderno’** (‘Fundamentos de la Política Escolar’, 1965).*

“En el panorama nacional una exposición solvente de las ventajas que sobre el papel del Estado se atribuye a la familia en la disposición favorable a los hijos, es la inteligente presentación de Horacio Terra Arocena (1955): ‘El afán de las abstracciones ha hecho del ser que nace en el hogar, ‘el niño’. Con razón se ha observado que ‘el niño’ es concretamente ‘un hijo’, y que para él, es mucho más ventajoso ser ‘un hijo’ que ser ‘el niño’ abstracto.

*“Después de hacer de un hijo, ‘el niño’, es fácil imaginar al padre y a la madre como los enemigos de su personalidad y de sus derechos; y no sé por qué, al Estado entonces, su natural protector, su padre artificial. ‘El niño’ se convierte en el hijo del Estado:⁸³ algo así como un hombre con **pulmón de acero**, porque no funciona el pulmón natural. No desconozco las excelencias del pulmón de acero, pero prefiero, cuando funciona, el pulmón natural. (...) Porque **la naturaleza expresa claramente en las inclinaciones paternas, la orientación más firme y más***

Construcción autónoma de la personalidad moral y de la ciudadanía democrática”, Ed. Zonalibro, Montevideo, 2007, p. 28

⁸² Idem, p. 29.

⁸³ Corbo, 30. Aquí introduce una nota al pie: “Dardo Regules expresó al respecto que cuando se trata de formar a un niño en concreto, no se puede escapar a esta fatal disyuntiva: ‘¿quién va a enseñar al hijo: los padres del hijo, o los padres de los otros hijos?’”

poderosa en la protección de los derechos, de las necesidades vitales y de las exigencias psicológicas – intelectuales y afectivas- del niño.

“Y por lo mismo, en los padres, la mejor disposición para la abnegación y el sacrificio a favor de sus hijos”.

“También puede admitirse fundada la alegación de que si los padres han realizado una opción de valor por una determinada concepción de vida buena y ella es vivenciada positivamente en el seno del hogar, es natural la pretensión de formar en ella a su descendencia, porque si la han creído buena para ellos, entonces querrán que sus hijos participen también de sus beneficios. El derecho de los padres a transmitir su propia visión de la vida a sus hijos, es difícilmente discutible.”⁸⁴

*“Los partidarios del modelo del ‘Estado de las familias’ sostiene, con cierta razón que ni un niño ni un adolescente están suficientemente formados y maduros para ejercer con plenitud su autonomía. Y ya que están expuestos a múltiples influencias en las relaciones intersubjetivas y sociales, los padres no pueden ni deben abstenerse de incidir en su orientación formativa. Esto es indudable y es pertinente que así suceda para un sano proceso de desarrollo identitario de los menores”.*⁸⁵

iii. La solución constitucional.

273) Como hemos visto, la Constitución reconoce que la **educación de los hijos es un deber y un derecho de los padres (art. 41)**; señala el objeto (y por tanto, el límite) de este deber-derecho (art. 41); determina su medida, exigiendo un nivel obligatorio de enseñanza (primaria y media) (art. 70), y por eso, declara de utilidad la gratuidad de la enseñanza (art. 71), estableciendo los órganos rectores de la enseñanza pública (art. 202), y la necesaria coordinación de la enseñanza a través de la ley (art. 202 fine), garantizando la libertad de enseñanza (art. 68), que implica que todos los padres tienen el derecho de elegir, para sus hijos, los maestros e instituciones que deseen (art. 68 inc. 3°).

⁸⁴ Corbo, 31. Énfasis en negrita añadido.

⁸⁵ Corbo, 32.

274) Se establece el rol subsidiario del Estado en la enseñanza, que implica limitar su intervención a “mantener la higiene, moralidad, seguridad y orden públicos” (art. 68 inc. 2°), y la ayuda a través de la regencia de la enseñanza pública y la coordinación de la enseñanza mediante la ley.

275) La Constitución también indica que *“En todas las instituciones docentes se atenderá especialmente la formación del carácter moral y cívico de los alumnos”* (art. 71, inc. 2°).

Se señala un contenido fundamental de la enseñanza. Así como la Constitución declara cuál es el objeto del derecho de los hijos a la educación en el artículo 41 (la plena capacidad corporal, intelectual y social), e indica que los obligados ante este derecho son los padres, en esta disposición aclara un aspecto de esa educación, a la que habrá que atender en los centros de enseñanza (privados o públicos): la formación del carácter moral y cívico.

Señala Corbo que, *“en cuanto futuros ciudadanos y miembros activos de una sociedad democrática, los niños y adolescentes no dejan, también, de ser alcanzados por la pretensión pública de que su personalidad adquiera los valores y las actitudes requeridas por el sistema institucional, capacitándose para actuar competentemente en los asuntos públicos. Ningún padre tiene, en este sentido, legitimidad para obstaculizar la adquisición por los hijos de una educación en valores para una ciudadanía democrática, ni para socavar la adquisición de las nociones de respeto a la ley y a las reglas del juego democrático.”*⁸⁶

276) Esta disposición del art. 71 no agrega un nuevo contenido al derecho a la educación del artículo 41, aunque lo explicita, pues el carácter moral puede considerarse un aspecto del desarrollo de la capacidad intelectual (la vertiente práctica del intelecto, aunque requiere también la formación de hábitos de la voluntad); y el desarrollo de la capacidad social coincide con el del carácter cívico. Pero sí añade que también en el ámbito de la enseñanza (de las instituciones docentes) debe atenderse a esta educación (formación del carácter) moral y cívica.

⁸⁶ Corbo, p. 35.

277) ¿Se plantea aquí un ámbito en el que coliden las competencias de los padres y de las instituciones de enseñanza, del Estado, en el caso de la enseñanza pública estatal?

La norma constitucional indica que se ha de **atender a esta formación en las escuelas**, pero **no implica que deba primar el criterio de la institución educativa contra el de los padres. Quién tiene el derecho de educar moral y cívicamente**, quedó claramente definido en **el artículo 41: los padres**. Que en los centros docentes deba atenderse a esta formación no puede interpretarse, entonces, sino como respeto al derecho de los padres, y ayuda para formar en el mismo sentido.

Lógicamente, si el derecho de los padres está **limitado** (precisamente por el cumplimiento de su deber), éstos **no podrán oponerse a una educación que están obligados** a proporcionar. Y, si lo hicieran, implicaría que estarían incumpliendo los deberes inherentes a su patria potestad, por lo que podrían ser privados de la misma (con todas las garantías procesales pertinentes). En ese caso, al ser sustituidos, serían los nuevos representantes legales del menor quienes tendrían el derecho de educarlo.

Pero, como veremos luego, esta situación será muy excepcional.⁸⁷

iv. La laicidad como exclusión de la religión, la moral y la política y el positivismo.

278) El “Programa de Primaria” del 2008 señala que *“la escuela que conocemos es una institución que nació con el proyecto de la modernidad, basada en una imagen **racionalista** del mundo. La razón apoyada en la inteligencia del hombre permitía mostrar un conocimiento científico empíricamente válido. El conocimiento fue adquiriendo un carácter público y convirtiéndose en un derecho de todos pero que exigía ser transmitido como un **conocimiento único, de verdad, bien y belleza, apoyado en la objetividad del saber científico**”*.⁸⁸

279) *“Durante el **siglo XX** el discurso dominante implantó un modelo de hegemonía cultural que implicaba la aceptación de los supuestos y mitos sociales.”*⁸⁹

⁸⁷ Ver infra párrafos 326) a 340).

