



Programa Nacional  
de Educación Sexual Integral

II CURSO VIRTUAL DE EDUCACIÓN  
SEXUAL INTEGRAL EN LA ESCUELA

# MODULO 4

## MATERIAL DE ESTUDIO «EDUCACIÓN, SEXUAL INTEGRAL EN LA ESCUELA»

### ÍNDICE

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	2
CONTENIDOS	2
INTRODUCCIÓN	2
ACERCA DE LOS SIGNIFICADOS Y SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL	3
PERSPECTIVAS DE ABORDAJE DE LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA ESCUELA	8
LA IMPORTANCIA DE IMAGINAR Y CONSTRUIR “LO POSIBLE” EN CADA ESCENARIO	11
ALGUNAS CUESTIONES E INTERROGANTES PARA PENSAR EL TRABAJO INTERSECTORIAL	12
ACERCA DE LOS CONTENIDOS Y LOS NIVELES DE TRABAJO DE LA ESI EN LA ESCUELA: RECUPERANDO ÁMBITOS Y DIMENSIONES: LO IMPLÍCITO Y LO EXPLÍCITO	14
BIBLIOGRAFÍA	15

## CRÉDITOS

Prof. Mirta Marina  
Lic. Karina Cimmino  
Lic. Sandra Di Lorenzo  
Dr. Francisco Viola

## OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Conocer los distintos enfoques existentes en relación con la educación sexual, profundizando en el de la «educación sexual integral», mediante los criterios conceptuales que orientaron la redacción de los lineamientos curriculares nacionales.
- Identificar los alcances y límites de la escuela en relación con la educación sexual integral.
- Conocer los lineamientos curriculares, las distintas perspectivas de abordaje (trasversal, específico) y sus posibles ámbitos de aplicación.
- Reflexionar acerca de la importancia del trabajo intersectorial.
- Ofrecer herramientas y recursos que permitan facilitar la implementación de la educación sexual en el aula y en la escuela.

## CONTENIDOS

- Acerca de los significados y sentidos de la educación sexual integral: Distintos enfoques de la Educación sexual.
- Educación sexual integral. Criterios conceptuales que orientaron la redacción de los lineamientos curriculares.
- Alcances y límites de la escuela en el trabajo en educación sexual integral.
- Perspectivas de abordaje de la educación sexual integral en la escuela.
- Consideraciones acerca de los espacios de intervención.
- La importancia de imaginar y construir lo posible en cada escenario.
- El trabajo intersectorial.
- Acerca de los contenidos y los niveles de trabajo de la ESI en la escuela.

## INTRODUCCIÓN GENERAL AL MÓDULO

Hemos transitado un recorrido que, a lo largo de la cursada, nos ha permitido pensar (y pensamos) como actores y personas en este complejo proceso de pensar la sexualidad, las dimensiones que la atraviesan, los aspectos involucrados en ella, la incidencia de la escuela en la construcción de la subjetividad y la importancia que los adultos tenemos como interlocutores en el acompañamiento del proceso de sexuación y de construcción de subjetividad de los adolescentes.

Hasta aquí estamos en condiciones de plantearnos algunos interrogantes que nos remiten a revisar este trayecto recorrido. También podremos formularnos otros nuevos que nos permitan seguir pensando qué cuestiones incluye la educación sexual en la escuela. Algunos interrogantes podrían ser los siguientes:

¿Desde qué lugar miramos a los y las niños, niñas y adolescentes?, ¿Qué trama de vínculos podemos o somos capaces de establecer en el ámbito de nuestra relación pedagógica?, ¿Qué lugar le asignamos a la palabra, a la escucha atenta, a la posibilidad de habilitar nuevas instancias de diálogo que den lugar a la pregunta?, ¿Qué lugar le brindamos a estas instancias para ayudar a transitar la vergüenza o el temor a preguntar? ¿Cómo es posible pensar en una educación sexual integral, sin antes poder ver a un sujeto integral? ¿Qué contenidos será necesario abordar desde la escuela para la formación de ese sujeto integral? ¿Qué estrategias será preciso construir para tender nuevos puentes que permitan la apertura de espacios de confianza y de escucha atenta?

Son muchas las preguntas para pensar la educación sexual ¿Por qué tantas?

¿Será acaso que la educación sexual nos invita a revisar nuestras prácticas, nuestros modos de vincularnos con nuestros alumnos? ¿Será que ella nos interpela como adultos responsables y referentes? ¿Será que ella nos invita a la reflexión sobre el hecho de que cuando ni la escuela ni los adultos podemos dar respuesta a los interrogantes que nos plantean los niños y jóvenes, son otros los que terminan ocupando ese lugar? Y en ese caso... ¿quiénes quedarían como referentes?

Hemos invitado también a recorrer otros caminos habilitando el espacio para pensar en el cuidado del cuerpo, en la información, las representaciones y los obstáculos culturales y cognitivos que es preciso tener en cuenta como puntos de partida para el abordaje del trabajo de prevención y promoción de la salud. También estuvo presente la mirada jurídica, vinculada a los derechos humanos,

aquella que permitió, con el advenimiento de la democracia, establecer las bases para ir consolidando una política que, legitimada legalmente desde distintos sectores, habilitó el espacio para el trabajo relacionado con la sexualidad y con la educación sexual.

Llegamos finalmente a este último módulo, que nos permite empezar a profundizar en la educación sexual en la escuela, poniendo de manifiesto el marco conceptual desde el cual pensamos la Educación Sexual Integral (ESI). Este marco constituye una referencia, un punto de partida y de apoyo para nuestro trabajo. Permite tenerlo como telón de fondo en las diferentes *modalidades de abordaje* posibles de implementar desde la escuela.

Sin embargo, para pensar nuestras intervenciones desde cualquiera de estas modalidades, es preciso recuperar el recorrido realizado en forma conjunta durante esta cursada.

Como vimos en módulos anteriores, la introducción de la educación sexual como contenido de aprendizaje en las escuelas constituye un motivo de preocupación para gran parte de las sociedades. Esta preocupación puede estar relacionada con la complejidad de los contenidos, que despiertan todo tipo de resquemores; en especial porque la sexualidad se vincula en el imaginario social únicamente con la genitalidad y, entonces, pone en juego discusiones que están ligadas predominantemente a distintos sistemas de valores y de creencias personales y sociales con respecto a esta dimensión.

También se vislumbra una lucha de poderes y disputas sobre qué significa y quiénes tienen el saber sobre la «Educación sexual integral (ESI)».

Los distintos sectores y actores sociales hablamos de sexualidad y realizamos acciones de educación sexual en la escuela. Sin embargo, aun refiriéndonos al mismo tema y en el mismo ámbito, todos entendemos a la ESI de diversos modos y generalmente cada uno de los distintos sectores y actores nos ocupamos de algunas dimensiones de la educación sexual, pero no realizamos una educación sexual integral que contemple el abordaje de sus múltiples dimensiones.

Por ejemplo, el sector Salud aborda principalmente la salud reproductiva y la prevención de ITS y VIH/Sida. Mientras tanto, desde las Ciencias Sociales, se pone el énfasis en la dimensión del género y/o de los derechos.

Lo cierto es que este tema impacta en nuestra sociedad, dando cuenta de la necesidad de llevar a cabo un debate; necesidad con la que todos están de acuerdo, y que sin embargo siempre - pareciera - se posterga.

La Ley 26.150, sancionada en 2006 constituye una herramienta que ha tendido a acelerar tanto el debate como la implementación de la educación sexual en las escuelas de nuestro país. Efectivamente, esta ley desencadena todo el proceso que debe llevar a que esa Educación sexual sistemática, obligatoria y con contenidos básicos definidos; se implemente en breve -cuanto antes- en todas las escuelas y jurisdicciones del territorio nacional.

