Universidad de
SanAndrés

ESCUELA DE EDUCACIÓN

Licenciatura en Ciencias de la Educación

La educación sexual en la educación media.

Análisis de los diseños curriculares de educación media de las provincias de Salta y Córdoba vigentes al año 2014

Lucía María Galazi

Legajo: 24095

Mentora: María Mercedes Di Virgilio

Victoria, Agosto 2016

Índice

Agradecimientos 2
Introducción 3
Capítulo 1 6
Puntos de partida 6
Educación sexual en Argentina 10
Sanción de la ley 26.150 de Educación Sexual Integral 13
Objetivo General 15
Objetivos específicos 16
Metodología 16
Capítulo 2 20
Concepciones de sexualidad 20
Concepciones de educación sexual 23
Diseños curriculares: definición y concepto de recontextualización 27
Recontextualización 29
Capítulo 3 32
Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral 32
Contenidos presentes en los Diseños Curriculares de Salta y de Córdoba 34
Contenidos presentes sólo en los Lineamientos Curriculares de la ESI 40
Capítulo 4 46
Aspectos generales 46
Descripción de las concepciones de sexualidad y educación sexual 48
Salta 48
Córdoba 51
Educación sexual y sexualidad en los diseños curriculares 55
Reflexiones finales 58
Bibliografía: 61
Legislaciones y diseños curriculares 66
Anexo 67
Anexo 1 67
Anexo 2 71
Anexo 3 72

Universidad de San Andrés

Agradecimientos

Quisiera agradecer especialmente a Mercedes Di Virgilio por acompañarme en la elaboración de esta tesina.

A Marga y a Rochi por ser amigas, grandes maestras y compañeras.

A mis amigos, por su compañía y por entender mis ausencias.

A mi familia, por acompañarme, alentarme y confiar en mí. En especial a mis padres, Cecilia y Enrique, por todas las oportunidades que me dieron.

A Juancho por su apoyo incondicional, su paciencia, sus palabras de aliento y confianza para seguir adelante.

A todos, infinitas GRACIAS.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Introducción

"*Toda educación es* [y ha sido] *sexual*"
(Morgade, 2011)

En las últimas décadas, la incorporación de la educación sexual a la política estatal se ha convertido en una necesidad en América Latina. Los investigadores constatan que ha habido una disminución en la edad de iniciación sexual, han aumentado los índices de embarazo precoz y mortalidad materna, así como también los riesgos de aborto y enfermedades de transmisión sexual, dando cuenta de la vulnerabilidad de la población adolescente y de la necesidad de empoderar a los alumnos para que puedan tomar decisiones responsable y autónomamente (Allen, 2007; De Maria, Galarraga, Campero, Walker, 2009; Fernandez, Bustos, Gonzalez, Palma, Villagrán, Muñoz, 2000; Giddens, 1998; Gogna, 2005; Irvine, Iyer, Aggleton, 2014; 2002; Jones, 2010; Kendall, 2012; Kirby, Larris, Rolleri, 2007; Necchi, Schufer, 2001;UNESCO, 2009; Wainerman, Di Virgilio, Chami, 2008). La Argentina no ha quedado ajena al contexto internacional de respuesta estatal en materia de educación sexual. Por ello, en octubre del año 2006 fue sancionada la ley nacional 26.150 que establece la obligatoriedad de impartir Educación Sexual Integral (ESI) en las escuelas del país y en todos los niveles del sistema educativo.

Al adquirir carácter legal, la educación sexual fue reconocida como un derecho de los educandos y como una formación relevante que debe ser garantizada desde el Estado. De esta manera, el Estado asumió la responsabilidad de igualar las oportunidades de acceso de todos los alumnos del país a información de calidad para promover la salud de la población (Faur, 2007). Además, desde la propuesta de la ESI se pretende brindar herramientas para que los alumnos puedan desarrollar su sexualidad con autonomía y responsabilidad. De hecho, la educación sexual no se presenta sólo como una formación centrada en la prevención sino que la intención de la ley es brindar a los educandos una formación en educación sexual entendida como una articulación de los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos del ser humano.

Vale la pena destacar que, como señala Morgade (2011) en su investigación, toda educación es y ha sido sexual. Por ello, debemos señalar que, si bien en este momento de la historia el Estado decide incorporar la educación sexual explícitamente como un derecho en

el currículum, la escuela siempre ha producido y reproducido maneras de pensar y entender el cuerpo (Foucault, 2002). En la escuela se han trasmitido ideas, nociones y valores respecto a la sexualidad desde sus orígenes. De esta manera, podemos destacar que la educación sexual ha estado y sigue formando parte del currículum oculto, mediante el cual se transmiten ideas de lo que es ser varón y ser mujer, de familia y de género (Donini, A., Rojas, Faur, Donini, E., 2005; Faur, 2007). Podemos ejemplificar estas ideas con un fragmento de la editorial del Dossier *Educación Sexual en la Escuela:*

> "[…] la escuela, aun cuando lo negó o incluso lo excluyó explícitamente, participó desde siempre en formar aspectos de la sexualidad. Lo hizo cuando indicó qué conductas eran esperables para "una señorita" o cuáles eran impropias para "un varón", cuando exigió atar el pelo o tenerlo corto, y cuando prohibió el maquillaje, los escotes, o reguló el largo de las polleras. La escuela también nos enseñaba algo sobre la sexualidad cuando nos acostumbró a llamar "señorita" a la maestra, ocultando el hecho de que eran seres sexuados, con pareja, hijos y vida afectiva." (2007)

A partir de la sanción de la ley 26.150, la escuela tiene el desafío de incorporar contenidos curriculares específicos en pos de poder construir espacios de diálogo con los alumnos respecto de su sexualidad. De esta manera, los aspectos que fueron sancionados en la Ley de Educación Sexual Integral, tienen carácter obligatorio nacional. Por ello, y dada la autonomía que tienen las distintas jurisdicciones para poder adaptar los lineamientos nacionales en sus contextos particulares, es preciso que sean recontextualizados en los diseños curriculares para poder ser implementados. De esta manera, los diseños curriculares expresan de manera contextualizada la normativa nacional y funcionan como un *código común* para mejorar la comunicación y la práctica del quehacer educativo (Res. 37/94 CFE). Es por ello, que en este trabajo nos preguntamos: ¿Qué concepción de sexualidad se encuentra por detrás de los diseños curriculares de cada jurisdicción? ¿Cuáles son los fundamentos para la educación sexual que sostienen los diseños curriculares? ¿Qué contenidos de los Lineamientos Curriculares de la ESI son recontextualizados en los diseños curriculares?