⁸⁸ Programa de Educación Inicial y Primaria, p. 25.

⁸⁹ Idem, p 17.

*“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”.*

280) *“Los supuestos sociales y educativos se centran en el **positivismo**, se basan en la **lógica y el método de investigación de las ciencias naturales**” (...); “la noción de **objetividad y neutralidad** constituyeron los pilares ideológicos **conservadores de este paradigma educativo**. El **conocimiento** se presentaba bajo la **aparente independencia del contexto político y cultural** que le daba significado. La teoría fue perdiendo preocupación por los fines y la ética, se justificaba un **modelo pasivo de hombre, sumiso y acrítico**”.⁹⁰*

*“Con la **sociedad posmoderna** aparece la **pérdida de fe en el progreso** y la falta de creencia en el desarrollo ilimitado de la sociedad humana por los avances de **la ciencia** y la tecnología. El ser humano y las comunidades no tienen un horizonte definido, tienen que asumir vivir en la incertidumbre, en el **cinismo** de aprovechar la sinrazón en provecho propio y la **búsqueda del placer en el presente** sin considerar las consecuencias. La escuela sigue siendo fundamentalmente racionalista, se resiste a cambiar, aunque de hecho cambia”.*⁹¹

v. **El resurgimiento de los valores en la enseñanza**

281) Se plantea entonces la necesidad de abordar en la escuela temas que habían quedado relegados. Todo lo valorativo (la ética, la religión, la política) había sido dejado de lado, relegado al ámbito privado de las familias, porque se consideraba que generaba confrontaciones. Los fines (que es necesario conocer para entender el orden y las acciones) había sido dejado de lado.

282) Pero ello había tenido consecuencias nefastas porque cuando algo se excluye del ámbito público de la educación, es muy factible que se considere que tal cuestión no es relevante en el ámbito público, y que es una cuestión de orden privado,

⁹⁰ Idem, p. 18.

⁹¹ Programa de Educación Inicial y Primaria, p. 25.

no racional, sobre la cual no cabe un conocimiento objetivo y en consecuencia, un diálogo con un elemento común.

283) Como señalamos más arriba [parágrafos 254) a 266) -págs. 79 a 83-], corresponde que la enseñanza formal contemple la educación en valores. Para ello, es necesario salirse del reduccionismo gnoseológico positivista: la persona puede conocer qué es él, cuál es su esencia, cuáles son los fines correspondientes a la misma, y cómo los fines de sus acciones son convenientes o no a sus fines naturales; por eso puede actuar libremente, no mecánicamente determinado: porque su voluntad puede hacer suya esa acción mostrada como conveniente por la inteligencia; cómo este modo de actuar libremente es esencial al ser humano.

Y precisamente por la variedad de circunstancias personales y la esencialidad del actuar libre, lo que se presenta como conveniente (lo bueno, lo justo, los valores) debe proponerse en la educación teniendo en cuenta la libertad personal. Y por ello, no puede darse una educación en valores sin considerar la pluralidad de visiones éticas compatibles con el sistema de democracia constitucional, la necesidad de ofrecer esta pluralidad de enfoques, y el derecho de los padres a elegir por sus hijos, teniendo en cuenta su inmadurez y la progresiva capacidad crítica en función de los conocimientos y valores que va adquiriendo el menor.

vi. Un nuevo jacobinismo: la politización de la moral privada y la imposición de una visión antropológica y moral particular a través de las leyes (“la perspectiva de los derechos” en la educación).

284) Sin embargo, no se han ofrecido distintas opciones en la educación pública, sino que, a través del Programa de Educación Inicial y Primaria, primero, de los programas y materiales de formación docente en el área de educación sexual y de múltiples guías de educación sexual, ha ingresado en la educación pública (y en la privada habilitada, a través del Programa), una única visión filosófica (el constructivismo), antropológica (la ideología de género), ética (el relativismo hedonista) y del derecho (el positivismo), sin informar a los padres, ni pedirles su consentimiento, ni plantearles propuestas alternativas con otra visión.

285) El Programa de Educación Inicial y Primaria del año 2008 es claro en este sentido.

Por un lado, señala que *“La educación es política ...”*, y que, en el ámbito educativo, *“el poder de producir y difundir ‘verdades’ es poder para producir y difundir ideología.”* (p. 17).

“...la educación como praxis liberadora se enmarca en la Teoría Social Crítica y representa la posibilidad de superar los supuestos del positivismo, situando a la educación como acto político fundamental”. Es necesario un *“compromiso por lograr que lo político se convierta en algo más pedagógico y lo pedagógico en algo más político”*; y lograr *“una sociedad más justa donde el sujeto adquiere poder para desocultar las formas de dominación...”*⁹²

Con este punto de partida, es lógico que, si se ha conquistado el poder que permite educar, no se debe compartir ese poder con los padres, permitiendo que ellos decidan la educación que quieren para sus hijos.

Los párrafos transcritos sobre las distintas formas históricas del totalitarismo en la educación son totalmente aplicables.⁹³

⁹² Programa de Educación Inicial y Primaria, págs. 17 a 19.

- ⁹³ *“...confiar completamente la educación pública a los representantes del Estado y no a los padres.”*
- *“Al ser todos iguales por la constitución del Estado, deben ser educados juntos y de la misma manera”*
- *“...anular la posibilidad de cualquier otra visión alternativa...”*
- *que lo que actualmente se considera como factor inseparable de la idea democrática, esto es, la pluralidad de opciones y perspectivas y la diversidad de intereses en competencia, estuvo lejos de ser entrevisto como favorable por los teóricos de la democracia en el siglo XVIII*
- *uno de los rasgos del totalitarismo es, justamente, que en él todo se presenta como político: lo jurídico, lo económico, lo científico, lo pedagógico.*
- *Esa intromisión de la política se realiza generalmente mediante la ideologización de diversos campos de actividad: la religión, la escuela,*
- *ideologización de los diversos campos de actividad, la politización de lo que no es político, de modo tal que, en mayor o menor grado, todo se convierte en política.*
- *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”*

286) También señala el Programa de Primaria que la educación es el medio para lograr cambiar la forma de pensar de las personas, su sentido común:

*“Esta estructura ideológica para Gramsci, hegemonía ideológica, es una forma de control que **manipula las conciencias**, direcciona los procesos y domina los comportamientos sociales.” “La hegemonía ideológica se transforma en hegemonía cultural constituyéndose en ‘**un proceso cultural totalizador**’, con intencionalidad social, que organiza significados, valores y prácticas. Esta totalización opera de un modo muy intenso, ‘**naturalizando**’ modos de ver y de actuar y constituyendo un sentido de realidad”*

Es otra de las formas de totalitarismo señaladas por Corbo:

- *“...el punto de partida dice Gramsci, tiene que ser siempre **el sentido común, la filosofía espontánea de las multitudes; que se trata de hacer ideológicamente homogénea, es decir coherente y sistemática, a través de la acción político-cultural hegemónica.**” (...)*
- *(...) **Las ideologías, que tienen su sede en la sociedad civil, son concebidas no como una forma de justificación de un poder cuya formación histórica depende de las condiciones materiales, sino como fuerza conformadora y creadora de la historia...**”*

En este sentido, es significativo lo que afirma Diego Sempol, en el ya mencionado librito

*“Es evidente que **la sociedad uruguaya** está viviendo hace ya casi un lustro una creciente “renegociación del orden sexual”, en la medida que 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...**”⁹⁴*

Como señala Corbo, es otra manifestación del totalitarismo: el cambio de la ética a través de la acción política:

- ***‘la política termina devorando a la ética’***

⁹⁴ Sempol, op. cit. nota n° 5 pág. 6: p. 16.