Sin embargo, ¿podríamos entonces dar por cerrado el debate? La ley existe, hay que cumplirla. Sabemos que no suele ser de este modo como se desencadenan los procesos que las leyes promueven, y que toda ley produce resistencias inevitables. De este modo, se pone en evidencia cómo todavía nos encontramos con cierta limitación para enfrentarlos con mesura, conciencia y decisión frente a temas que avanzan sobre dimensiones tan complejas de la subjetividad y las prácticas.

Teniendo en cuenta la complejidad de esta situación, nos proponemos brindar, en este módulo, los contenidos que permitan reflexionar sobre el significado de la ESI, concienciar sobre la forma en que educación sexual integral se presenta en nuestras prácticas y brindar algunas herramientas para empezar a concretarla en nuestro trabajo cotidiano en el aula y en la escuela.

## ACERCA DE LOS SIGNIFICADOS Y SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL

### PARTIENDO DE LOS DISTINTOS ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN SEXUAL

En el módulo 1, se hizo referencia a los distintos enfoques de educación sexual, que en este apartado serán retomados como forma de introducir el debate sobre el significado de la **Educación Sexual Integral**. Los enfoques son modelos conceptuales; por lo tanto, existen diferentes formas de categorizarlos y, a la vez, nunca se dan puros en la realidad. Sin embargo, podemos identificar la predominancia de algunos de ellos, y esto resulta de utilidad para reflexionar sobre nuestras prácticas.

En este módulo brindaremos otra de las categorizaciones existentes sobre los enfoques de Educación sexual integral. En este caso, tomaremos la realizada por G. Morgade y a la misma, agregaremos el enfoque de Educación Sexual Integral según los lineamientos curriculares y el Programa Nacional ESI.

Enfoque educativo **tradicional-moralista**, que promueve silencios o prohibiciones en torno a la sexualidad; y que se centra en «lo que debe ser» y «lo que no debe ser», «lo que está bien» y «lo que está mal», de acuerdo con prescripciones morales bien definidas y consideradas universales. Este modelo no contempla espacios para escuchar realidades diversas, para abrir el diálogo genuino y para promover la diferencia. Es un modelo en el cual la palabra del adulto y la prescripción ocupan un lugar preponderante, en cual persigue la intención de retener, controlar y normativizar la sexualidad. El lugar de la palabra de los jóvenes y de las diferencias se ve aquí casi completamente negado. Al igual que el modelo biologicista se inscribe en la reducción de sexualidad a genitalidad.

Otro enfoque es el médico-biologista, un enfoque *higienista* cuya principal preocupación pasa por discriminar *salud de enfermedad* y aprovechar la «población cautiva» que los alumnos y alumnas suponen para este enfoque, prescribiendo sobre el cuidado de la salud. Desde este punto de vista, abundan las descripciones anatomofisiológicas, la información acerca de patologías, la descripción de los riesgos de enfermar por un mal ejercicio de la sexualidad y el lenguaje médico. El estudio de la Anatomía y Fisiología aparece desgajado de la consideración de las emociones. Es un modelo sumamente normativo, que parte de la sobrevalorización del saber médico, impone la lógica de las instituciones de salud a las educativas, desconsidera el saber de los/las docentes y prioriza las disertaciones de profesionales y los materiales prescriptivos.

Otro modelo que hoy cobra relevancia es el de la **sexología**, que enfatiza la necesidad de promover la enseñanza de «buenas prácticas» sexuales, prevenir disfunciones, problematizar creencias y propiciar la exploración de modos personales o compartidos de conocer y disfrutar de la sexualidad. Este enfoque se asienta en una concepción de la sexualidad como una construcción que está presente durante toda la vida y aporta desarrollos teóricos que resultan interesantes a la hora de pensar el desarrollo de la ESI. Sin embargo, una profundización de este enfoque estaría más relacionada con la tarea de los efectores de salud (consejerías para jóvenes).

Los enfoques que Morgade denomina **normativos o judiciales** enfatizan la consideración de la vulneración de derechos que padecen niños, niñas y adolescentes en una gama de situaciones que van desde el abuso hasta la violación. Como la autora señala, creemos importante la inclusión de una sólida formación en derechos humanos y en competencias o habilidades relacionadas con el autocuidado y con la posibilidad de identificar acciones abusivas por parte de los adultos en el ámbito familiar e institucional. Los lineamientos curriculares dan cuenta de la relevancia otorgada a las vulneraciones de derechos, tanto en los contenidos propuestos como así también en los propósitos formativos. Sin embargo, coincidimos en que este tema debe ser abordado en el marco más amplio de la ESI, y creemos también que no ha de ser por este costado por donde se comience a plantear esta cuestión para evitar que la sexualidad quede asociada a peligros y a amenazas.

Por último, el denominado enfoque **de género** -es sin duda uno de los que más aportes ha brindado para la construcción de un abordaje integral de la educación sexual. Este modelo enfatiza la noción de un cuerpo humano inscripto en una red de relaciones sociales que le dan sentido, configurando modos de ser y de actuar, formas de vivir lo masculino y lo femenino, y los modos de ejercerlo (social, histórica y culturalmente determinado como «lo masculino» y como «lo femenino»), prestando especial atención al trabajo educativo que promueve la desnaturalización de las desigualdades.

Es importante destacar que, si bien el posicionamiento que este modelo sostiene está también incluido en el enfoque integral, este último no se agota en esta perspectiva.

Ahora bien, frente a estos enfoques que tienen presencia en las escuelas y que, a pesar de sus posiciones sesgadas en algunos aspectos de la sexualidad mas que en otros, aportan contenidos: ¿cuál es el enfoque que la Ley nacional propugna y que venimos construyendo en el Ministerio Nacional desde el año 2006, y que fue particularmente reforzado con la aprobación de los lineamientos curriculares?

Desde el Programa Nacional ESI del Ministerio de Educación de la Nación, se define a la **«Educación Sexual Integral»** como:

*El espacio sistemático de enseñanza-aprendizaje que:*

- *promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones concientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos;*
- *comprende contenidos de distintas áreas y /o disciplinas, y considera situaciones de la vida cotidiana del aula y de la escuela, así como sus formas de organización;*
- *responde a la etapa evolutiva de las alumnas y de los alumnos;*
- *se incluye en el proyecto institucional*
- *promueve el trabajo articulado con los centros de salud, las organizaciones sociales y las familias.*

## PROFUNDIZANDO EL ENFOQUE DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

En respuesta a la pregunta anterior y para profundizar la definición de *Educación sexual integral*, desarrollaremos los criterios conceptuales que orientaron la redacción de los lineamientos curriculares nacionales aprobados por el Consejo Federal:

- La promoción de la salud.
- Un enfoque integral de la educación sexual.
- La consideración de las personas involucradas como sujetos de derecho.
- La especial atención a la complejidad del hecho educativo.

## La promoción de la salud

La promoción de la salud constituye una estrategia amplia vinculada al desarrollo de la ESI en las escuelas, en tanto sustenta una concepción integral de salud que trasciende la consideración de la mera ausencia de enfermedad. La salud es, desde la perspectiva de la promoción, un proceso que se desarrolla durante toda la vida de las personas, más que un estado alcanzado o por alcanzar. Es también un concepto que ha variado a lo largo del tiempo y que se ha ido forjando y resignificando. No es una noción neutra ni estática, sino que se construye y ha ido variando a través de la historia de acuerdo con paradigmas dominantes, condiciones concretas de existencia de los pueblos, desarrollos científicos y tecnológicos y, también saberes populares.