El siguiente trabajo se inscribe en el Programa de Investigación de Educación Sexual, en el área de investigación de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Una

de las líneas de investigación de dicho programa, pretende analizar el currículum, la formación docente y los lineamientos pedagógicos de la educación sexual en la Argentina. El trabajo que aquí presentamos, tiene por objetivo describir los discursos de educación sexual integral presentes en los diseños curriculares de educación media de dos jurisdicciones del país, Córdoba y Salta. Hemos seleccionado los diseños curriculares de estas dos provincias dado que ambos han sido modificados luego del año 2008 – año en que se presentaron los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral- y en ambas jurisdicciones no han sido ejecutados programas de educación sexual previos a la sanción de la ley 26.150. Además, otro criterio de selección ha sido que las jurisdicciones estudiadas deberían atender a una población significativa de niños y adolescentes, y tanto Córdoba (971.941) como Salta (458.284) cuentan con una población en edad escolar relevante para este estudio[1]. En este marco, realizamos un análisis cualitativo de los diseños curriculares de educación media de la Provincia de Córdoba y de la Provincia de Salta, sancionados respectivamente en los años 2011 y 2012.

El trabajo que presentamos a continuación se divide en cuatro partes. En primer lugar, presentaremos una aproximación a la educación sexual a lo largo del siglo XX hasta la actualidad permitiendo que el lector se interiorice con el problema de investigación desarrollado en este trabajo. En segundo lugar, presentamos el marco conceptual en el que buscamos exponer los conceptos a partir de los cuales realizaremos el análisis de los diseños curriculares. En tercer lugar, haremos un análisis descriptivo de los contenidos curriculares expresados en los diseños curriculares de la provincia de Salta y la provincia de Córdoba. Por último, nos concentraremos en analizar los diseños curriculares de Salta y Córdoba, de modo que podamos identificar y explicitar las concepciones de sexualidad y educación sexual que subyacen a dichos documentos. A lo largo de este trabajo, intentaremos presentar el discurso de educación sexual de cada jurisdicción tanto a partir de los elementos explícitos como de los elementos que se encuentran ausentes.

[1] Las provincias que tienen una población de niños y adolescentes mayor a la de estas provincias son: Provincia de Buenos Aires (4.657.467), Ciudad Autónoma de Buenos Aires (563.032), Mendoza (540.273) y Tucumán (492.194). Tanto la CABA como Mendoza han implementado programas de educación sexual previamente a la sanción de la ley.

Capítulo 1

En este capítulo presentaremos una aproximación a la educación sexual a lo largo del siglo XX hasta la actualidad permitiendo que el lector se interiorice con el problema de investigación desarrollado en este trabajo. En primer lugar, realizaremos una presentación a nivel global, describiendo los procesos generales que han afectado las concepciones de la educación sexual. Luego, describiremos el proceso de sanción de la ley 26.150 e introduciremos los puntos centrales de la misma. Para concluir este primer capítulo, explicitaremos los objetivos de este trabajo y las decisiones metodológicas adoptadas para poder realizarlo.

Puntos de partida

La sexualidad puede ser comprendida como una realidad dinámica a lo largo de la historia debido a que es un fenómeno complejo, el resultado de la interacción entre distintos aspectos del ser humano[2]. Por ello, la concepción de la sexualidad ha ido evolucionando y se ha modificado a partir de la influencia de diferentes discursos que han ido demostrando su poder. Estos discursos estuvieron asociados a las configuraciones sociales de las diferentes épocas históricas y han establecido distintos modos en los cuales los seres humanos se han percibido y experimentado a sí mismos (Bayardo, 2005).

Según Foucault podemos identificar dos rupturas en los discursos de la sexualidad moderna, una hacia fines del siglo XVII y la otra, a mediados del siglo XX. La primera ruptura, tuvo lugar en el momento en que el capitalismo precisaba establecer métodos nuevos para controlar la inserción de los cuerpos en la maquinaria productiva, disciplinar a la sociedad, controlar las conductas sexuales y ajustar los fenómenos poblacionales a los procesos económicos (Foucault, 2002). Fue en dicho período, el momento en el que nacieron las grandes prohibiciones. La sexualidad pasó al plano de los adultos, al mundo privado y al ámbito matrimonial- caracterizado por el silencio, el pudor y una moralidad estricta. La segunda ruptura de la historia de la sexualidad, acontece en el siglo XX, y

[2] "Hablar de sexualidad es hablar de lo humano, de su constitución, de las relaciones entre varones y mujeres, de géneros distintos, de cuerpos y poderes, de palabras que producen, que nombran o que omiten, de las instituciones que albergan lo humano y que, a su vez, *humanizan*, generalmente, según normas vigentes." (Santos en Clement, 2007:73)

puede ser entendida como un *punto de inflexión.* Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) describen el proceso que sentó las bases para la segunda ruptura, de la siguiente manera:

> "Durante la primer mitad del siglo XX, en muchos países la población comenzó a controlar la reproducción, las mujeres obtuvieron derechos civiles y políticos, se extendieron las interpretaciones psicoanalíticas sobre la represión sexual y se difundió ampliamente una sexología que legitimaba el placer sexual dentro del matrimonio, lo que comenzó a ser aceptado, incluso, por la iglesia católica." (Wainerman et al, 2008:19).

Este quiebre estuvo signado también por un proceso de secularización en el cual la moral sexual se despojó de legitimidad religiosa, "aunque mantuvo, cuando no reforzó, sus presupuestos básicos, que establecían el doble patrón de género, la norma heterosexual y la reproducción dentro del matrimonio monogámico" (Ibídem). Además, este proceso, también estuvo impregnado por las ideas revolucionarias de Freud, quien en sus obras, desarrolló y contribuyo al conocimiento de lo humano al hablar de pulsiones, el inconsciente y el deseo sexual[3]. En especial, la novedad introducida por la teoría del psicoanálisis fue la afirmación de que los niños tienen la capacidad para cualquier función sexual psíquica y por ende sería un error considerar que la vida sexual comienza con la pubertad (Freud, 1992). Los aportes de Freud acerca de la sexualidad infantil también complejizaron el modo de concebir a los niños. Las ideas qué más escandalizaron a la sociedad de la época fueron las referidas a la sexualidad y las pulsiones en los niños, por ejemplo, el psicoanalista sostenía que:

> "El chupeteo, que aparece ya en el lactante y puede conservarse hasta la madurez o persistir toda la vida, consiste en un contacto de succión con la boca (los labios) repetido rítmicamente, que no tiene por fin la nutrición. Una parte de los propios labios, la lengua, un lugar de la piel que esté al alcance – aun el dedo gordo- son tomados como objeto sobre el cual se ejecuta la acción de mamar […] Destaquemos, como el carácter más llamativo de esta práctica sexual, el hecho de que la pulsión no

[3] En sus inicios, el psicoanálisis intentó convertirse en una teoría psicológica capaz de describir la complejidad del comportamiento de la conducta humana a partir del conocimiento del inconsciente y los efectos de la represión sexual.

está dirigida a otra persona; se satisface en el cuerpo propio, es autoerótica." (Freud, 1992:164-5)

De hecho, esta teoría puso en jaque una de las ideas predominantes de educación sexual, durante gran parte del siglo XX, que fue la concepción de los niños como seres asexuados, de naturaleza inocente y pura. Estas ideas fueron los postulados defendidos fervientemente por las posturas más restrictivas y conservadoras de la sociedad al discutir acerca de la incorporación de la educación sexual en las escuelas públicas incluso hasta fines del siglo XX (Duby etal., 1990; Foucault, 2002; Irvine, 2002; Vasen, 2000). A partir de estas ideas, en la escuela y en las familias se silenciaron aquellos aspectos de la sexualidad que pudieran provocar o dañar la inocencia de los niños. De esta manera, en las escuelas los ejes dominantes de la educación sexual continuaron siendo la higiene social y los fines instrumentales hasta pasada la década del 60 (Wainerman etal., 2008). Es decir, la educación y la institución escuela han sido -y continúan siendo- forjadoras y transmisoras de la cultura, y permiten, a través de la transmisión de los saberes socialmente válidos, que las sociedades persistan en el tiempo como tales (Gvirtz, 2007).