- *“...es mucho mejor aún volverlos tal como se necesita que sean; la autoridad más absoluta es la que penetra hasta el interior del hombre y no se manifiesta menos sobre la voluntad que sobre las acciones’*

287) Más grave aún es esta invasión de lo político en la ética, por cuanto se entromete en la el ámbito más íntimo de la ética: en la sexualidad, en la identidad personal, en las orientaciones y prácticas sexuales.

En este sentido, el Programa de Primaria plantea *““algunas problematizaciones del mundo actual ineludibles”*, entre las que destacan: **“género, sexualidad”**; y en relación con el **“género”**, se indica: *“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.”*⁹⁵ *“Es importante desnaturalizar los constructos culturales vinculados a los roles de género”* y *que la escuela se cuestione como agente de reproducción de modelos existentes”*.⁹⁶

Otra manifestación de totalitarismo, como señala Corbo:

- *“La esfera de lo público invade los espacios de expresión de los particularismos y de lo privado, contamina lo que deberían ser las expresiones naturales...”*
- *“...no haya espacio para la libertad personal, para la expresión de ninguna privacidad...”*
- *“...todo acto personal tiene para esta visión un sentido político, nada debe escapar al control y dirección de la autoridad.”*

288) Para lograr esta penetración hasta el ámbito de la conciencia, se inculca esta nueva ideología antes de que los niños tengan uso de razón. Ya vimos cómo el Programa plantea el concepto de identidad de género desde los 4 años, y cómo “prepara” a los niños⁹⁷ para que hagan su “opción sexual” entre las distintas

⁹⁵ Programa de Educación Inicial y Primaria, p. 100.

⁹⁶ Idem, p. 101.

⁹⁷ Por ejemplo, mediante la problematización si acude a juegos que responden a “estereotipos de género”. Otra manifestación más de totalitarismo, como señala Corbo:

- *“Esa formación debe englobar completamente la vida de cada estudiante, incluso dirigiendo hasta el detalle su recreación: ‘No se debe permitir que jueguen por separado a su antojo sino todos juntos y en público’*

orientaciones posibles cuando tiene apenas 10 años, antes de que la pubertad “lo limite” en sus tendencias naturales por el desarrollo hormonal. Pero, ¿cómo podrían hacer esto si los padres no están de acuerdo?

Para ello se acude a “la **perspectiva de los derechos**”, siguiendo la recomendación del Informe Kissinger⁹⁸: si se logra, mediante la presión del movimiento ideológico, el poder necesario para que se reconozca la opción de género mediante una ley, en una concepción positivista del derecho, esa opción ya sería un derecho; y entonces, puede imponerse a través del aparato educativo, alegando que es un derecho. Como ya explicamos, que alguien tenga una percepción de su identidad sexual que no coincida con lo que es, no puede ser un “derecho-reclamo”: no es algo que le corresponda en función de lo que es (no puede ser, entonces, un derecho natural); en todo caso, en la medida en que no perjudique a nadie, podría considerarse un derecho-libertad: algo que él puede hacer (cambiar la apariencia de su sexo), y que los demás no tienen derecho a impedir. Pero tal derecho-libertad no puede implicar que se tenga derecho-reclamo a que se enseñe a los niños de 4 años que tiene el mismo valor ético e incluso jurídico, optar por ser heterosexual u homosexual. Esto último ya implicaría pretender incidir en la ética más íntima⁹⁹ y privada de los demás, y de alguien, como un niño, que está menos protegido en su intimidad y autonomía, al estar menos desarrollado en su capacidad intelectual.

Esta estrategia es señalada también por Sempol:

El “*movimiento de la frontera moral que separaba las sexualidades legítimas de las estigmatizadas*”, se produjo: “... a través del **reconocimiento de derechos** y la **visibilización de identidades** bajo un nuevo formato, que han desplazado en forma progresiva visiones *seudocientíficas* que las **patologizaban** y estigmatizaban.”

Y también es indicada, como una de las “**ideas fuerza a transmitir**”, por una de las guías didácticas ya citadas:

⁹⁸ 10 de Diciembre, 1974, clasificado por Harry C. Blaney, III y desclasificado el 31 de diciembre de 1980.

⁹⁹ Otra característica totalitaria, como señala Corbo:

- “...la educación pública debe penetrar en la intimidad del alumno..”

*“Siempre será necesario **enmarcar** las acciones **en** el reconocimiento de los **derechos sexuales y reproductivos**. Promover su ejercicio es **clave** para transformar el modelo hegemónico de sexualidad que se sostiene a través de diversos espacios sociales. Este marco de trabajo ayuda a quien coordina a identificar si está realizando una intervención profesional o si está planteando una intervención moralizante.”¹⁰⁰*

Como se puede plantear la opción de género como un derecho de los niños, los padres ya quedarían excluidos (aunque no se les haya quitado la patria potestad, se le priva de la representación del hijo y de la dirección de su educación, prevista en el Código Civil).¹⁰¹

289) Y la forma de cambiar el modo de pensar pasa por “desnaturalizar” los “constructos culturales”.... Ya lo señalaba Rousseau en su visión totalitaria:

- *“..las buenas instituciones sociales son aquellas que mejor saben desnaturalizar al hombre...”*

vii. Laicidad y sociedad plural

290) Señala Corbo que Habermas plantea la siguiente cuestión: “¿Cómo conciliar la universalidad de los principios sobre los que asientan las constituciones de las sociedades democráticas con la diversidad de identidades y con las tendencias centrífugas de la globalización? Dicho de otro modo, ‘¿Cómo integrar al otro en la comunidad republicana fundada sobre la afirmación de la igualdad de derechos y el igual respeto de cada cual cuando la fuerza de las cosas conspiran para poner a unos contra otros?’ (‘La inclusión del otro’, 1999).

“La respuesta a esta cuestión que dan los liberales como Rawls, consiste en una neutralidad estatal que no interfiera con ninguna de las visiones sustantivas, y donde el pluralismo sea identificado con la tolerancia de los diversos modos de vida y búsquedas de la felicidad, independientemente de su valor intrínseco” (...)
“El liberalismo político, en esta versión neutralista, supone que una doctrina

¹⁰⁰ Guía “XX Técnicas grupales...”, op. cit. nota 25p. 11

¹⁰¹ Vid supra parágrafo 194), pág. 60.

sustantiva, pero razonable, no rechazará los elementos esenciales de un régimen democrático”.¹⁰²

“La segunda respuesta que da Rawls a esta cuestión es que, si bien resulta imposible un acuerdo general sobre una concepción de la vida moral, existe la posibilidad de alcanzar un ‘consenso por solapamiento’, como denomina a un entendimiento público que permite la coexistencia de concepciones del mundo diversas y enfrentadas, pero que renuncian a imponerse coercitivamente. El consenso por solapamiento (o consenso superpuesto) combina consenso y disenso. Consenso en torno a principios de justicia que fundamentan la estructura básica de la sociedad y que constituyen el contenido fundamental de la razón pública y, simultáneamente, el disenso sobre las concepciones comprensivas de vida.”

“Como dice Pablo da Silveira (2000), ‘el desafío consiste en construir y hacer funcionar instituciones comunes con capacidad de incorporar la diversidad. Esas instituciones políticas deben ser reconocidas por individuos que se identifican con variadas concepciones morales, religiosas e ideológicas. La justificación de estas instituciones debe apelar a criterios argumentativos que todos, desde su diversidad, puedan aceptar libremente a la luz de sus preocupaciones o intereses”.

viii. Laicidad positiva y derecho de los padres a la educación de sus hijos.