En nuestros días, la perspectiva de salud integral enfatiza la confluencia de dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales como influyentes en los procesos de salud-enfermedad. Desde esta perspectiva, la promoción de la salud, no solo intenta reducir riesgos sino fundamentalmente promover los factores para la salud y el desarrollo integral de las personas.

Este posicionamiento intenta superar los reduccionismos de todo tipo, especialmente aquellos ligados al cientificismo biologicista o a la medicina mecanicista. La noción de salud integral remite a una concepción también integral del ser humano, en la cual no se desdeñan, sino que -por el contrario- se recuperan y se consideran las creencias y los posicionamientos éticos, y se propician los diálogos necesarios para garantizar la participación activa de las personas en el cuidado de la salud individual y colectiva. La salud es concebida -también hoy- como un derecho de las personas y como una obligación de los Estados.

Pensar la salud como una construcción social y personal nos remite a considerar a la escuela como un actor social y agente de socialización que tiene (explícita o implícitamente) participación e influencia en la construcción de la salud y de la sexualidad de sus miembros. Todas las escuelas, aunque no sean conscientes de ello, participan de este proceso con las formas de organizar la vida escolar y los modos de vincularse con sus alumnas y alumnos, de sus normas disciplinarias y de convivencia, y del trato diferencial que puedan brindar implícitamente por sexo, etnia, clase social o religión. Ayudar a la escuela a revisar sus prácticas -en este sentido- contribuye a potenciar sus oportunidades para promover la salud y el desarrollo de quienes por ella transitan.

Anteriormente expresamos que las concepciones dominantes para abordar la educación sexual en la escuela se sustentan en modelos bio-médicos, donde la educación sexual se liga al riesgo y a la prevención de enfermedad. El enfoque de «Promoción de la salud», al poner el acento en la salud y no solo en la enfermedad nos permite ampliar este enfoque y reorientarlo. Nos permite pensar en que la sexualidad, por tratarse de un proceso inherente y constitutivo del ser humano, está más vinculada a la salud que a la enfermedad. Esta última, privilegiada en los enfoques dominantes de Educación sexual, debe ser solo una parte del enfoque, no su eje ni su centro.

## Enfoque integral de la educación sexual

El concepto de *sexualidad* al que alude la Ley N° 26.150 excede ampliamente la noción más corriente que la asimila a «genitalidad» o a «relaciones sexuales». Entender que la sexualidad abarca *aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos*<sup>1</sup> implica considerarla como una las dimensiones constitutivas de la persona, presente de diferentes maneras, y relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida. En este sentido, se retoma la concepción sostenida por la Organización Mundial de la Salud: *El término «sexualidad» se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. (...) Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. (...) En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos*<sup>2</sup>.

La **Educación sexual integral** parte de un concepto de la sexualidad que reconoce:

- Dimensiones biológicas, psicológicas, socio-históricas y culturales, afectivas, espirituales y éticas de la sexualidad.
- La identidad, diversidad, inviolabilidad y dignidad de los seres humanos.
- Las emociones y sentimientos presentes en los modos de vivir, cuidar, disfrutar, vincularse con uno mismo y con el otro y respetar el propio cuerpo y el cuerpo de otras personas.
- La promoción de valores que fortalezcan una sexualidad responsable y plena, con igualdad de género y de derechos.
- La promoción de un abordaje desde distintas miradas disciplinarias.

<sup>1</sup> Ley N° 26.150.

<sup>2</sup> Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, Guatemala, 2000.

Asumir la educación sexual en la escuela desde esta perspectiva demanda un trabajo dirigido a promover aprendizajes en tres niveles: el pensamiento, los sentimientos y las prácticas concretas.

Por propuestas que apuntan a producir *cambios de tipo cognitivo*, se entenderán no solo el suministro de información científicamente validada acorde a cada etapa evolutiva, sino también al trabajo sobre los prejuicios y las creencias que sostienen actitudes discriminatorias, como también el conocimiento de derechos y obligaciones (aspectos desarrollados en los módulos 2 y 3 del curso).

Con respecto al plano de la *afectividad*, desde la escuela es posible trabajar para desarrollar capacidades emocionales como la empatía, la solidaridad y la expresión de los sentimientos en el marco del respeto. Este aspecto puede resultar novedoso, ya que, en general, las competencias emocionales fueron poco abordadas desde la escuela tradicional. De alguna manera, se daba por sentado de que se trataba de cuestiones que se aprendían espontáneamente, con la madurez que va brindando la experiencia. Sin desmerecer la vía de aprendizaje informal que constituye la experiencia de vivir, es posible diseñar enseñanzas sistemáticas orientadas a generar formas de expresión de los afectos, que mejoren las relaciones interpersonales y promuevan el crecimiento integral de las personas.

Por último, el nivel *conductual* es el del aprendizaje a través de la práctica. En esta dimensión, más relacionada con el «saber hacer», se propende a la adquisición de competencias tales como la posibilidad de decir *no* frente a presiones de otros, al fortalecimiento de conductas de cuidado personal y colectivo de la salud, como así también de aquellas habilidades psicosociales, como la expresión y el manejo de sentimientos, afectos y emociones.<sup>3</sup>

Las experiencias de aprendizaje promovidas deberán integrar los tres aspectos mencionados para poder así dar cuenta de un enfoque integral.

El hecho de considerar a la sexualidad como construcción social y personal nos hace revisar el modo en que la escuela -como actor social- interviene explícita o implícitamente en la «construcción de sexualidad». Ser conscientes de estos procesos nos permite mejorar nuestras intervenciones en este sentido.

Por las dimensiones que involucra, vinculadas a la construcción de subjetividad, las relaciones interpersonales y sociales, la transmisión de información y al desarrollo de competencias psicosociales, la **Educación sexual integral** interroga a la escuela y revé sus funciones y, en especial, nos obliga a repensar los modelos pedagógicos e institucionales que atraviesan nuestras prácticas cotidianas.

## La consideración de todas las personas involucradas en el hecho educativo como sujetos de derecho.

Varios son los derechos humanos que se ponen en juego en relación con el cumplimiento de la Ley de Educación Sexual Integral:

- El derecho a la vida y a la salud.
- El derecho a la integridad física, psíquica y moral de niñas, niños y adolescentes.
- El derecho a la igualdad ante la ley y a la no discriminación.
- El derecho a la libertad de elección.
- El derecho a la información, a la opinión y a la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa.
- El derecho a una educación de calidad.
- El derecho a la identidad y a la dignidad.
- El respeto a los preceptos morales y culturales que los padres desean inculcar a sus hijos, en tanto estos no violen los derechos y la dignidad de niños y jóvenes.
- El derecho a vivir según las propias convicciones morales o religiosas.
- El derecho de los docentes a participar activamente en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela.
- El derecho de los docentes a la capacitación y actualización integral.

La perspectiva de derechos humanos como marco de la ESI alude a la obligatoriedad del Estado de garantizar el efectivo cumplimiento de los derechos de las personas. Los derechos que deben ser considerados a la hora de pensar formas de implementación de proyectos de ESI en las escuelas podrían pensarse en dos dimensiones: una, la que está vinculada en mayor medida a los contenidos, y otra, a la metodología.