En la década del ´60, recién después de las dos grandes guerras, comenzaron a tomar impulso ideas más permisivas en torno al sexo, la sexualidad y la educación sexual, principalmente en Europa y Estados Unidos. Durante esta época, denominada la *bisagra cultural*, los jóvenes comenzaron a defender sus derechos y la igualdad entre varones y mujeres, poniendo en jaque los valores anteriormente legitimados por la moral religiosa (Wainerman etal., 2008). Los movimientos feministas, especialmente en la segunda mitad del siglo XX permitieron visibilizar, cuestionar y denunciar prácticas discriminatorias, cuestionando el paradigma legitimador masculino (Pauluzzi, 2005). Además durante esta década, se avanzó definitivamente hacia la separación entre reproducción y sexo gracias a la invención de la pastilla anticonceptiva y otros mecanismos de control de la reproducción. Estos movimientos también impulsaron el rechazo de la doble moral sexual - de virginidad para las mujeres y libertad extramarital para los varones- legitimando y reafirmando el lugar del placer y la satisfacción en las relaciones sexuales para ambos sexos (Bejar, 1998; Feijóo y Nari, 1996; Rubin, 1990; Giddens, 1998).

QUAERERE VERUM Universidad de San Andrés

Así como a principios de siglo, la virginidad hasta el matrimonio era apreciada por los dos sexos, hacia fines del siglo, las prácticas sexuales desde la adolescencia comenzaron a caracterizarse por ser *ensayos sexuales* antes del matrimonio, legítimos en tanto cada individuo lo consideraba oportuno. Lilian Rubin (1990) señaló que las actitudes de las mujeres también fueron cambiando radicalmente y hacia fines de siglo ellas expresaban que deseaban recibir placer sexual en sus relaciones coitales[4]. Por su parte, Giddens describió este cambio en los comportamientos, expresando que "la mayor parte de las personas, hombres y mujeres, llegan [hacia fin de siglo] al matrimonio trayendo un acervo sustancial de experiencias y conocimientos sexuales." (1998:10).

Los cambios acaecidos a partir de mediados del siglo XX entre los que destacamos la revolución sexual de la década del ´60, la expansión de la píldora anticonceptiva y los cambios en las concepciones de infancia, llevaron a la educación sexual a estar entre uno de los temas importantes de las agendas de política educativa en varios países hacia fin de siglo (Wainerman et. al., 2008). De esta manera, la educación sexual pasó de ser un aspecto solamente reservado al plano de la intimidad a transformarse en parte del plano público (Bejar, 1988; Ariés, 1992). El ideal romántico de los niños asexuados fue modificándose progresivamente hacia una idea más compleja, que dejó de asociar la inocencia con la ignorancia.

Sin embargo, esta transformación no ha sido lineal, sino que ha atravesado distintos debates dado que, la educación sexual es un tema conflictivo en relación a las creencias sociales acerca de la sexualidad. Como señalan Wainerman etal. (2008) por un lado, se encuentran quienes creen que el fin principal de la educación sexual es la procreación, en el marco del matrimonia y la familia. Por otro lado, se encuentran quienes conciben a la educación sexual como un fenómeno que involucra el campo de la libertad, la felicidad y los derechos individuales. Estas posturas también conllevan sus riesgos y peligros para la formación de seres libres y autónomos, "[…] sea porque las familias pueden limitar los derechos y el bienestar de sus miembros y basarse en principios contrarios a la moral

[4] La autora sostiene que incluso la proporción de relaciones sexuales extramaritales de las mujeres logró asemejarse a la de los hombres.

pública, o porque las políticas estatales centralizadas han obrado con frecuencia en igual dirección limitante." (Wainerman et.al., 2008)

Aún así, le corresponde al Estado la responsabilidad de igualar las oportunidades de acceso a información de calidad y a recursos efectivos, para así promover la salud de toda la población (Faur, 2007). De hecho, muchos autores coinciden en que la formación en educación sexual, es una forma de empoderar a la población, especialmente a los adolescentes, de manera que puedan incrementar significativamente su salud sexual y bienestar (Allen, 2005; Abel & Fitzgerald, 2006; Addison, 2006; DeMaria etal., 2006; Kendall, 2012; Wainerman et al., 2008). La educación sexual permite brindar herramientas e información a los jóvenes - considerados como una población vulnerable en cuanto a sus conductas sexuales y a su identidad [5] - para poder actuar y tomar decisiones autónomamente. (Canciano, 2007; DeMaria et. al., 2009; Fernández et al. 2014; Jones, 2010; Kendall, 2012; Montenegro, 2000; Montero, 2011; Wainerman et al., 2008).

Educación sexual en Argentina

Gran parte de la historia de la educación sexual que hemos desarrollado hasta este momento ha sido en relación a Europa y Estados Unidos, regiones donde pudieron detectarse cambios y debates relevantes sobre el área de interés de esta investigación. En América Latina, las experiencias de educación sexual eran escasas y estaban limitadas a Guatemala (cuyo programa se planteaba desde la perspectiva de la planificación familiar), Costa Rica (con contenidos religiosos) y Chile (en línea con la educación para la vida familiar) (Wainerman et al., 2008). Recién en la década del 70', a partir de una convocatoria de la UNESCO (1972), se establecieron propuestas y líneas comunes para que los programas educativos de la región incluyeran entre sus contenidos a la formación en educación sexual. Los especialistas reunidos en aquella convocatoria, acordaron que las escuelas deberían ser entendidas como agentes legítimos para brindar y asegurar el derecho a la educación sexual para todos los niños y niñas. Por eso, hacia fines del siglo XX otros

[5] La sexualidad, la fecundidad y la maternidad/paternidad de los jóvenes menores de 20 años, así como también la iniciación sexual temprana, las altas tasas de embarazo y de aborto, el uso de métodos anticonceptivos, las enfermedades de transmisión sexual y de mortalidad infantil, son algunas de las preocupaciones y riesgos centrales que destacan aquellos investigadores que estudian a la población adolescente desde principios del siglo XXI (Allen, 2007; De Maria et al., 2009; Fernandez *et al*, 2000; Giddens, 1998; Gogna, 2005 a, b; Irvine, 2002; Iyer et al., 2014; Jones, 2010; Kendall, 2012; Kirby et al., 2007; Necchi et al., 2001; UNESCO, 2009; Wainerman etal., 2008).

países, como Brasil, Chile y México, incorporaron la educación sexual de manera transversal al currículum.