291) 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

¹⁰² 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 Patrìti, “La Educación como Ética de la Libertad – Construcción autónoma de la personalidad moral y de la ciudadanía democrática”, Ed. Zonalibro, Montevideo, 2007

*uniformizar las maneras de pensar, la familia se erige en un ámbito privilegiado de generación de individualidad y, por ende, de pluralismo ”.*¹⁰³

En el **ámbito** del dominio **privado** “*tiene lugar la expresión de las dos esferas fundamentales de la libertad de la ética occidental: el **dominio privado del pensamiento y de la conciencia** y el **dominio privado de la familia**, que exigen la **no interferencia del Estado y la sociedad** (Marcuse, H. 1969) ”¹⁰⁴*

292) Conforme al Código Civil, la patria potestad tiene como potestad principal la "dirección de la educación" de los hijos: “los padres dirigen la educación de sus hijos y los representan en todos los actos civiles” (art. 258).

293) Mientras los padres no incumplan su deber de educar a su hijo (conforme al marco jurídico de la Constitución), y no pierdan la patria potestad, deberá respetarse su derecho de:

- educar directamente a sus hijos (art. 41 CN);
- de elegir los maestros e instituciones que deseen para ellos, a fin de que sean ayuda para una educación acorde con sus valores (art. 68 inciso 3°);
- de contar con esta ayuda gratuitamente (art. 71 CN), sin discriminación (la libertad del art. 68 inc. 3° está prevista para “todos los padres”, no sólo para los ricos; por lo que, si la enseñanza oficial gratuita no respeta aquella libertad, violaría esa norma y la igualdad ante la ley prevista por el artículo 8 CN);
- derecho también de contar con la garantía de la actuación del Estado para impedir que otros interfieran en esa educación y en esa libertad de los padres de elegir los docentes e instituciones que desee (art. 68 inciso 1°).
- En este sentido, como las normas referidas son preceptos constitucionales que “reconocen derechos a los individuos”, “no dejarán de aplicarse por falta de la reglamentación respectiva”, de conformidad con lo establecido por el artículo 332;

¹⁰³ Corbo, p. 36.

¹⁰⁴ Corbo, p. 48.

- y, al tratarse de un derecho inherente a la personalidad humana (art. 72)¹⁰⁵, contará con la protección de su goce (art. 7) mediante la acción de amparo.

ix. Laicidad como libertad contra la manipulación

294) Los puntos de conflicto entre el derecho de los padres y la función del Estado en la enseñanza pública pretenden ser resueltos por el principio de laicidad.

Éste, ciertamente, es una garantía de libertad, y debería entenderse como garantía del derecho-libertad de los padres de educar a sus hijos.

295) La libertad, para ser ejercida, requiere la previa formación de un juicio ético por parte de la inteligencia.¹⁰⁶ Para formar en la libertad, es preciso facilitar el

¹⁰⁵ El derecho de los padres a educar a sus hijos es un derecho natural originario (originarios son “aquellos que proceden de la naturaleza humana considerada en sí misma y, por lo tanto, son propios de todos los hombres en cualquier estadio de la historia humana” -Hervada, Javier, Introducción Crítica al Derecho Natural, p. 92): todo hijo tiene, por serlo, derecho a que sus padres lo eduquen, y éstos tienen el correspondiente deber que es, frente a los demás, un derecho-libertad-potestad.

El derecho de elegir los maestros e institutos que deseen, es un derecho natural subsiguiente (“subsiguientes”, son “aquellos que dimanar de la naturaleza humana en relación a situaciones creadas por el hombre” -Hervada, op. cit. p. 93-), porque deriva del primero, ante una situación histórica concreta: la obligación positiva de dar un determinado nivel de educación a sus hijos, y la consecuente -también positiva- gratuidad de la enseñanza pública. (La historicidad “es muy acusada en los derechos subsiguientes, ya que, variada la situación histórica creada por el hombre, pueden variar tanto la titularidad como la extensión de esos derechos” -Ibidem-).

Y que este derecho no se limite a la posibilidad de elegir una institución privada paga, deriva también de aquel deber y derecho positivo (obligatoriedad de la enseñanza inicial y media y gratuidad de la enseñanza oficial), conjugados con el derecho natural subsiguiente referido en el párrafo precedente, y con el derecho natural de la igualdad.

¹⁰⁶ Transcribimos unos pasajes del “*Documento de referencia para una experiencia de Educación en Valores (Anteproyecto para la discusión)*”, que ilustran este concepto:

“Como dice la Profesora **Helena Costáble** este tipo de concepción ha llevado ‘a una **neutralidad incolora** a nuestra educación que le ha **quitado elementos de conformación de la personalidad**, que tiende a **expulsar los valores de la acción educativa**’.

“... ‘la libertad se alza sobre un terreno previo y no sobre el vacío. **Quien no tiene un horizonte axiológico no es realmente libre**, porque *¿entre qué valores elige* si éstos no le han sido descubiertos?’ Por eso, en su opinión, que compartimos, ‘*la pregunta no es si tenemos derecho a desplegar ante el alumno los grandes valores del hombre. La pregunta es si tenemos derecho a guardar silencio respecto de ellos, u ocultárselos, o no darles la oportunidad de descubrirlos*’” (p. 24, énfasis añadido).

conocimiento de las múltiples facetas de la realidad: de la condición humana, de sus capacidades y tendencias, así como de las diversas acciones que puedan actualizar esas capacidades.

296) Pero es posible una manipulación del conocimiento y de la consecuente libertad del educando: es posible una enseñanza en la que no se facilite un abordaje integral de esa realidad, que se ponga el énfasis en sólo un aspecto, que se omita la consideración de otros, que no se traten “todos los temas”, silenciando distintos ámbitos del ser y del actuar humano, dificultando un análisis crítico de la enseñanza impartida.

297) Tal manipulación puede darse en distintos ámbitos: en el de los conocimientos teóricos que fundan una concepción de la persona y del bien humano, en el de los juicios éticos sobre cuestiones reguladas a la vez por la ética y el derecho, en el de los juicios éticos contingentes en los que, por haber distintas opciones igualmente lícitas, no deberían proponerse como necesarios, en el de los juicios relativos a la moral personal privada, etc.

298) Por otra parte, en todo juicio ético, la perspectiva que corresponde asumir por el docente es la de quien sólo está proporcionando un elemento objetivo de valoración general, que se centra en la conveniencia de determinadas acciones - genéricamente consideradas- con las capacidades de desarrollo humano.

Pero no es posible más que señalar que cada uno deberá tener en cuenta también la existencia de múltiples circunstancias que condicionan el carácter ético de esa acción, como así también (en la perspectiva exclusivamente ética -no jurídica), la finalidad subjetiva del agente.

Y, en todo caso, el juicio ético (especialmente cuando refiere al actuar ajeno) debería considerar, como condición sine qua non de todo actuar éticamente valioso, el valor de la libertad. Por lo que, pretender que otros actúen de determinada forma, sólo es justo en la medida en que sea exigido jurídicamente, es decir, por corresponder tal acción a un derecho de un tercero. En cambio, no podemos más que “desear” (sin exigir, y menos, imponer) el obrar éticamente valioso de los demás que permanece en el ámbito de las acciones privadas que no afectan al orden público ni perjudican a terceros. No sólo porque no podemos juzgar adecuadamente las

circunstancias y finalidades que sólo ellos pueden apreciar, sino porque es su felicidad lo que queremos, y no pueden lograrla sino libremente.

También es manipular la libertad no tener en cuenta esta perspectiva en la educación en valores.