En relación con la primera de las dimensiones –con el foco en los **contenidos**–, la legislación nacional es clara al respecto, y en varias leyes<sup>4</sup>, se alude al derecho de las personas a recibir información y conocimientos debidamente validados por la comunidad científica en lo que hace al cuidado, promoción y prevención de riesgos y daños de la salud, el respeto por el cuerpo propio y por el ajeno, a la prevención de enfermedades infectocontagiosas y a todos los conocimientos que contribuyan al ejercicio de una sexualidad sana, responsable y plena. Estos saberes deben estar inscriptos en una

<sup>3</sup> Se pueden definir como las aptitudes necesarias para enfrentar de manera positiva y eficaz los desafíos de la vida diaria. «Programa Nacional de mediación escolar» Se puede consultar el siguiente sitio web: <http://www.me.gov.ar/mediacionescolar/imagenes/mediacion01.pdf>

<sup>4</sup> Ley N° 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable, Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral, Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, Convención Internacional de los Derechos del Niño.

perspectiva multidimensional, multidisciplinaria y respetuosa del contexto cultural, en el marco de los derechos humanos. Esto implica que la escuela debe enseñar que ciertas prácticas, aun aceptadas culturalmente por algún colectivo social, pero consideradas violatorias de los derechos humanos, no pueden ser aceptadas (tal es el caso del abuso sexual o de otras formas de maltrato y de vulneración de derechos).

Con respecto a la segunda dimensión -la **metodológica**-, un enfoque basado en la consideración de las personas como sujetos de derecho propenderá a fomentar la activa participación de los alumnos, alumnas y sus familias en un clima de diálogo permanente que garantice la búsqueda de consenso y el respeto por las creencias, sin eludir el abordaje de las tensiones que puedan presentarse.

Los derechos de los alumnos y alumnas son reconocidos cuando se trabaja en torno al suministro de información adecuada, actualizada y científicamente validada. Cuando se consideran sus opiniones, emociones y sentimientos, y cuando se asume el rol del adulto mediante el ejercicio de la función de orientación y confrontación en el ámbito de la contención y la confianza.

Por último, la consideración de los docentes como sujetos de derecho debería expresarse en el reconocimiento de su identidad profesional y, a la vez, previendo la implementación de acciones de capacitación, apoyo y contención para acompañarlos en la concreción de los propósitos formativos de la ESI.

### La especial atención a la complejidad del hecho educativo

La tarea de las instituciones educativas en lo que respecta a la implementación de programas de **Educación sexual integral** adquiere características propias y diferentes de las que puedan asumir las instituciones de salud u otros colectivos que también participan en la educación de niños, niñas y jóvenes. Si bien la escuela deberá trabajar en articulación con otros sectores, esto no implica desconocer sus responsabilidades específicas, sus potencialidades y la particular complejidad que reviste el vínculo docente-alumno, como así también la necesidad de arribar a consensos con las familias.

La escuela desarrolla su función en el delicado equilibrio entre el respeto por las diferencias y la responsabilidad de igualar oportunidades, trabajando en pos de la restitución de derechos vulnerados y de la promoción del desarrollo integral de niños, niñas y

adolescentes. Más allá de las recurrencias evolutivas, las diferencias de todo tipo (etnia, clase social, ámbito rural o urbano, creencias particulares, etc.) hacen que cada grupo de niños, niñas o jóvenes transite su crecimiento y constituya su experiencia de maneras muy diferentes. Admitir este plural supone una responsabilidad para los educadores. A la hora de pensar estrategias, estas diferencias deberán ser tenidas en cuenta y, en el marco de los criterios generales que establecen las leyes ya mencionadas, cada institución educativa deberá realizar las contextualizaciones necesarias, en términos de pensar, rediseñar, preguntar y crear intervenciones adecuadas a cada particularidad, trabajando en pos del consenso. Reconocer las diferencias debe tender a consolidar la equidad y no, por el contrario, a naturalizar desigualdades.

Desde esta perspectiva, los aprendizajes impulsados deberán propender al desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes ofreciendo conocimientos significativos y pertinentes a cada etapa evolutiva, ayudando a los alumnos y alumnas a comprender su crecimiento y a aceptar los cambios, necesidades y problemáticas que ese crecimiento conlleva.

### ALCANCES Y LÍMITES DE LA ESCUELA EN EL TRABAJO EN EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL<sup>5</sup>

#### Algunas cuestiones que la escuela podría promover:

- Generar climas institucionales en los que primen la confianza y la comunicación necesarias para hacer posible el diálogo entre adultos y niños/as o entre adultos y adolescentes sobre temas relacionados con sus necesidades, temores y preocupaciones en relación con su crecimiento.
- Brindar conocimientos pertinentes y científicamente validados relacionados con el crecimiento, desarrollo integral de la identidad y cuidado de la salud personal y colectiva, en forma gradual y adecuada a cada momento evolutivo.
- Respetar el derecho de niños, niñas y adolescentes a recibir información precisa y actualizada.
- Generar oportunidades para la interacción entre compañeros, en torno al aprendizaje de contenidos como así también a la resolución de conflictos, al intercambio de experiencias y a la expresión de emociones y sentimientos, promoviendo la comprensión y el respeto por los derechos por los propios y ajenos.
- Favorecer la adquisición de habilidades para la vida que contribuyan a optimizar la toma responsable de decisiones.

<sup>5</sup>Cfr. *Educación sexual. Documentos preliminares*. Dirección de Planeamiento. Dirección de Currícula. Ministerio de Educación. GCBA. 2007.

- Trabajar intersectorialmente para cumplir funciones de orientación, acompañamiento y derivación a los organismos pertinentes a niños, niñas y adolescentes víctimas de maltrato infantil o de abuso sexual.
- Desarrollar estrategias de diálogo con las familias, no sólo en lo referido a la ESI, sino también en temas vinculados al lugar de los adultos en lo concerniente al acompañamiento de niños, niñas y adolescentes en su crecimiento y desarrollo integral.
- Promover una formación integral que tenga en cuenta los derechos de las personas a hacer elecciones libres en un entorno basado en el respeto por sí mismos y por los demás.
- Propiciar intervenciones respetuosas de la intimidad y de las creencias de las personas, promoviendo el diálogo y el análisis crítico.

#### Aspectos que sería conveniente que la escuela evitara en sus prácticas cotidianas:

- Reproducir o legitimar cualquier forma de discriminación o estigmatización relacionada con el aspecto físico, la personalidad, la identidad sexual y la identidad cultural de las personas.
- Producir prácticas y discursos que promuevan normas contrarias a los derechos humanos.
- Invasión de la intimidad con el pretexto de educar.
- Emitir juicios sobre la identidad sexual de las personas, dado que dichas elecciones se inscriben en el ámbito íntimo de cada ser humano y, por lo tanto, no corresponde que la escuela imponga posiciones dogmáticas acerca de la vida sexual de las personas.

### PERSPECTIVAS DE ABORDAJE DE LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA ESCUELA.

Los lineamientos curriculares plantean dos modalidades que habilitan espacios posibles para el trabajo de la ESI en la escuela:

1. El espacio transversal
2. El espacio específico

Es importante aclarar que dichos espacios no constituyen espacios excluyentes, ya que es posible pensar en la complementariedad y coexistencia de ambos.

Si bien, al ser un país federal, cada jurisdicción deberá terminar de definir la modalidad que empleará para abordar la ESI, en el documento de los lineamientos curriculares nacionales, se sugiere que sería conveniente que la enseñanza de la ESI se realice de manera transversal en los niveles inicial y primario. En cambio, en el nivel secundario se sugiere que la misma podría encaminarse progresivamente a la creación de **espacios curriculares específicos**. Esta recomendación para el nivel secundario se basa en que el espacio específico permitiría atender al desarrollo de contenidos que posibilitaran, por un lado, recoger la complejidad de la temática, y por otro lado, ofrecer -al mismo tiempo- el abordaje de contenidos más concretos y puntuales que permitan responder a las demandas e inquietudes de los adolescentes.