Si bien distintos países de la región habían comenzado a promover tendencias de defensa de los derechos - de las mujeres, los niños y adolescentes - y concepciones más permisivas de la sexualidad, en Argentina esas posturas no fueron incorporadas en la legislación hasta finalizado el gobierno de facto (1976-1983). Dicho régimen autoritario de gobierno, apoyaba las medidas y políticas conservadoras de moral sexual católica, defendiendo valores tradicionales y políticas natalistas (Wainerman et al., 2008). Durante este período, la educación sexual se consideró una cuestión de dominio privado y reservado al ámbito familiar.

Por eso, durante el período democrático, reinstaurado en 1983, el Estado argentino inició un proceso de importantes transformaciones en los modos de considerar la relación entre sexualidad y Estado (Faur, 1995). De esta manera, el Estado asumió mayor responsabilidad para defender los derechos reconocidos internacionalmente hacia la mujer, los niños y los adolescentes, al ratificar la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra la Mujer 1979 y la Convención sobre los Derechos del Niño 1989. A su vez, en el año 1994 con la Reforma Educativa se introdujo de manera transversal a las diferentes disciplinas del currículum la educación sexual, aunque sin gozar de carácter obligatorio.

Como parte de este proceso, comenzaron a adquirir mayor relevancia en nuestro país los derechos sexuales y reproductivos de mujeres y hombres. La sanción de la Ley y el Programa Nacional de Salud Sexual y Reproductiva, sancionados entre el 2002 y el 2003, tuvieron como propósito promover la igualdad de derechos, la equidad y la justicia social, así como contribuir a mejorar la estructura de oportunidades en el campo de la salud sexual. El Programa, creado a partir del decreto nacional 1282/2003 estableció, con la orientación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, que es preciso "[…] brindar a la población el nivel más elevado de salud sexual y procreación responsable, siendo aspectos sobre los que, de ninguna manera, nuestros adolescentes pueden desconocer y/o permanecer ajenos." (Decreto 1282/2003)

De esta manera, el Estado asumió con el proceso de cambios legislativos mayor responsabilidad en cuanto a la tarea de educador en materia de educación sexual. Nos resulta importante destacar que, si bien hubo avances y un proceso de reconocimiento de mayores derechos en materia de sexualidad, la sociedad de nuestro país también tuvo debates acerca de quién era la autoridad legítima para brindar educación sexual (de Ezcurra, 2007).

Aún con sectores de la sociedad que se oponían a la incorporación de la educación sexual en el currículum oficial, los cambios en términos legales y los cambios en los comportamientos de la población prepararon el terreno para que en el año 2006 se sancione a nivel nacional la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral[6].

La sanción de la Ley 26.150 que establece la obligatoriedad de brindar Educación Sexual Integral a todos los educandos, es significativa dado los cambios en los comportamientos de la población juvenil de nuestro país. En primer lugar, en la Argentina, la iniciación sexual comienza a edades cada vez más tempranas. Según un estudio realizado en conjunto por UNICEF y la Fundación Huésped (2011), la edad promedio de inicio sexual en nuestro país es a los 15 años, disminuyendo levemente en el caso de los varones respecto al de las mujeres. Las mujeres, en su mayoría, se inician con sus novios y sostienen que el amor es más fuerte que el deseo sexual, aunque también hay casos de *debut sexual* femenino bajo presión o violación. Por su parte, los varones suelen iniciarse con novias, amigas, parejas ocasionales o trabajadoras sexuales y los motivos pueden estar ligados al deseo sexual, la atracción física, la curiosidad y la influencia de los pares (Necchy y Shufer, 2001; Gogna, 2005; Kornblit y Mendes Diz, 1994).

Sumado al hecho de que los jóvenes comienzan a tener relaciones sexuales a edades cada vez más tempranas, esta conducta suele ir acompañada de poca conciencia acerca del uso de métodos anticonceptivos. Es decir, tanto a nivel mundial como en nuestro país, los adolescentes suelen tener relaciones sexuales sin protección, conviviendo con factores de riesgo, aumentando las posibilidades de embarazos no deseados, contagios de

[6] Incluso más, previo al año 2005, algunas provincias habían sancionado legislaciones provinciales sobre educación sexual, como es el caso de Neuquén, Mendoza, Santa Fe, Entre Ríos, Rio Negro y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

enfermedades de transmisión sexual y de posibles abortos inducidos o provocados (Claravino et al, 2006)[7]. Wainerman, Chami y Di Virgilio resumen estas ideas señalando que,

> "La iniciación a edades tempranas, acompañada de escasa información sobre la sexualidad en general y sobre el uso de anticonceptivos, abundancia de mitos y creencias erróneas y poca conciencia de género y de manejo de poder en la pareja, son responsables de que la experiencia de la maternidad y la paternidad adolescentes sea relativamente frecuente." (2008: 23)

Además, según un Informe de UNICEF[8], la tasa de fecundidad adolescente muestra un incremento acumulado del 11% en los últimos 20 años en nuestro país. La alta frecuencia de embarazos no planeados en la población adolescente, aumenta el riesgo de exposición a un aborto inseguro, de abandono escolar y de limitaciones de acceso al mercado laboral condicionando las perspectivas de desarrollo personal especialmente en las adolescentes de menores recursos (Gogna et al., 2008). Por otra parte, también es posible identificar un aumento en la tasa de VIH en los adolescentes entre 15 y 19 años en los últimos diez años. Entre 2010-2011 la tasa fue de 5,1/100.000 en varones de esa edad y de 7,1/100.000 en mujeres, comparado con tasas del 3,1 y 5,5 respectivamente para el período 2001-2002 (DEIS Ministerio de Salud, 2013; Dirección de Sida y ETS ,2013).

Frente a esta realidad, la ley nacional de educación sexual integral se vuelve una herramienta estatal que permite brindar respuesta y cimientos sólidos a partir de los cuales construir propuestas que puedan perdurar en el tiempo y trasciendan las apuestas político-partidarias (Baez, 2015). De esta manera, se pretende que a través de la educación los alumnos puedan tomar conciencia de sus acciones y actúen responsablemente para cuidar su persona y a los demás.