299) El principio de laicidad en la educación presupone la posibilidad de esta manipulación, y viene en defensa de la libertad que podría ser afectada de tan diversas formas.

300) Mediante el principio de laicidad, el artículo 17 de la Ley 18.437 pretende garantizar la libertad en el ámbito de la educación pública.

301) El artículo 15 de la Ley 18.437 (Ley General de Educación), establece, dentro del capítulo IV “Principios de la Educación Pública Estatal”, los principios por los que debe regirse la “educación estatal”: gratuidad, laicidad e igualdad de oportunidades.

En el artículo 17, define el principio de laicidad:

*Artículo 17. (De la laicidad).- El principio de laicidad asegurará el **tratamiento integral y crítico de todos los temas** en el ámbito de la educación pública, mediante el **libre acceso a las fuentes de información** y conocimiento que posibilite una **toma de posición consciente** de quien se educa. Se garantizará la **pluralidad de opiniones** y la **confrontación racional** y democrática de saberes y creencias.*

302) Antes, al consagrar la libertad de cátedra en el artículo 11, se señalaba, en el inciso final:

Asimismo, los educandos tienen la libertad y el derecho a acceder a todas las fuentes de información y de cultura, y el docente el deber de ponerlas a su alcance.

303) Por su parte, el Estatuto del Funcionario Docente de ANEP, Ordenanza N° 45, en su artículo 4 regula derechos específicos del funcionario docente, entre los que se incluyen la libertad de cátedra, y:

“b) La libertad de conciencia y la libertad de opinión, sean éstas de orden religioso, filosófico, político o de cualquier otra índole, dentro del

más estricto marco de laicidad, preservando la libertad de los educandos ante cualquier forma de coacción.”

Y el artículo 3 establece, dentro de los deberes funcionales:

“b) Responder a las exigencias de una educación integral del alumno, propendiendo al libre y armónico desarrollo de su personalidad.

c) Respetar la individualidad de los educandos, ajustándose en su conducta a los principios de dignidad, igualdad y solidaridad humana.

d) Garantizar plenamente la independencia de la conciencia moral y cívica del educando, ya que la función docente obliga al tratamiento integral, imparcial y crítico de las diversas posiciones o tendencias relativas al estudio y la enseñanza de la asignatura respectiva.

e) Abstenerse de hacer proselitismo de cualquier especie, en el ejercicio de sus funciones o en ocasión de las mismas, ni permitir que los bienes o el nombre del Ente sean usados con tales fines. La violación de este inciso será preceptiva causal de destitución.”

x. Laicidad no es neutralidad como omisión

304) En las normas transcritas se puede ver cuáles son las formas concretas que se proponen para asegurar la libertad del educando.

305) En primer lugar, se han de tratar “**todos los temas**”. Todos los temas relevantes para la felicidad de la persona deben ser tratados en la educación a cargo de los padres; todos los que correspondan al mínimo exigido por el Estado, debe ser tratado por las instituciones públicas o privadas que cooperan con los padres.

306) Dentro de estos temas, se incluyen los correspondientes a la formación del carácter moral y cívico: al marco común constitucional de valores¹⁰⁷ y aquellos que se supone compartidos por los padres.¹⁰⁸

¹⁰⁷ Vid supra párrafos 260) a 264).

¹⁰⁸ Vid supra párrafos 265) y 266).

Cabe citar, a este respecto, el “Documento de referencia para una experiencia de Educación en Valores (Anteproyecto para la discusión)”, aprobado por el CO.DI.CEN., mediante Resolución n° 8, del 7 de febrero de 2003 (p. 24):

*“La **prescendencia de valores**, el **silencio** sobre temas esenciales a la **espiritualidad** del hombre, la abstención de tratar en el aula ciertos asuntos o de enseñar ciertos temas **no es**, como equivocadamente pretenden algunos, una **expresión de laicidad sino una negación** de ella. Porque **no hay construcción autónoma** de la persona cuando se le ha **sustraído por el silencio** experiencias humanas decisivas en el plano de los valores. ¿Cómo se puede elegir entre tal o cual valor o entre tal o cual fundamento axiológico, si éstos no le han sido descubiertos? La libertad personal, la autonomía moral se va realizando cada día sobre la base de las experiencias, descubrimientos, reflexiones, vivencias; pero ¿cómo optar entre lo que no se nos ha revelado, **cómo elegir respecto a temas** o asuntos que **no** han tenido oportunidad de **trabajarse** en nuestras aulas, frente al silencio vacío? El peligro es que este enfoque instalaría un vacío moral en la institución encargada de la formación de las nuevas generaciones. Contra ello previno el célebre pensador **Paul Ricoeur**, al decir respecto a la educación francesa: “la escuela es un ámbito de total **neutralización de las convicciones**. No debemos entonces sorprendernos de encontrar como **resultado una sociedad sin convicción, sin dinamismo** propio, que va a **pedirle todo al Estado**”. (“Justice et marché”. En *Esprit* 168, p18).*

*“Se puede **faltar a la laicidad por acción** cuando se **adoctrinan** o inculcan creencias a los alumnos, pero también se puede faltar a ella **por omisión**, cuando se **sustraen** a los alumnos el conocimiento y las vivencias de **dimensiones trascendentes** de la vida.”*

307) En segundo lugar, corresponde que el tratamiento sea **integral**: esto es, considerando los diversos aspectos que componen la temática tratada.

308) En tercer lugar, se señala que el tratamiento debe ser **crítico**. Ello implica que se han de garantizar:

- el libre acceso a las fuentes de información y conocimiento,
- la confrontación racional y democrática de saberes y creencias
- y la pluralidad de opiniones y posiciones o tendencias relativas a la asignatura respectiva.

Y de esta forma, se ha de posibilitar:

- una toma de posición consciente de quien se educa,
- garantizando “plenamente la independencia de la conciencia moral y cívica del educando” (Estatuto del Funcionario Docente de ANEP, art. 3).

xi. Laicidad y neutralidad procedimental

309) El “Documento de referencia...” citado en nota a pie n° 69 (supra pág. 6) señala:

*“(...) En una proyección social más amplia, podemos decir que el sistema público educativo en tanto que **Estado no asume una ‘neutralidad de principios’** en el ámbito de los valores pero sí, como concepción del bien público y **como forma de maximizar la libertad** de los individuos en la búsqueda de concepciones diversas del bien, es congruente con una postura de **neutralidad entre los diferentes proyectos vitales razonables** en competencia, garantizando que cada una de esas concepciones **no interfieran los derechos** iguales de otros miembros de la comunidad y que las prácticas respeten las reglas de juego del sistema” (p. 30).*

310) Y se concluye que:

*“la estrategia pedagógica de la laicidad” se presenta “como **neutralidad procedimental en cuestiones socialmente controvertidas**. Si la finalidad es la construcción autónoma de la personalidad moral, entonces los medios de aprendizaje no son sólo medios -en términos de instrumentos- y para ser pertinentes han de hacer ya presentes los criterios éticos que guían el propósito educativo”. (p. 31)*

¿En qué consiste la “neutralidad como procedimiento”?