**La perspectiva transversal**, se entiende como la inclusión de contenidos específicos de la ESI en las distintas asignaturas. Desde este enfoque, se propone que su adopción pueda garantizar el tratamiento continuo y sistemático *evitando que se diluyan los contenidos pertinentes y sus propósitos formativos*<sup>6</sup>.

Los espacios específicos podrán adquirir diferentes formatos de acuerdo con la definición que las jurisdicciones deseen otorgarle. Podemos encontrar entonces distintas posibilidades de creación de espacios específicos que pueden convivir en las instituciones educativas. Algunas de ellas pueden ser instancias de lo siguiente:

- Trabajo tutorial.
- Trabajo en talleres con personal de la propia institución o en conjunto con las organizaciones de la sociedad civil y con el sector salud.
- Creación de una nueva asignatura.

Es deseable que cualquiera de las diferentes modalidades adoptadas eviten caer en reduccionismos que empobrezcan la multidimensionalidad que encarna el trabajo en **Educación sexual integral**. Al mismo tiempo, como se mencionó a un inicio, es deseable que ambas perspectivas puedan complementarse, pues de ese modo se enriquece en mayor medida el abordaje de la ESI.

Una aspecto fundamental para trabajar la ESI y que atraviesa las dos modalidades planteadas, es la inclusión del **abordaje de situaciones cotidianas** e incidentales que ameriten una intervención formativa.

Desde lo cotidiano, encontramos diariamente innumerables y diferentes situaciones que pueden ser utilizadas como instancias u oportunidades de aprendizaje. Sugerimos darle a lo cotidiano la importancia que se merece sin desestimar las múltiples oportunidades que nos ofrece para responder preguntas, repreguntar, analizar situaciones concretas y ponerlas en discusión.

<sup>6</sup> *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral*. «Programa Nacional de Educación sexual Integral». Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Mayo 2008.

Lo cotidiano linda con lo espontáneo, con lo que realmente surge de los propios chicos y chicas, por eso, incluirlo como parte de una modalidad de abordaje implica recuperar las inquietudes, preocupaciones y vivencias de los alumnos en el marco de una situación de aprendizaje que escapa a la tradicional.

Esta modalidad de abordaje permite recuperar las distintas dimensiones que atraviesan la sexualidad, pues lo cotidiano se presenta adquiriendo distintos aspectos. De esta manera, es posible trabajar desde lo cotidiano con diversas dimensiones, por ejemplo: ética, jurídica, sociocultural, biológica y psicológica.

## ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DE LOS ESPACIOS DE INTERVENCIÓN

Resulta pertinente revisar la complejidad de estos espacios, apelando a algunos cuestionamientos que nos permitan pensarlos teniendo en cuenta la lógica organizacional y curricular de la propia escuela media.

Los espacios transversales ameritan un proceso de trabajo compartido con otros colegas; sin embargo, la lógica organizacional de la escuela muchas veces no hace fácil este ejercicio, lo cual constituye un desafío. En ocasiones los espacios informales, las charlas de pasillo, los encuentros en la sala de profesores han predominado por sobre los espacios de encuentro sistemático. Muchas veces, desde allí, hemos pensado instancias de trabajo y planificaciones compartidas. No obstante, sabemos que no son suficientes para realizar un proceso de trabajo sistemático y con posibilidad de evaluar resultados.

Desde este lugar, consideramos importante compartir las distintas instancias institucionales posibles en cada escuela y en cada jurisdicción, como los encuentros de trabajo departamentales, las jornadas de reflexión docente, las instancias de trabajo de planificación institucional, los espacios de coordinación del trabajo tutorial y los espacios de encuentros informales, entre otros.

Sin embargo, resulta interesante no pensar solo en una cuestión de espacios, sino también en una apertura desde nuestro accionar, desde nuestra propia actitud: apertura y predisposición que nos permitan imaginar espacios de trabajo compartido. No alcanza con la sola existencia de espacios institucionales. A ella es preciso sumarle una actitud abierta, una cuota de interés, de curiosidad, de compromiso, de disponibilidad y de deseo para trabajar con otros. Desde lo institucional, será también preciso generar algunas condiciones necesarias para que esto sea posible.

El conocimiento de la propia disciplina es una condición absolutamente necesaria para poner en práctica nuestra tarea docente. No obstante, la curiosidad o interés por saber qué esta ha-

ciendo otro colega con el que uno cree que puede intercambiar experiencias de trabajo más enriquecedoras, es un buen ejercicio para comenzar a «hacer en conjunto». Distintas son las circunstancias que, en ocasiones, motivan el trabajo con otros: a veces son las vinculaciones curriculares que se desprenden de la enseñanza de cada área o entre áreas, y otras tantas las afinidades personales que podemos tener con distintos colegas. Esas distintas motivaciones que pueden resultar obvias, son las que es preciso empezar a considerar en nuestro trabajo en **Educación sexual Integral**.

De la propia lectura de los lineamientos curriculares, se desprenden múltiples relaciones entre las áreas. Conocerlas permitirá establecer entre los docentes distintos puentes de trabajo posibles. El espacio transversal constituye un gran desafío, un espacio con «potencia», no solo porque permite establecer aprendizajes más significativos para los alumnos, sino también porque nos ofrece la posibilidad de sentirnos menos enajenados con nuestra propia tarea. No obstante, su contracara puede dar lugar a un escenario vacío de significación y de pérdida de sentido cuando no se logra «articular con...», «encontrar la relación con...». Si eso sucede, corremos el riesgo de que el trabajo en educación sexual se diluya y se pierda.

Tanto el espacio transversal como el espacio específico nos invitan inevitablemente a pensar en nuestra propia práctica docente, a preguntarnos acerca de *espacios fragmentados de aprendizaje versus aprendizajes significativos*; a revisar los modos de organización institucional y curricular. También a reflexionar sobre las distintas modalidades de funcionamiento que pueden contribuir o no a la promoción de cambios. Por ello, es importante conocer que existen distintas «modalidades de funcionamiento institucional». A continuación, señalamos los dos modelos más frecuentes:

- La **modalidad regresiva**: estaría determinada por una pérdida de capacidad institucional para evaluar situaciones, discriminar necesidades y problemas, y originar líneas exploratorias de solución.
- La **modalidad progresiva**: estaría acompañada, en cambio, por la posibilidad de cuestionar y ensayar modificaciones en lo instituido, por la preponderancia de la pertenencia en función de proyectos, y una orientación clara hacia el futuro. Esta modalidad se acompaña, en general, de intenso compromiso y disponibilidad de sus miembros.

Tal vez, estas modalidades nos permitan abrir nuevos interrogantes. Por ejemplo:

¿Qué significaciones tendrá «ensayar modificaciones en lo instituido» en relación con la educación sexual en la escuela? ¿Cómo es posible pensar en la escuela lo instituido y lo instituyente a partir de la Ley 26.150? ¿Qué parte nos toca a nosotros, los docentes, en la implementación de esta política? ¿Cómo es posible pensar «lo instituyente»<sup>7</sup> desde nuestro rol?

Hasta aquí, hemos mostrado distintas y posibles modalidades de abordaje que habilitan espacios que no se excluyen. Son espacios que conviven dentro del «espacio escolar» y que, incluso constituyen espacios y modos complementarios que cuando actúan en forma conjunta permiten los siguientes beneficios:

- Poner operativamente en acción la **Educación sexual integral**.
- Ofrecer un modo integral de abordar la educación sexual.
- Potenciar la implementación de la ESI.
- Enriquecer las prácticas docentes a partir de un trabajo más integrado al interior de la propia institución.
- Promover aprendizajes significativos en los alumnos. La posibilidad de visualizar la educación sexual desde distintas dimensiones que se puedan abordar en las diferentes disciplinas permite que los alumnos tengan una visión más integral de ella. Si embargo, para que ello suceda es necesario articular tiempos y espacios de trabajo compartidos para que ese nuevo contenido no vuelva a ser ubicado en compartimentos estancos, desvinculados entre sí y con poca significatividad para el aprendizaje del alumno.