Sanción de la ley 26.150 de Educación Sexual Integral

En octubre del año 2006 fue sancionada la ley nacional 26.150 que estableció la obligatoriedad de impartir Educación Sexual Integral (ESI) en todas las escuelas del país y

[7] Aún así, puede identificarse un aumento en el uso de métodos anticonceptivos en las relaciones sexuales según la edad y el nivel socioeconómico de los jóvenes (Kornblit y Mendes Diz, 1994; Pantelides, 1995).
[8] Publicado en: Situación del embarazo adolescente en Argentina, en el día mundial de la población, http://www.unicef.org.ar/, Julio de 2013

en todos los niveles del sistema educativo. Al adquirir estatus legal, la educación sexual se instaló como un derecho para todos los alumnos del país, reconociendo la relevancia de este tipo de formación para la sociedad. En su artículo 1° se establece que:

> "Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos." (Ley 26.150, Art 1°)

La ley 26.150 dispone, que cada jurisdicción del país tiene la responsabilidad de garantizar las acciones educativas de manera sistemática y promover la participación de toda la comunidad educativa para adaptar los contenidos según su ideario, convicciones y necesidades. En palabras de la ley,

> "Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros." (Art. 5°, ley 26.150)

El interés de los legisladores detrás de la ley fue brindar senderos que guíasen y sirvieran como un marco general a las diferentes prácticas educativas en los niveles inicial, primario y secundario, reconociendo que la educación sexual es un proceso constante que es atravesado por distintas variables afectivas, sociales, religiosas, políticas y económicas (Faur, 2007). Es decir, intentaron favorecer espacios para formar a los alumnos en cuestiones que atañen a las diferentes dimensiones que conforman a los individuos - biológicas, psicológicas, sociales, éticas y afectivas. De esta manera, la ESI intenta, a través

Universidad de San Andrés

de una formación integral, permitir que los alumnos logren tomar decisiones con autonomía.[9]

Un aspecto que vale la pena destacar – si bien no será un eje que desarrollaremos en este trabajo- es que según algunos sectores de la sociedad - homosexuales, bisexuales y transexuales, etc. - una de las perspectivas que se pueden identificar detrás de la ley, como otras leyes de educación sexual a nivel mundial, es que pretende articular las diferentes identidades de género a un modelo de identidad sexual: la identidad heterosexual (Allen, 2005, 2007; Baez, 2015; Morgade, 2011).

Los aspectos que fueron sancionados en la Ley de Educación Sexual Integral, tienen carácter obligatorio nacional, por eso es preciso que sean recontextualizados en los diseños curriculares para poder ser implementados[10]. En función del contexto actual, de la historia del área curricular de educación sexual, los enfoques de enseñanza de educación sexual y las características federales de nuestro sistema educativo, nos preguntamos: ¿Qué concepción de sexualidad se encuentra por detrás de los diseños curriculares de cada jurisdicción? ¿Cuáles son los fundamentos para la educación sexual que sostienen estos diseños? ¿Qué contenidos de los Lineamientos Curriculares de la ESI son recontextualizados en estos diseños?

Objetivo General

El trabajo aquí presentado, busca describir de qué modo la Ley de Educación Sexual Integral se recontextualiza en los diseños curriculares del Ciclo Básico para la educación secundaria de la Provincia de Córdoba y de la Provincia de Salta, identificando y caracterizando los **fundamentos para la educación sexual integral**, la **concepción de**

[9] Estas ideas concuerdan con la postura de Nancy Kendall (2012) quien sostiene que la educación sexual debería apuntar no tanto a disminuir las tasas de embarazo adolescente y de enfermedades de transmisión sexual sino a brindar un espacio de confianza en el cual los alumnos puedan realmente hacer preguntas significativas para sus vidas, examinar las relaciones y la información que configuran sus creencias acerca del sexo.

[10] En la Argentina, cada provincia y el municipio de la Ciudad de Buenos Aires tienen autonomía para poder adaptar los lineamientos nacionales en sus contextos particulares. De esta manera, los diseños curriculares expresan de manera contextualizada la normativa nacional y funcionan como un *código común* para mejorar la comunicación y la práctica del quehacer educativo (Res. 37/94 CFE).

sexualidad y de **educación sexual,** y los **contenidos de educación sexual** sostenidos en dichos diseños curriculares.

Objetivos específicos

- Identificar y caracterizar los conceptos subyacentes de sexualidad y de educación sexual implícitos en los diseños curriculares de la Provincia de Córdoba y la Provincia de Salta.

- Identificar y caracterizar los fundamentos para la educación sexual que subyacen a los diseños curriculares de la Provincia de Córdoba y la Provincia de Salta.

- Describir cómo son *recontextualizados* los contenidos propuestos por los Lineamientos Curriculares en las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana, y Lengua y Literatura de cada diseño curricular.

Metodología

El siguiente trabajo se inscribe en el Programa de Investigación de Educación Sexual en el área de investigación de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Una de las líneas de investigación de dicho programa, pretende analizar el currículum, la formación docente y los lineamientos pedagógicos de la educación sexual en la Argentina.

Para poder describir cómo se contextualiza la ley de Educación Sexual Integral, realizamos un análisis cualitativo de los diseños curriculares de la Provincia de Córdoba y de la Provincia de Salta, sancionados en los años 2011 y 2012, respectivamente. Ambos documentos fueron obtenidos en las páginas de internet de los ministerios de educación, respectivos a cada provincia, vigentes en Octubre de 2014. A su vez, se utilizaron otros documentos y materiales provistos por sendos ministerios como la *Conceptualización para el abordaje de la Educación Sexual*, presentado en el año 2010, en la Provincia de Córdoba,

y las *Sugerencias para la articulación de la ESI y el Diseño Curricular para la educación secundaria*, de la Provincia de Salta[11].

Los criterios de selección se establecieron en base a las siguientes características: en primer lugar, las provincias elegidas debían haber modificado sus diseños curriculares luego del año 2008 - año en que fueron presentados los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral- y no haber diseñado y ejecutado programas de educación sexual previamente a la sanción de la Ley 26.150. Tanto la Provincia de Córdoba como la Provincia de Salta cumplen con estas características[12]. En segundo lugar, las provincias deberían atender a una población significativa y relevante de la población de niños y adolescentes del país. Según un estudio de UNICEF[13], la población de niños y adolescentes en cada una de estas provincias en el año 2010 era de 971.941 en la Provincia de Córdoba y 458.284 en la Provincia de Salta[14].

En tercer lugar, fueron seleccionados los diseños curriculares del Ciclo Básico de la educación media de ambas jurisdicciones, ya que, como fue señalado previamente es relevante identificar cómo es la formación que se dicta a los adolescentes – considerados una población vulnerable en torno a la conducta sexual y a la identidad. En nuestro país, la educación media se encuentra estructurada en dos ciclos, el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado. Precisamente porque el Ciclo Básico es el ciclo general de contenido indispensable y troncal para todos los alumnos nos atendremos a estudiar los diseños

[11] En esta provincia fue sancionada en el año 2004 la Ley de Sexualidad Responsable. Si bien este documento fue sancionado previamente a la Ley Nacional de Educación Sexual Integral marca un primer paso en la práctica política de esta provincia en el camino de la educación sexual.