“No se debe confundir la neutralidad basada en un compromiso con ciertos procedimientos de educación y con los valores democráticos que son el sustrato de esta opción, con la pretensión de que existe una forma de enseñar que no se basa en

*una posición de valor. No debe confundirse neutralidad como procedimiento o como estrategia con **neutralidad como finalidad**. El objetivo no es la neutralidad misma; no se tiene bajo ningún concepto la pretensión de formar individuos neutrales. El fin que se persigue es el respeto en el alumno, de su conciencia y de su autonomía moral. Como dice Elliott, ‘la idea de neutralidad de procedimiento como respuesta a este problema es una posición de valor basada en la importancia de ciertos valores.’”*

“Ciertas posturas críticas a este tipo de neutralidad argumentan que la postura de neutralidad supone en sí una ideología. Ciertamente hay en este posicionamiento ciertos valores implícitos, lo que R.S. Peters denominó unos ‘principios de segundo orden’. Trilla ha defendido la legitimidad de esa metaideología de la neutralidad procedimental, que tienen componentes sociopolíticos (democracia), epistemológicos (racionalidad) y antropológicos (confianza en la capacidad dialógica y de discernimiento moral autónomo del sujeto educando)”. (p. 28).

311) No es, entonces, una neutralidad en los valores, sino en la forma de lograr que el educando asuma valores.

*“(...) **La educación así entendida no está exenta de valores, no es un proceso axiológicamente vacío, no postula la asepsia. Por el contrario, alienta a los alumnos a asumir racional y activamente valores; pero no elige por ellos. Desde su actitud procedimental neutral el educar impulsa en el educando una búsqueda autónoma entre una y otras posiciones axiológicas**”. (p. 29).*

Como puede apreciarse, la neutralidad procedimental supone no proporcionar una única opción axiológica ante cuestiones debatidas.

xii. ¿Es posible esta laicidad como “neutralidad procedimental” en la educación de menores?

312) La laicidad en la enseñanza ha pretendido ser una salvaguarda de la libertad, contra la manipulación de la conciencia moral y cívica de los alumnos.

Primero lo intentó a través de la neutralidad ética y religiosa entendidas como omisión: no tratar temas vinculados a Dios, ni a las diversas religiones que, por otra parte, incluyen una moral. No se logró tal neutralidad porque no es posible

ser totalmente aséptico en estas cuestiones vitales: el ejemplo, la forma de razonar, de tomar decisiones, de hablar más de unos temas que de otros, de corregir más unos comportamientos que otros, manifiestan una forma de pensar, de valorar, de creer y de vivir.

Entonces, se incorporaron los valores, pero, para proteger la laicidad, se acudió al concepto de neutralidad procedimental: pluralidad de opciones y que el docente muestre imparcialmente las diversas opciones para que los alumnos formen su criterio.

Pero en niños pequeños, y más en cuestiones complejas como la educación sexual, éstos no tienen capacidad crítica, y por eso, es a sus padres o tutores (sus representantes y responsables de la dirección de su educación) a quienes deben presentarse esas opciones.

313) La educación tiende a lograr la capacidad crítica del educando, de modo que pueda descubrir cuál es el fundamento antropológico, filosófico, ético y jurídico de las distintas cuestiones debatidas sobre las que habrá de asumir una “posición consciente”.

Pero tal capacidad no se logra hasta que el niño alcanza un desarrollo adecuado de su inteligencia y de su voluntad.

314) Un niño de 3, 4, 7, 9 años, no puede reflexionar críticamente sobre “todos los temas”; aún no conoce “todos los temas”, ni “la pluralidad de opiniones” que hay sobre esos asuntos; mucho menos está en condiciones de profundizar en los fundamentos filosóficos de esas opiniones, como para poder entrar en una “confrontación racional y democrática de saberes y creencias”.

Por más que el docente ponga “a su alcance” “todas las fuentes de información y de cultura”, el niño no está en condiciones de analizarlas, entenderlas, sopesarlas, y realizar un análisis crítico.

315) Por más que el docente quiera realizar un “tratamiento integral, imparcial y crítico de las diversas posiciones o tendencias”, no podrá hacerlo más que con los alumnos mayores, que ya tienen capacidad crítica suficiente.

xiii. Laicidad es libertad de los padres

316) La laicidad en la educación no aparece mencionada como tal en la Constitución. La ley la define como un aspecto de la libertad de los educandos.

317) Pero se olvida que el niño no es plenamente autónomo: no está en condiciones de ejercer sus derechos por él mismo, sino a través de sus representantes (sus padres).

Y esto es así, precisamente porque la educación es un proceso, en el que, a medida que se van desarrollando la capacidad de conocimiento práctico y los hábitos que facilitan la elección de la voluntad, el niño se va haciendo más libre, más capaz de autodeterminarse hacia lo que considera conveniente con su inteligencia. Por eso, actuará primero más guiado por el razonamiento práctico y el amor de sus padres, que descubren qué es conveniente para él y, como lo quieren, le indican que eso es lo que debe hacer.

Lógicamente, a medida que el hijo va creciendo, la educación ética que le proporcionan los padres irá señalando más argumentos de razón, junto con la autoridad que da la experiencia y el amor, de modo que los hijos aprendan a ser libres.

318) Por eso, entendemos que la laicidad debe asegurar la libertad de los padres de elegir, para sus hijos, la educación conforme a su concepción filosófica y religiosa. Este derecho es de rango constitucional.

319) En el ámbito de la educación privada, estos derechos de los padres quedarán tutelados mediante la libertad de asociación y el consecuente derecho de las asociaciones educativas de tener un determinado ideario.

320) En el ámbito de la educación pública estatal, deberá instrumentarse un mecanismo adecuado para hacer efectiva la libertad de enseñanza por parte de los padres, que es el bien jurídico tutelado por el principio de laicidad.

xiv. Laicidad: pluralidad de opciones o adoctrinamiento

321) Transcribimos un artículo de “La diaria”: “*Consultada por la diaria, la Agencia de la ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- afirmó*

que **“la oferta de educación de calidad presupone, entre otros factores, la existencia de pluralidad de visiones y de respeto a la diversidad en escuelas y salas de aula”**. En ese sentido, evocó su informe de 2016 en el que reflexiona que la escuela **“es el primer paso en el aprendizaje institucionalizado y en la socialización fuera de la familia, así como es un componente esencial del aprendizaje social: aprender a ser y aprender a vivir juntos. Aprender no debería ser meramente un proceso individual. Como experiencia social, requiere aprendizaje con y mediante los demás -a través de la discusión y del debate tanto con pares cuanto con profesores-”**; Para finalizar, concluye que **“la UNESCO en Brasil ve con preocupación cualquier iniciativa que cercene la pluralidad y la diversidad en el proceso educacional”**.¹⁰⁹

322) Hemos enfatizado el carácter totalitario que tiene la imposición de una única visión sobre un tema de moral privada como lo es la moral sexual. Ello contradice el carácter republicano que inspira nuestra Constitución.

La educación se ideologiza cuando comienzan a enseñarse concepciones antropológicas, filosóficas y éticas que no sólo están cuestionadas por otras concepciones totalmente acordes con los derechos fundamentales, sino que, además, parten de presupuestos desmentidos por las ciencias experimentales. Pero, al margen de la veracidad de la visión adoptada, ésta es única. Deben admitirse otras, como la que presentamos, y permitirse la opción libre de los padres, para que pueda respetarse la laicidad, entendida como pluralidad de opciones y libertad de elección por los padres (admitir la libertad de elección pero de los niños, menores, sería, por lo menos, una ingenuidad).

323) La educación sexual que se ofrece como única opción se basa en un **“nuevo concepto de género”** que está en discusión. Como señala la propia **“Propuesta...”**, **“la categoría de género es una categoría en debate”** Sin embargo, se lo presenta como **“concepto integrador”**, como un **“elemento constitutivo de las**

¹⁰⁹ Patricia Álvares, “Que no se diga”, en La diaria, Internacional, 24-8-2016.