Sin embargo, antes de continuar, vale la pena abrir un espacio para preguntarnos qué es lo posible en cada uno de los lugares en donde ejercemos nuestra tarea. Comenzar por esta pregunta quizá nos ofrezca la posibilidad de mirar hacia atrás, de visualizar los caminos recorridos y los que aún nos falta recorrer, de valorar lo que hemos construido hasta el momento, de revisar nuevas formas de entender nuestra propia práctica, de habilitar espacios de trabajo menos fragmentados que nos permitan sentir que no estamos tan solos.

Seguramente, el planteo de algunas de estas cuestiones nos dará la oportunidad de ir trazando un recorrido, de hacernos nuevos interrogantes, y de buscar nuevas estrategias que permitan hacer viables las acciones y aspectos que consideremos esenciales para poner en marcha algunas de estas propuestas de abordaje en la institución en donde trabajamos.

No partimos de un diagnóstico ingenuo de las instituciones. Conocemos su complejidad desde su entramado organizacional y subjetivo, desde las tensiones, desde los conflictos que las atraviesan, desde las relaciones de poder que en ellas se suscitan entre los diferentes actores, desde las complejas dinámicas de funcionamiento que transitan la tensión entre lo instituido y lo instituyente. En este tránsito, justamente, determinados temas, como la sexualidad, irrumpen en el ámbito escolar queriendo romper el silencio

que ha velado sobre ellos. Generar movimientos instituyentes no es tarea fácil, pero **creemos que vale la pena intentarlo**.

Partimos también del conocimiento de una estructura fragmentada. Esta fragmentación produce enajenación y pérdida de sentido sobre la tarea. Recuperar ese sentido tampoco forma parte de una mirada ingenua, pero tal vez sí, optimista.

El trabajo vinculado con la educación sexual integral requiere de un *abordaje complejo* que no solo trasciende el campo de una disciplina en particular y compromete al conjunto de la institución educativa, sino que también la trasciende a ella e involucra a otros sectores y actores dando lugar a la necesidad de pensar la puesta en marcha de un trabajo intersectorial. Más adelante, incluiremos algunos interrogantes respecto a este tema.

Abordar esta complejidad implica pararse desde el **paradigma de la complejidad**: *...supone un cambio sustancial en el pensamiento de los actores, que va desde la lógica de la simplicidad que procede de una concepción mecanicista y determinista y conduce a la unidimensionalidad, a la disociación y reducción de la complejidad del problema; hacia la lógica de la complejidad.*<sup>8</sup>

Sintetizando, la decisión de interpretar el trabajo en Educación sexual desde esta lógica nos hace pensar en el desarrollo de un proceso de trabajo «compartido y sostenido» que procure dejar a un lado la compartimentalización y la fragmentación de los contenidos y la tarea docente, lo cual favorece el logro de aprendizajes más significativos y experiencias de trabajo más enriquecedoras. Por eso, cuando hablamos de educación sexual y decimos que no podemos remitirnos solamente a una mirada disciplinar dentro de la escuela, proponemos como contrapartida el esfuerzo y el intento por un trabajo más integrado y multidimensional.

#### **¿Por qué la educación sexual Integral requiere de este tipo de abordaje?**

Porque incluye contenidos que atraviesan a distintas disciplinas. Por que esa pertinencia multidisciplinar da cuenta de la complejidad en que se inscribe esta temática, y en ese sentido da cuenta de una mirada integral de la sexualidad.

#### **¿Qué implica poder trabajar desde este abordaje? ¿Qué requisitos plantea?**

Que es preciso contar con un tiempo y un espacio para que ese contenido no quede reducido a un conjunto de partes y que, en ese sentido, requiere de un trabajo compartido y sincronizado para que tome consistencia y no se diluya en las «mejores intenciones»

Que es importante resignificar los espacios de trabajo institucional como oportunidad para sentarse a planificar el *quién* y

<sup>7</sup>Vinculamos a lo instituyente con la capacidad de generar cambios y de resignificar lo existente.

<sup>8</sup>Norberto Boggino: *Globalización, redes y transversalidad de los contenidos en el aula*. Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens. 1995.

el *cómo* trabajar esta temática, partiendo de la realidad en la que está inmersa cada institución y teniendo en cuenta los recursos humanos y materiales de los que dispone.

## LA IMPORTANCIA DE IMAGINAR Y CONSTRUIR «LO POSIBLE» EN CADA ESCENARIO

Imaginar «lo posible» en cada escenario significa saber con qué contamos y qué nos falta para darle viabilidad a la propuesta de trabajo que estamos pensando para este último tramo de la cursada; significa poder identificar facilitadores y obstaculizadores, construir un mapa de actores institucionales que nos permitan visualizar las distintas relaciones de poder que se ponen en juego en ese escenario; significa también encontrar distintas estrategias que permitan sortear las dificultades y encontrar la mejor manera de alcanzar lo que nos proponemos.

Desde esta perspectiva, imaginar «lo posible» no significa perder de vista el lugar al que queremos llegar, significa más bien conocer el escenario en el que estamos parados y saber qué pasos es necesario dar para llegar. Imaginar lo posible es también reflexionar sobre los distintos modos de concebir la planificación en la escuela.

A continuación los invitamos a compartir una síntesis de la caracterización de dos paradigmas de planificación. Nos referimos al paradigma de la **Planificación Normativa** y al de la **Planificación estratégica-situacional**.<sup>9</sup>

### Planificación normativa:

Esta metodología proponía instancias de organización de la planificación a partir de «etapas» o «momentos» que debían ser respetados. La consecución de las etapas respetaba el siguiente orden: establecimiento de objetivos, elaboración de un diagnóstico de la situación para determinar áreas problemáticas que requerían de intervención, ejecución de la planificación y cierre con la evaluación.

Este modelo da por sentado, que existen los recursos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos, y que los beneficiarios u otros actores implicados no oponen obstáculos y ajustan sus comportamientos a las necesidades del proyecto. Más que tener en cuenta la realidad y lo posible, los objetivos se plantean como normas, como un «deber ser».

Por ejemplo, pensemos la puesta en marcha de un proyecto de ESI en la escuela en la cual trabajamos. Analicemos los siguientes interrogantes que se plantean:

¿Todos los docentes están desde un principio convencidos de la posibilidad y pertinencia de abordar el tema? ¿Todos se sienten preparados para hacerlo? ¿Contamos con los recursos necesarios? ¿Hay en este tipo de esquema de planificación espacio para considerar lo ya trabajado, con sus logros y dificultades detectadas?

¿Creemos que es posible definir unos objetivos y tratar de lograr su cumplimiento sin antes investigar estos aspectos?

El problema de este paradigma normativo o clásico consisten en que ignora la turbulencia de los procesos que modelan a la escuela y su contexto. Esta turbulencia se presenta con la forma de novedades imprevistas o imprevisibles por quienes planifican. Los planes, programas o proyectos, planteados desde esta perspectiva, presentan características rígidas e inflexibles, que no les permiten reconocer ni tomar en cuenta las dificultades o los cambios sorpresivos que puedan acontecer en el proceso de implementación. Esto hace que no sea posible efectuar los ajustes necesarios para adecuarse a la realidad turbulenta, cambiante e imprevisible, sin perder la direccionalidad de sus acciones.