[12] En un primer momento se había pensado en investigar el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires debido a la magnitud de su población adolescente y que no había implementado programas de educación sexual previamente a la sanción de la ESI. Sin embargo, sus diseños curriculares datan de los años 2006-2008. Por otra parte, la Provincia de Salta y la Provincia de Córdoba resultaban experiencias interesantes para describir, dado que las tradiciones políticas de ambas provincias han sido diferentes y el contexto sociocultural desde el cual se recontextualiza la ley nacional es diferente en cada jurisdicción. Por un lado, la Provincia de Salta porque es una provincia con tradición política conservadora y por otro, la Provincia de Córdoba, que se distingue por tradiciones contradictorias: una de rasgos conservadores y otra progresista y laica (Veleda, 2003)

[13] Disponible en: http://infoargentina.unicef.org.ar/galeria_dev/graficos/indicadores_demograficos/ninos_ninas_y_adolescentes/cantidad_de_ninos_ninas_y_adolescentes_mapa_pcias.htm

[14] Las provincias que tienen una población de niños y adolescentes mayor a la de estas provincias son: Provincia de Buenos Aires (4.657.467), Ciudad Autónoma de Buenos Aires (563.032), Mendoza (540.273) y Tucumán (492.194). Tanto la CABA como Mendoza han implementado programas de educación sexual previamente a la sanción de la ley.

curriculares en los primeros tres años de la educación media (1°, 2° y 3° año). Además, hemos seleccionado las unidades curriculares de materias sociales con mayor cantidad de horas cátedra de ambos diseños curriculares: Lengua y Literatura (5HsC), Ciencias Sociales (3 HsC), Ciencias Naturales (3 HsC) y Formación Ética y Ciudadana (3HsC). Compartiendo las ideas de Tedesco (1998) creemos que los jóvenes al finalizar el ciclo obligatorio deberían estar en condiciones de conocerse a sí mismos, a la sociedad y tener herramientas para definir su proyecto de vida.

Una vez seleccionados los diseños curriculares y las unidades curriculares, presentamos la matriz de categorías de análisis utilizadas. En cuanto a los fundamentos y las concepciones de sexualidad y educación sexual, se utilizó la tipología presentada por Wainerman etal. (2008) en base a la caracterización de Reiss (1995). Dicha tipología fue organizada a partir de tres criterios: los fundamentos de la educación sexual, la concepción de sexualidad y los contenidos que desarrollan los programas de educación sexual.[15] En el cuadro del Anexo 1 se presentan las cuatro posturas que serán utilizadas para el presente análisis a partir de la contrastación entre las tipologías y los conceptos encontrados en los diseños curriculares. Los cuatro tipos de educación sexual, según estas autoras, son: "Educación (confesional) para una sexualidad con fines reproductivos; Educación (científica) para la prevención de las consecuencias de la sexualidad; Educación para el ejercicio de una sexualidad responsable y Educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad." (Wainerman et al. 2008:48).

En este primer capítulo, hemos presentado un breve recorrido histórico sobre la historia de la sexualidad y la educación sexual durante el siglo XX, resaltando aquellos cambios sociales significativos en relación a hábitos y conductas, y sus consecuencias en las concepciones de educación sexual. Hemos contextualizado al lector, de manera que comprenda que hacia fines del siglo XX la educación sexual se convirtió en un tema necesario en la agenda política de muchos países, incluida la Argentina debido a los cambios en los comportamientos sexuales de la sociedad.

[15] Las autoras identificaron cuatro posturas, que son mutuamente excluyentes entre sí pero, dada la complejidad de la realidad pueden encontrarse superpuestas entre sí o compartiendo rasgos.

A través de una serie de políticas, implementadas gradualmente luego de la recuperación de la democracia en 1983, en nuestro país comenzaron a reconocerse derechos y libertades sexuales de varones y mujeres. La ley 26.150 de Educación Sexual Integral se inserta dentro de un proceso de políticas, en el que se resalta la importancia de la inclusión de la educación sexual en el currículum y la obligatoriedad de brindar este tipo de formación a los alumnos del país.

Luego, hemos presentado las preguntas de investigación que han motivado este trabajo, los objetivos y las decisiones metodológicas que han sido tomadas para poder realizar esta investigación.

A continuación, presentaremos los conceptos centrales utilizados en este trabajo.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Capítulo 2

En este capítulo presentamos el marco conceptual en el que buscamos exponer los conceptos a partir de los cuales realizaremos el análisis de los diseños curriculares. Creemos importante definir aquello que entendemos acerca de la sexualidad, la educación sexual, los diseños curriculares y el proceso de recontextualización. En primer lugar, introduciremos al lector en las principales concepciones utilizados para definir la sexualidad y la educación sexual. En segundo lugar, describiremos aquello que se entiende por diseño curricular y por el proceso de recontextualización del discurso pedagógico prescripto.

Concepciones de sexualidad

La sexualidad es un fenómeno complejo que ha sido objeto de cuestionamientos, prejuicios, prohibiciones y tabúes. Debido al hecho de que es una dimensión del ser humano que se encuentra conformada por aspectos físicos, sociales, psicológicos, culturales y éticos, la sexualidad puede ser comprendida como una realidad dinámica a lo largo de la historia. Es por ello que puede ser descripta a partir de diferentes enfoques que ponen de manifiesto alguno de los aspectos que la conforman, por sobre los otros. De esta manera, es posible identificar distintos enfoques de corte biológico, confesionales, socioculturales y moralistas.

Según un enfoque de corte biológico e higienista, la sexualidad suele ser entendida a partir de la anatomía y la fisiología humana. Es decir, desde esta postura se comprende la sexualidad íntimamente ligada a la genitalidad y como una dimensión innata del ser humano que puede explicarse científicamente desde sus componentes neurofisiológicos (Wainerman et al, 2008) La sexualidad es entendida como la esencia inherente a la naturaleza humana, que se encuentra inscripta en los cuerpos, bajo la forma de un instinto o impulso sexual que conduce las acciones y existe con anterioridad a la vida social (Jones, 2010).

Por otra parte, desde un enfoque confesional – enmarcado generalmente en un contexto de valores religiosos- la sexualidad es concebida en términos reproductivos y en relación al amor. La sexualidad es una práctica social que debe ser ejercida dentro de contextos

legítimos y de etapas vitales pertinentes. Además, la sexualidad es una realidad existencial de la persona humana que se apoya en una estructura biológica y se manifiesta en todos los niveles bio-psicológicos (Wainerman et al., 2008) Según el Catecismo de la Iglesia Católica, la sexualidad es el conjunto de aspectos que abarcan a toda la persona humana en la unidad de su cuerpo y de su alma: *su afectividad, su capacidad de amar y de procrear y su aptitud para establecer vínculos de unión con otros* (Cat. Ig. Cat. N°2322). A su vez, en el Catecismo Católico también se señala que, "Corresponde a cada uno, hombre o mujer reconocer y aceptar su identidad sexual. La diferencia y la complementariedad físicas, morales y espirituales están orientadas a los bienes del matrimonio y al desarrollo de la vida familiar." (Cat. Ig. Cat. N°2323)

En línea con esta perspectiva Martin et al (1992) afirman que la sexualidad no se define por haber nacido varón o mujer, sino que es necesario que cada individuo asuma esa virilidad o feminidad, asuma los sentimientos, valores y formas de actuar en concordancia con ese sexo. De esta manera, sostienen que al hablar de sexualidad se hace referencia a la persona sexuada y no a un constructo teórico aislado. Por ello, comprenden que la sexualidad puede ser entendida como"[…] un sistema sexual que implica datos biológicos y psicológicos, leídos y elaborados desde una familia, una sociedad determinada, con una escala de valores definida." (Martin, O et. al, 1992: 26)