<https://ladiaria.com.uy/articulo/2016/8/que-no-se-diga/?#>

*relaciones sociales basado en las diferencias que se perciben entre los sexos; y es una manera primaria de significar las relaciones de poder”.*¹¹⁰

El Programa, y la formación docente que se está impartiendo¹¹¹, además de la Propuesta Didáctica oficial elaborada por el CEIP – UNFPA – Gurises Unidos, tienen una visión de la sexualidad que no es compartida pacíficamente, como se ha puesto de manifiesto con la publicación de esta última Propuesta Didáctica.

324) Hay otra visión de la persona humana, para la cual el ser humano es una unidad: su cuerpo no es indiferente, él es su cuerpo, y no sólo capacidad de decidir. Su cuerpo, su forma de pensar, de querer, de sentir, etc., descansan en un único sujeto que es la persona. Mi cuerpo no es un mero instrumento mío; como si hubiera dos entidades distintas: el cuerpo, y el espíritu con su capacidad de entender y decidir. Yo siento, miro, me muevo, entiendo, quiero. Soy una unidad.

Esa unidad personal es la que es varón o mujer, porque el ser humano (en su totalidad, no en un órgano específico) es un ser sexuado: varón o mujer. Esa persona es única. Y por eso tiene una identidad. Por lo tanto, la identidad incluye el *ser* varón o ser mujer.

325) Hay adoctrinamiento si sólo se ofrece una de las opciones. Y hay ideología, si lo que se enseña es contradicho por las ciencias experimentales.

¹¹⁰ Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria. CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria) – UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas) – Gurises Unidos, 2017, <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/codicen/direccion-de-derechos-humanos/3370-propuesta-didactica-para-el-abordaje-de-la-educacion-sexual-en-las-escuelas> (20-9-2017) p. 12

¹¹¹ Ver programa del “**Curso virtual de Educación y diversidad sexual**”, destinado a todos los docentes del país, que tuvo lugar en el primer cuatrimestre de 2017, convocado por el Ministerio de Educación y Cultura, el Programa de Educación Sexual de ANEP e INMujeres del MIDES, y dirigido por el Colectivo Ovejas negras (orientador del curso, Diego Sempol): http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/97682/1/curso-virtual_diversidad.pdf

B.- EL DERECHO DE LOS PADRES RESPECTO DE LAS ACCIONES PRIVADAS

326) Si algún aspecto de la formación moral que se transmite en la escuela no es compartido por los padres, entonces, deberán respetarse los principios ya enunciados supra parágrafos 257) a 266) (págs. 80 a 83).

327) En el ámbito de la ética personal privada, los padres tienen libertad para educar a sus hijos de acuerdo con sus valores. Pues:

“Las acciones privadas de las personas que de ningún modo atacan el orden público ni perjudican a un tercero, están exentas de la autoridad de los magistrados.” (art. 10 CN).

328) Claro que el hijo es un “tercero” respecto a los padres, que tiene derechos que deben ser respetados. Éstos los representan en el ejercicio de tales derechos, pero no los absorben. Pero, precisamente por esta representación (de derecho natural), sólo podrán ser defendidos tales derechos por el Estado en la medida en que antes sean violados o amenazados de modo inminente, y sean separados los padres de su representación mediante la suspensión de la patria potestad (con todas las garantías procesales correspondientes).

329) La educación sexual, en su aspecto ético, refiere a acciones privadas de las personas que, si se hacen en privado, no afectan al orden público, y, si no atentan contra la libertad, no perjudican a un tercero. Como ya señalamos, sólo corresponde al derecho la regulación del comportamiento sexual cuando atenta contra la libertad de una persona o cuando de él se sigue la concepción de un hijo.

Si los padres enseñan a su hijo criterios para descubrir la conveniencia de determinada forma de vivir la sexualidad, mientras no se afecte con esa educación los derechos recién mencionados (respeto a la libertad de las personas y derechos del eventual hijo), tal educación será una acción privada (del ámbito familiar), exenta de la autoridad de los magistrados.

330) Por eso, si no se respeta el derecho de los padres a educar a sus hijos en este ámbito, además de la violación del derecho de educación (del hijo, que tiene derecho a que sea su padre quien lo eduque, y de los padres, que tienen derecho a no

ser impedidos de cumplir con su deber), se estaría violando el derecho a la intimidad del hijo, y el derecho a la intimidad de los padres (que comparten su intimidad en el ámbito familiar con sus hijos, por el especial vínculo de amor que los une, ámbito de intimidad que es el naturalmente más apropiado para transmitir valores de carácter más íntimo), y el ámbito de reserva de las acciones privadas reguladas por la moral y no por el derecho (art. 10 CN).

331) Hay una diferencia muy relevante entre los distintos tipos de preceptos con que se enuncian las leyes morales y jurídicas: hay preceptos necesarios (*“los que enuncian mandatos y prohibiciones que están exigidos incondicionalmente por la naturaleza humana”*¹¹², y preceptos contingentes (aquellos *“que contienen permisiones y capacidades naturales”*¹¹³).

332) Si la educación familiar violenta una prohibición o mandato previstos en el marco constitucional, estará justificada la intervención estatal para exigir una enseñanza acorde con tal marco, porque, de lo contrario, se afectaría el núcleo esencial del principio normativo tutelado.

333) Pero si la disposición normativa en conflicto es una permisión, o una capacidad, está dentro del ámbito de libertad de los padres el elegir entre esa conducta u otra que considere éticamente valiosa.

334) De esta forma, si en la escuela un programa o un docente considera que una determinada conducta es buena, pero en el sentido de que se puede hacer (permisión), o que los chicos tienen la capacidad y posibilidad de hacerla y si lo hacen harían algo bueno, pero que no es un mandato (algo que sí o sí debe hacerse porque, de lo contrario, se estaría actuando mal), los padres pueden entender que esa conducta es mala, prohibida, y debe primar entonces la opción de los padres.

¿Por qué? Porque nadie tiene el deber de no hacer una acción que no es objeto de un mandato; pues no se afecta el “derecho reclamo” de nadie.¹¹⁴

¹¹² Hervada, Javier, Introducción Crítica al Derecho Natural, p. 175.

¹¹³ Ibidem.

¹¹⁴ Derecho – reclamo, en la clasificación de Hohfeld, es aquel cuyo objeto es la acción de otra persona que tiene el deber correspondiente.

335) Se podría aducir que sí se atenta contra un derecho: el derecho de libertad del niño, el derecho de actuar dentro del terreno de lo libre, de lo no prohibido (art. 10 CN, inciso segundo). El hijo no sería libre, porque los padres lo presionan con sus prejuicios, tabúes, o mandatos heterónomos, y no respetan su autonomía. Y la autonomía es esencial para el ejercicio de la democracia.

Pero esta crítica contiene varios errores.

336) En primer lugar, se olvida que el niño no es plenamente autónomo: no está en condiciones de ejercer sus derechos por él mismo, sino a través de sus representantes (sus padres).

Y esto es así, precisamente porque la educación es un proceso, en el que, a medida que se van desarrollando la capacidad de conocimiento práctico y los hábitos que facilitan la elección de la voluntad, el niño se va haciendo más libre, más capaz de autodeterminarse hacia lo que considera conveniente con su inteligencia. Por eso, actuará primero más guiado por el razonamiento práctico y el amor de sus padres, que descubren qué es conveniente para él y, como lo quieren, le indican que eso es lo que debe hacer.

Lógicamente, a medida que el hijo va creciendo, la educación ética que le proporcionan los padres irá señalando más argumentos de razón, junto con la autoridad que da la experiencia y el amor, de modo que los hijos aprendan a ser libres.