### Planificación estratégico-situacional:

Frente al paradigma de la *planificación normativa*, el de la *planificación estratégica-situacional* se presenta como una alternativa que recupera el plano de lo posible y de lo real. Algunas características principales son las siguientes:

- No se basa en las normas de lo que debe ser, sino más bien en la realidad de lo posible, tratando de generar estrategias para que la situación que se reconozca como problemática pase a tener otras características *posibles*. No hay una norma absoluta, sino más bien una «imagen objetivo» que va dando direccionalidad a la acción.
- Reconoce que no se puede hacer todo a la vez, sino que es preciso establecer prioridades y fijar estrategias para establecer un camino que puede ser no muy ambicioso, pero de permanente avance.
- Tiene en cuenta que lo que no es posible hoy puede ser posible en otro momento si se van generando condiciones de factibilidad para ello.
- Se parte de la situación actual y se intenta llegar a una situación deseada, planteada como «imagen-objetivo» que fija la dirección de cambio. No se postula llegar sin considerar las etapas intermedias. Más bien se tiene en cuenta que cada ins-

<sup>9</sup>Cfr. Graciela Frigerio y Margarita Poggi. *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Editorial Troquel. 1992

titución tiene sus ritmos, sus obstáculos y sus ventajas, sabiendo que mientras se movilice *hacia la imagen-objetivo*, se va por el camino adecuado.

Si recuperamos las preguntas que nos formulábamos más arriba, cuando describíamos el modelo normativo de planificación, vemos que, en el planeamiento estratégico situacional, es posible albergarlas y darles un lugar preponderante. Así, por ejemplo, y si advertimos que hay compañeras y compañeros que por distintos motivos se encuentran menos predispuestos a implementar las acciones, se dedicará un espacio importante a las tareas de intercambio y de sensibilización, se propondrá comenzar por acciones parciales emprendidas por los más entusiastas, sin perder de vista la necesidad de hacer cada vez más abarcativo el proyecto, se intensificarán las actividades de búsqueda de aliados en el trabajo intersectorial, y se considerará la posibilidad de ir reformulando los objetivos en función de las alianzas que se vayan estableciendo.

Revisar estos dos paradigmas nos permite reflexionar sobre desde qué lugar pensamos nuestros proyectos e intervenciones en la escuela en relación con la educación sexual.

Considerar esta última perspectiva, nos posibilita ubicarnos en un paradigma más realista, que sin perder de vista la «imagen objetivo» a la que se desee llegar, permite contemplar a la planificación como un proceso con avances y con retrocesos, con la consideración de escenarios turbulentos y con la presencia de actores que pueden facilitar u obstaculizar nuestra tarea. Todos sabemos que la educación sexual siempre estuvo presente en la escuela, aun desde la omisión que se ha hecho de ella. Sabemos también que existen diferentes opiniones, conocimientos y posicionamientos respecto de educación sexual. Por eso, necesitamos ir avanzando en la construcción de un marco común que no nos haga perder de vista los derechos de las personas a recibir una educación integral, que incluye a la educación sexual.

Quisiéramos aquí compartir también el pensamiento de Luis Toro Papapietro, que nos invita a considerar la posibilidad de creer en los sueños y de apostar a un plan de trabajo compartido. En este sentido, el autor señala:

*«Es necesario desarrollar en las organizaciones capacidades y competencias para instalar sueños y para asumir riesgos en busca de su logro. La idea es facilitar en los individuos y en las organizaciones la capacidad de imaginarse futuros diferentes, futuros abiertos por crear... Los enfoques estratégicos proactivos dan lugar a un mundo con múltiples posibilidades y con nuevos aprendizajes. Para soñar e innovar es necesario correr el riesgo de equivocarse y cometer errores. Esto es esencial. No se trata de equivocaciones o errores*

*irresponsables, poco profesionales o negligentes, sino de aquellos que pueden ocurrir en el contexto de un esfuerzo conciente, profesional, comprometido y riguroso. Abrir lugar a la posibilidad de equivocación, al error y –¿por qué no?– al fracaso habilita el desarrollo de capacidades y competencias individuales y organizacionales para asumir, para buscar y atreverse a encontrar caminos diferentes, novedosos, potentes de posibilidades por que se está actuando, luchando por lograr el sueño, la apuesta, el plan de trabajo compartido<sup>10</sup>».*

## ALGUNAS CUESTIONES E INTERROGANTES PARA PENSAR EL TRABAJO INTERSECTORIAL

Ya hemos explicitado con anterioridad que un abordaje de la sexualidad, requiere pensarla desde el paradigma de la complejidad. Dicha complejidad no está dada solamente por el modo de implementar el trabajo al interior de la institución educativa, sino también en su vinculación con otros sectores y actores.

La Ley 26.150 legitima el trabajo en Educación sexual integral en el interior del sector «Educación». Este marco legal nacional constituye uno de los pilares fundamentales que compromete a ambos sectores a desarrollar acciones vinculadas a la sexualidad y al cuidado de la salud.

La escuela como institución formativa, tiene la obligación y la responsabilidad de ofrecer contenidos curriculares, para dar cumplimiento al marco legal vigente. No obstante, no es ella sola la que puede dar respuestas a las distintas cuestiones que hacen al cuidado de la salud.

Como vimos en el módulo anterior, el derecho a la salud desde la escuela está presente cuando desde ella trabajamos sobre información precisa, pertinente y actualizada; cuando abordamos los obstáculos culturales y cognitivos que dificultan la adopción de prácticas de cuidado o cuando tenemos en cuenta las representaciones de nuestros alumnos como punto de partida para el trabajo en prevención. Sin embargo, parte de ese circuito de cuidado es necesario completarlo con el trabajo articulado con el sector salud, brindando la información de los servicios y centros asistenciales que faciliten el acceso a ellos.

Consideramos que existen distintas maneras de entender el trabajo articulado: Desde nuestra perspectiva, este concepto incluye algo más que la mera distribución de tareas fragmentadas que cada sector pueda realizar.

<sup>10</sup> Luis Toro Papapietro: «Notas sobre planificación estratégica. La mejor manera de predecir el futuro es inventarlo». *Infosida*, N.º 4. Publicación de la Coordinación Sida del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

«La elaboración de respuestas integrales y convergentes reclama algo más que la suma de acciones específicas de cada campo; exige la construcción de espacios y tiempos comunes que sin perder de vista la especificidad de los aspectos propios, eviten la fragmentación o el aislamiento del accionar de los profesionales de cada campo singular.»<sup>11</sup>

Podríamos dejar planteado aquí, al menos dos posibles líneas de trabajo para pensar el trabajo intersectorial. Son las siguientes:

1. Revisar las prácticas institucionales, incluyendo la idea de un pasaje del trabajo *en* la escuela, al trabajo *con* la escuela.
2. Trabajar conjuntamente para facilitar la accesibilidad a los recursos de salud.

Con anterioridad a la Ley 26150, diversas instituciones del sector salud juntamente con las Organizaciones de la Sociedad Civil han facilitado el trabajo en esta temática generalmente con los adolescentes en el interior de las instituciones educativas. Sin embargo, en líneas generales, y como ya hemos expresado en otra oportunidad en esta capacitación, esa intervención no ha permitido el desarrollo de capacidad instalada en las escuelas.