Desde un enfoque sociocultural, la sexualidad no se limita a la genitalidad o a la moral sino que se concibe como una construcción social, histórica y cultural (Foucault, 1979; Jones, 2010; Weeks, 1988; Giddens, 1998; Canciano, 2007; Montero, 2011). Ha sido el filósofo francés, Michel Foucault quien ha abierto muchas puertas respecto a esta concepción de la sexualidad al entender que, "La sexualidad no debe pensarse como un tipo de hecho natural que el poder trata de mantener controlado, ni como un dominio oscuro que el conocimiento trata de descubrir gradualmente. Es el nombre que puede darse a un constructo histórico." (Foucault, 1979: 105)

La obra de Foucault ha contribuido de manera relevante a la historia de la sexualidad debido a que abrió un nuevo campo al análisis y evaluación crítica. A partir de su obra, la sexualidad ha sido comprendida como una relación de elementos, una serie de prácticas y actividades que producen significados. Muchos autores han asumido esta concepción socio

Universidad de SanAndrés

histórica, destacando que la sexualidad no existe por fuera de la historia (Jones, 2010) dado que "reúne una serie de posibilidades biológicas y mentales […] que no necesariamente deben estar vinculadas y que en otras culturas no lo han estado" (Weeks, 1998:20).

Además, la obra de Foucault no sólo brindó aportes hacia una comprensión de la sexualidad desde un enfoque socio histórico sino que a través de esta postura, permitió que se entendiera la sexualidad como producto de los dispositivos de poder (Weeks, 2005; Canciano. 2007; Montero, A. 2011). Algunos sociólogos postulan así la teoría del libreto o los guiones sexuales, sugiriendo que en ellos se especifica como si fuera un mapa o una receta, indicaciones para que los actores puedan atribuir sentidos sexuales a diferentes situaciones y estados corporales (Gagnon, 1977; Jones, 2010; Weeks, 2005). De esta manera, "Los individuos son configurados y se configuran a sí mismos, en relación con esos conjuntos preexistentes de significados que intentan reglamentar y controlar de acuerdo con reglas firmes, y consciente o inconscientemente asimiladas." (Weeks, 2005: 60)

En relación a dichos guiones sexuales, Jones (2010) explica que el género puede ser comprendido como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias entre los sexos y como una forma primaria de relaciones significantes de poder. Graciela Morgade (2011) establece también, que las relaciones de la sociedad se encuentran impregnadas por las formas establecidas del ser varón y el ser mujer, de manera que resulta un desafío poder abstraerse e identificar dichos discursos. Por otra parte, al comprender que la sexualidad es un aspecto central de la identidad de los sujetos, es preciso que los individuos realicen un ejercicio de autodescubrimiento y de reconocimiento de los mensajes que condicionan su sexualidad, para poder asumirla plenamente (Jones, 2010; Kendall, 2012).

No obstante las diferencias en cuanto a los enfoques, varios investigadores coinciden en que no es posible pensar la sexualidad sólo en función de la genitalidad o sólo como una construcción sociohistórica, sino que para poder comprenderla es preciso también comprender el entramado de las diferentes dimensiones que la conforman (Jones, 2010; Martin et al, 1992; Santos, 2007). En este trabajo, al hacer referencia a la sexualidad se la comprenderá en este sentido, en concordancia con la definición 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" (2000:6)[16].

En el siguiente apartado describiremos las principales investigaciones y concepciones sobre la educación sexual. La escuela es el espacio donde se transmiten valores, formas, creencias, representaciones y símbolos de manera explícita e implícita, por eso, este espacio se vuelve fundamental en la formación sexual y socialización de los individuos.

Concepciones de educación sexual

A partir de las diferentes concepciones de sexualidad presentadas previamente se abre la pregunta acerca de qué es la educación sexual, qué implica, quién debe impartirla y qué saberes abarca. La educación sexual se convierte en un concepto que puede pensarse de distintas formas y que *no puede ser definida de manera unívoca* (Canciano, 2007, Weeks, 1998) A su vez, las diferentes maneras de entender a la educación sexual, también se ven afectadas por cuestiones propias del ámbito educativo como pueden ser: el rol de la escuela y los padres como agentes de sexualidad, la escuela como matriz hegemónica heterosexual, la educación sexual como un acto político y las concepciones de sexualidad presentes en los programas de educación sexual (Allen, 2013, 2007; Charlot, 2009; Haywood, 1995; Kendall, 2012; Renold, 2006; Wyness, 1992)[17].

[16] Reunión de Consulta sobre Salud Sexual convocada por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), en colaboración con la Asociación Mundial para la Salud Sexual, que se realizó del 19 al 22 de mayo de 2000, en Antigua Guatemala, Guatemala

[17] En un estudio realizado sobre las principales preocupaciones que se encuentran presentes en revistas de sociología de la educación, pudieron revelarse las siguientes preguntas.
Respecto a la escuela y los padres como agentes de sexualidad, las investigaciones se plantean algunas de las siguientes preguntas: ¿Qué lugar juegan las escuelas como agentes de educación sexual? ¿Cómo las condiciones espaciales y materiales de las escuelas, constituyen sentidos e identidades sexuales particulares para los alumnos? ¿Qué sentidos e identidades sexuales se construyen por fuera del currículum prescripto? ¿Cómo cambian las prácticas de los padres en torno a la transmisión de educación sexual? ¿Qué implicancias tiene para los docentes enseñar educación sexual?
De estos planteos se desprenden las preguntas sobre las concepciones de sexualidad presentes en los distintos programas de educación sexual: ¿Para qué sirve educar educación sexual desde un enfoque preventivo? ¿Puede considerarse la educación sexual exitosa al observar una disminución en las tasas de embarazo

Para algunos autores, la educación sexual aparece como una respuesta frente a la problemática social de las enfermedades de transmisión sexual[18] y las tasas de embarazo adolescente (Canciano, 2007; DiMaria et. al, 2009; Fernandez et.al. 2000; Kirby et al. 2007; Montero, 2011). Se considera que la educación sexual permitiría empoderar a los adolescentes, dado que al recibir información podrían mejorar sus decisiones en materia de sexualidad y mejorar significativamente su salud sexual y bienestar (Allen, 2005; Abel & Fitzgerald, 2006; Addison, 2006; Bianco, 2008 ; DeMaria et al., 2006; Luker, 2006). Este enfoque orienta la educación sexual hacia programas que fomenten actitudes y valores de prevención. Por ello, es que resulta importante diseñar programas de educación sexual efectivos.