Educar en el amor, es educar en la libertad. Como los padres, en principio, tienen una tendencia natural a querer lo mejor para sus hijos, y saben que su patria potestad termina cuando cumplen la mayoría de edad, no les impondrán mandatos o prohibiciones sin la debida justificación adecuada a su edad, como para que los incorporen libremente; pues saben que en poco tiempo podrán hacer lo contrario, serán independientes, y no lograrán la felicidad que sus padres preveían como objetivo de tales preceptos.

337) En segundo lugar, se confunde el ámbito jurídico con el ético. Una acción puede estar permitida (ser libre) desde el punto de vista jurídico (porque no afecta al orden público ni perjudica el derecho de un tercero), pero igualmente puede ser inmoral, contraria a lo racionalmente conveniente para el ser humano.

El Derecho sólo manda o prohíbe lo que corresponde a un derecho de un tercero. La moral coincide con esos preceptos necesarios, pero no con los contingentes; y además, manda o prohíbe acciones en las que sólo se afecta el bien del agente, aunque no se afecte ningún derecho ajeno.

E, incluso, en los casos en que coincide el precepto ético y el jurídico, el primero exige más: no sólo la perfección objetiva del acto (en cuanto correspondiente al derecho de otro), sino la subjetiva, proveniente de la intención del agente y de la consideración de las múltiples circunstancias subjetivas de ese acto.

Nadie puede ser obligado a hacer lo que la ley no manda ni privado de hacer lo que la ley no prohíbe (segunda parte del art. 10 CN), pero esta ausencia de obligación refiere a la propia de un deber jurídico (que cuenta con la fuerza del derecho ajeno y la de la organización social necesaria para asegurarlo). En cambio, desde el punto de vista moral, sí pueden prohibirse o mandarse acciones permitidas por la ley jurídica, en la medida en que hay un ámbito en el que sólo rige la moral y no el derecho (primera parte del art. 10 CN).

338) En tercer lugar, no es correcto pensar que los padres actúan según tabúes y preceptos heterónomos para limitar a sus hijos, en lugar de procurar su felicidad. ¿Qué autoridad mayor que el amor natural de padres a hijos puede invocar otra institución como para presentarse como redentora del niño, única capaz de conducirlo a su felicidad?

339) En cuarto lugar, esta supuesta restricción de la libertad del hijo no sería definitiva, no afectaría el núcleo esencial de la libertad, por cuanto estaría limitada en el tiempo hasta que alcance su mayoría de edad. En cambio, la restricción del derecho de los padres a educar a sus hijos que implicaría hacer primar la opinión de la institución docente sí afectaría al núcleo esencial del derecho de los padres a educar a sus hijos: el núcleo de la educación ética, durante el tiempo en que los padres tienen ese derecho.

340) En consecuencia, ante un conflicto entre un precepto necesario de los padres y un precepto contingente de la institución de enseñanza, deberá primar el primero, en virtud de los criterios de ponderación en caso de conflicto entre los dos

principios normativos en juego: la libertad del hijo y el derecho de los padres de educarlo.

III. TITULARIDAD DE UN DERECHO SUBJETIVO Y DE UN INTERÉS LEGÍTIMO

341) Los padres que firman esta petición, así como los que adhirieron a la misma (se agrega Acta notarial de la página web, como Anexo I), tienen los derechos subjetivos mencionados (derecho de educar a sus hijos, a elegir para ellos los maestros e instituciones que desean, derecho de igualdad en relación con quienes pueden pagar un colegio privado acorde con sus convicciones, derecho a su intimidad, a la reserva del ámbito de la moral privada) y representan los derechos de sus hijos (derecho a ser educado bajo la dirección de sus padres, derecho a su intimidad, a su integridad psicológica), y tienen el derecho a ser protegidos en el goce de tales derechos (art. 72 y 7 CN), y a que se reglamenten de acuerdo al art. 332 CN. Estos derechos humanos fundamentales están consagrados en la Constitución y en los instrumentos internacionales de derechos humanos y en el Código Civil, e integran la patria potestad. Y estos derechos exigen la resolución favorable del petitorio que presentamos, mientras que su denegatoria implicaría una violación de los mismos.

Por otra parte, a la luz de estos preceptos constitucionales, el principio de laicidad consagrado en el art. 17 de la Ley General de Educación constituye una garantía del derecho de los padres a educar a sus hijos según sus convicciones, y el mismo se está violando en la medida en que no se aoja favorablemente nuestra petición.

IV. PETITORIO

Por lo expuesto, al Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública PEDIMOS:

1º) Nos tenga por presentados, por denunciado los domicilios reales, constituido el domicilio en el que deberán realizarse las notificaciones y establecido con quién deberán entenderse las actuaciones.

2º) Tenga por presentada la presente petición en los términos de lo dispuesto por el artículo 318 de la Constitución de la República y 118 de la Ordenanza N° 10 (aprobada por Resolución N° 30 del Acta N° 81 del 2 de diciembre de 2004, y modificada por Resolución N° 5 del Acta N° 39 del 5 de junio de 2013, del Consejo Directivo Central), y en virtud de la misma se resuelvan los siguientes petitorios.

3º) Exigir el previo consentimiento informado y expreso de los padres, antes de que se imparta educación sexual en la educación pública o habilitada, ya sea mediante clases, talleres, actividades lúdicas, recreativas, proyecciones audiovisuales, difusión de material impreso, etc. Para ello:

3.1. Se presente a los padres o tutores la información detallada de qué tipo de educación afectivo-sexual se pretende transmitir, especificando: contenidos, valores, actividades, material didáctico, y formación específica de los docentes encargados de la misma.

3.2. Se ofrezca a los padres la opción de elegir entre diferentes propuestas alternativas, y en particular, la que proponga esta red de padres: contenidos, valores, actividades, material didáctico y docentes con formación específica en nuestra misma concepción de la persona y de la ética.

3.3. Y se permita que los padres o tutores opten por dar ellos mismos, directamente, la educación afectivo-sexual en los temas que ellos señalen.

4º) A fin de posibilitar el cumplimiento del petitorio 3.2, se autorice a la Red de Padres a ofrecer formación afectivo-sexual para padres, docentes y/o alumnos de las escuelas públicas en las que sea requerido por los padres, habilitándose a los docentes que hagan esos cursos como Referentes de Educación Sexual.

5º) Hasta tanto se resuelva favorablemente esta petición, se ordene suspender la educación sexual impartida en las instituciones públicas y la exigencia de los programas oficiales en esta materia en las instituciones privadas habilitadas.

OTROSÍ DECIMOS: De conformidad con lo dispuesto por el artículo 82 de la Ordenanza N° 10 (aprobada por Resolución N° 30 del Acta N° 81 del 2 de diciembre de 2004, y modificada por Resolución N° 5 del Acta N° 39 del 5 de junio de 2013,

del Consejo Directivo Central), investimos al letrado firmante, en su calidad de patrocinante, del carácter de representante nuestro para este trámite, pudiendo notificarse, evacuar vistas, presentar escritos, asistir a todas las diligencias, aun cuando no se encuentren presentes sus patrocinados, pudiendo formular las observaciones que considere pertinentes, ejercer la facultad de repreguntar y todas aquellas adecuadas para el mejor desempeño del derecho de defensa. Hemos sido instruidos respecto a esta representación y sus alcances, de lo cual dejamos expresa constancia, y declaramos como nuestros los domicilios reales declarados en la comparecencia.

Segundo otrosí decimos: se autoriza a notificarse del presente expediente, a retirarlo en confianza, así como a realizar todas las diligencias necesarias para su debido diligenciamiento, al letrado firmante, al Dr. Pedro Gari y a Mateo González, indistintamente.