## ¿QUÉ IMPLICANCIAS TIENE PENSAR EL TRABAJO EN LA ESCUELA Y EL TRABAJO CON LA ESCUELA?

Trabajar «con» la escuela implica hoy, poder pensar las intervenciones sectoriales en función de los nuevos lineamientos curriculares y del marco legal existente<sup>12</sup>. Esto implica la necesidad de revisar las prácticas de cada sector en función del proyecto de la escuela. Para eso se requiere lo siguiente:

- Tiempos de trabajo compartidos.
- La posibilidad de que cada sector pueda pensarse a sí mismo con los aportes que le son específicos y que le incumben.

Trabajar «en» la escuela, en cambio ha estado generalmente sujeto a las propuestas que cada sector ha llevado al ámbito educativo –producto, en parte, de la ausencia de lineamientos curriculares específicos para esta temática–. También, el trabajo en la escuela ha estado más vinculado a un trabajo solitario o con escasa participación de los docentes y de los directivos. Esto ha generado, en ocasiones, dos consecuencias:

- Desentendimiento por parte de la escuela.
- Escasa o nula capacidad instalada en las escuelas para promover nuevas propuestas.

Si desde la institución educativa sostenemos la lógica de que otros actores sigan trabajando *en* la escuela, y no *con* la escuela, estamos corriendo el riesgo de que ella no pueda hacerse cargo del cumplimiento de la Ley 26.150.

En ese sentido creemos importante preguntarnos lo siguiente:

¿Cuáles son las distintas lógicas que estamos promoviendo desde los distintos sectores para dar cumplimiento a la ley 26.150?

¿Qué cambios o modificaciones en nuestras prácticas es necesario pensar desde cada sector a partir de esta ley, para facilitar su implementación en la escuela?

En relación con la accesibilidad a los recursos cabe la apertura a nuevos interrogantes:<sup>13</sup>

¿Por qué es importante trabajar sobre la accesibilidad a los recursos? ¿Qué acciones incluiríamos o cuáles estamos incluyendo en nuestras prácticas para dar respuestas a esta línea de trabajo? ¿Qué lógica de trabajo interpela? ¿Qué condiciones es preciso construir? ¿Qué circuitos y procedimientos es necesario instalar para impulsar esta propuesta? ¿Cuáles serían los recursos a los cuales habría que facilitar el acceso? ¿Cómo incluiríamos la perspectiva de género en el acceso a los recursos de salud? En este sentido, es preciso una vez más habilitar la pregunta para revisar cuáles son los circuitos de atención que se promueven para varones y para mujeres desde el sistema de salud y cómo estamos incluyendo la igualdad de oportunidades en el acceso para unos y para otras.

<sup>11</sup> Graciela Lombardi: *Marco de referencia para la construcción de la intersectorialidad*. 1996

<sup>12</sup> Guía de trabajo para los Equipos Intersectoriales Provinciales, Coordinación de Proyectos de Educación Sexual y Prevención del VIH/Sida, Ministerio de Educación de la Nación 2008.

<sup>13</sup> Ver Di Lorenzo, Sandra. Documento de trabajo intersectorial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2007

## ACERCA DE LOS CONTENIDOS Y DE LOS NIVELES DE TRABAJO DE LA ESI EN LA ESCUELA: RECUPERANDO ÁMBITOS Y DIMENSIONES: LO IMPLÍCITO Y LO EXPLÍCITO

El trabajo en **Educación Sexual Integral** en el interior de la escuela presenta distintos niveles, que incluyen espacios diferenciados. Podríamos ubicar entonces diferentes ámbitos de intervención:

- El ámbito dentro del aula o ámbito «áulico».
- El ámbito institucional.

En el *ámbito áulico* se incluye el trabajo curricular que podrá contemplar:

- Los aportes propios de cada disciplina o área curricular.
- Los proyectos en el interior de un área curricular.
- Los proyectos entre asignaturas o materias de distintas áreas.

En el *ámbito institucional* se incluye el trabajo que podrá contemplar la inclusión de la ESI en el PEI (Proyecto Educativo Institucional). La inclusión de la ESI en el proyecto escolar, es clave para poder introducir este tema de manera sistemática, atravesando al mismo tiempo no solo lo curricular, sino también la vida cotidiana de la institución.

Tanto en el ámbito del aula como en el institucional, es factible pensar al mismo tiempo en dos dimensiones que se entrecruzan: La dimensión de lo *explícito* y la dimensión de lo *implícito*. Esta última es aquella que no solemos ver, la que permanece en el currículo oculto, pero se hace presente a través de distintas actitudes y prácticas que adoptamos cotidianamente sin ser demasiado conscientes de ello.

En la cotidianeidad de la práctica docente y en la cultura institucional de las escuelas la dimensión de lo implícito está presente permanentemente, por ello considerar esta dimensión resulta fundamental para visualizar cuánto de ella se hace presente impregnando nuestras prácticas educativas, incidiendo en la configuración de distintas y variadas subjetividades.

Lo explícito y lo implícito han jugado un lugar esencial al momento de pensar el abordaje de los contenidos en la escuela. En este sentido, los contenidos conceptuales han formado parte, prioritariamente, del campo de lo explícito, mientras que las habilidades y actitudes han quedado predominantemente del otro lado, y han aparecido ocasionalmente invisibilizadas.

Sin embargo, estos contenidos conviven en el espacio educativo con mayor o con menor grado de importancia. Desde ese punto de vista vale la pena preguntarnos: ¿De qué contenidos hablamos cuando hablamos de ellos en la escuela? ¿A qué sujeto remiten? ¿Es posible hablar de educación sexual integral sin pensar en un

sujeto integral? Y si pensamos en un sujeto integral... ¿por qué priorizamos los contenidos conceptuales? ¿Será acaso que priorizamos la formación de un sujeto cognitivo?

Pero entonces... ¿qué lugar le asignamos al trabajo sobre las actitudes y sobre las habilidades? ¿Por qué serían ellas importantes en el trabajo en educación sexual? ¿Qué actitudes y habilidades será preciso promover desde la escuela?

Algunas que consideramos necesario tener en cuenta incluyen las siguientes habilidades:

- **Habilidades sociales o interpersonales:** Dentro de este grupo de habilidades se incluye la comunicación, la negociación/rechazo, la confianza, la cooperación y la empatía.
- **Habilidades cognitivas:** Dentro de estas, se considera importante el trabajo sobre la resolución de problemas, la toma de decisiones, la comprensión de consecuencias, el pensamiento crítico y la autoevaluación.
- **Habilidades vinculadas a la expresión de los sentimientos y de las emociones.**

Una vez más, pensar la educación sexual Integral en la escuela, nos obliga a pensar en ámbitos, personas, modos de funcionamiento institucional, modos de pensar al sujeto en formación y contenidos que se ponen en juego, modos de revisar lo instituido y de trabajar para lo instituyente.

Cabe entonces volvernos a preguntarnos las siguientes cuestiones:

¿Qué significaciones tendrá «ensayar modificaciones en lo instituido» en relación con la educación sexual en la escuela? ¿Cómo es posible pensar en la escuela, lo instituido y lo instituyente a partir de la Ley 26.150? ¿Qué parte nos toca a nosotros, los docentes, en la implementación de esta política? ¿Cómo es posible pensar «lo instituyente» desde nuestro rol?.

## **BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA**

Tríptico para docentes sobre ESI, «La ESI es nuestra Tarea», Programa Nacional ESI.

Tríptico para padres sobre ESI, «La ESI es nuestra obligación», Programa Nacional ESI.

### **NIVEL SECUNDARIO:**

Tríptico para jóvenes: «La ESI es nuestro derecho», Programa Nacional ESI.

Pósters de sensibilización sobre ESI para los niveles: inicial, primaria y secundaria, Programa Nacional ESI.

Lineamientos curriculares Nacionales de Educación Sexual Integral, Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación de la Nación 2008 (ver biblioteca del módulo 1).