Según un documento presentado por la UNESCO en el año 2009, los programas considerados efectivos serían aquellos que: a) brindan información para tomar decisiones acerca de la vida sexual y, b) permiten reducir el riesgo de embarazos no programados, contraer enfermedades de transmisión sexual y tener relaciones sexuales abusivas o coercitivas. Por otra parte, a partir de las preguntas: ¿Cuáles son los efectos del currículum basado en la educación sexual sobre los comportamientos sexuales de riesgo, embarazo y ETS? Y ¿Cómo el conocimiento y actitudes propuestas afectan dichos comportamientos sexuales?, Kirby et al. (2007) lograron enunciar algunas características presentes en los programas de educación sexual efectivos.[19]Entre ellas, los autores han destacado que los programas efectivos se encuentran enfocados en metas de salud claras y exclusivamente en comportamientos específicos en favor de la salud sexual, presentando los riesgos sexuales psico sociales y los factores de protección que afectan los comportamientos sexuales. (Ver más características en el anexo 3)

Universidad de San Andrés

adolescente y de enfermedades de trasmisión sexual? ¿Qué cambios deberían hacerse para poder brindar una educación sexual desde una perspectiva democrática?

[18] ETS son las siglas que serán utilizadas en el presente trabajo para hacer referencia a las enfermedades de transmisión sexual.

[19] Kirby et. al. (2007) indagaron acerca del impacto de los programas curriculares de educación sexual y VIH. En este trabajo los autores intentaron sobrepasar las limitantes de los estudios geográficos tomando 83 diseños curriculares de diferentes países descubriendo 17 características comunes a los currículums más efectivos, divididas en las siguientes categorías lógicas: el desarrollo del currículum, los contenidos del currículum en sí mismo y la implementación del currículum.

Otros autores plantean que si bien la educación sexual puede ser pensada desde un enfoque de prevención u orientada hacia fines reproductivos, estas posturas suelen reducir la sexualidad a una dimensión. En este sentido, la educación sexual pasaría a ser una medida paliativa y no a una medida de largo plazo que apunte al desarrollo integral de los seres humanos (Martin *et al.* ,1992; Jones, 2010). Por su parte, los autores Martin et al. (1992) sostienen que un enfoque integral y a largo plazo de educación sexual implicaría tres ejes. En primer lugar, el respeto por la persona individual y a su derecho al desarrollo pleno. En segundo lugar, comprender a la sexualidad como un dato biológico, fisiológico que incluye un vínculo con otros. Por último, entender que la educación permite al individuo desarrollarse con mayor libertad.

Un aspecto importante para comprender la educación sexual es que en la escuela, la formación se brinda tanto de manera explícita como de manera implícita, a través de los discursos, los silencios, la organización del espacio y los materiales - como los libros de lectura - entre otras cosas (Giroux, 1983; Morgade, 2011; Santos, 2007). Allen (2013) agrega a este aspecto que, si bien en algunos países, la educación sexual no se ha incorporado a través del currículum formalmente en la escuela, es preciso reconocer que los espacios y la materialidad de la escuela – el *curriculum oculto* en términos de Jackson (Gvirtz et al., 1998) - también contribuyen a crear sentidos e identidades sexuales. Por su parte, Henry Giroux (1983) agrega que el currículum oculto, puede adquirir un nuevo significado al ser implementado no sólo para describir las relaciones sociales dentro de un aula, sino también los silencios estructurales y los mensajes ideológicos que enmarcan y brindan contenido al conocimiento escolar. En términos de Diaz Barriga,

> "El currículum oculto tiene una estrecha relación con *lo que se actúa*, más que con la información de *qué se dice*. En muchas ocasiones la *actuación*, los *códigos* empleados en la comunicación, las *formas de decir o afirmar* una cosa no necesariamente convergen con lo que se dice en el plano explícito" (2006:8).

En este sentido, comprendemos que en la escuela, los alumnos no sólo aprenden conductas y conocimientos sino también actitudes y prácticas sociales vinculadas al ser mujer y ser varón. De hecho, en varias investigaciones se sostiene que la reproducción de los discursos dominantes, adoptados por los alumnos de manera inconsciente, también

puede reforzar desigualdades sociales en cuanto a las relaciones de género entre los alumnos (Allen, 2013). De esta manera, las escuelas tienen como desafío reflexionar sobre la concepción de sexualidad que se encuentra explícita en las experiencias educativas que brindan y cómo influencian a los alumnos y a la construcción de su identidad.

Por otra parte, algunos autores que comprenden a la sexualidad desde un enfoque sociocultural, reclaman que la educación sexual suele centrarse en modelos amplios, ignorando aspectos como las cuestiones de género o el placer (Allen, 2007; Baez, 2015; Kendall, 2012; Morgade, 2011). Estos autores entienden que la sexualidad trasciende lo orgánico, lo genital, lo biológico y lo corporal, es decir, implica el entorno social, normativo y los escenarios que los individuos recorren. De esta manera, señalan que los programas de educación sexual generalmente reproducen las relaciones establecidas en el orden social de género, de sexualidad, de salud y de educación, a partir de las concepciones particulares de la salud sexual de los grupos dominantes (Allen, 2007, 2013; Haywood et.al, 1995; Iyer et.al., 2014; Morgade, 2011; Renold, 2006). A juicio de Bianco (2008), la educación sexual integral debería permitir que los alumnos puedan cuestionar los mandatos sociales y los estereotipos de género facilitando la construcción de sus propios proyectos de vida, tomando decisiones informadas y adoptadas libremente. De esta manera, la escuela se presenta como un lugar donde es posible cuestionar comportamientos y estereotipos que restringen la autonomía y diversidad de los alumnos, incluso que pueden amenazar su salud sexual.

Universidad de SanAndrés

Un aspecto fundamental, que no ha sido ampliamente estudiado en las investigaciones sobre educación sexual - y que únicamente será presentado en este apartado - es el rol de los docentes. La UNESCO (2009) ha afirmado que los docentes son los actores clave que permiten implementar la educación sexual, de manera que, tanto su apoyo como su competencia, resultan sumamente importantes en esta área. Incluso en las características de los programas de educación sexual efectivos que señalan Kirby et al. (2006), la necesidad de seleccionar a los educadores, brindándoles capacitación y proveyéndoles mentores, supervisión y apoyo es uno de los puntos centrales de la implementación del currículum.

A fines prácticos de esta investigación, para pensar y comprender las diferentes posturas de educación sexual será útil el marco presentado por Wainerman et al. (2008). Estas

autoras plantean distintos enfoques de experiencias de educación sexual que resumen las posturas que han sido presentados anteriormente. Esta tipología de educación sexual se vale de los siguientes criterios para poder describir cada postura: los fundamentos de la educación sexual, la concepción de sexualidad y los contenidos que desarrollan los programas de educación sexual. Las cuatro posturas de educación sexual que definen Wainerman et al. (2008) son las siguientes: "Educación (confesional) para una sexualidad con fines reproductivos; Educación (científica) para la prevención de las consecuencias de la sexualidad; Educación para el ejercicio de una sexualidad responsable y Educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad. (Wainerman et al. 2008:48)"

A continuación describiremos los diseños curriculares, que son, la forma en la que la educación sexual puede incorporase en las escuelas de Argentina.

Diseños curriculares: definición y concepto de recontextualización

El concepto *currículum* es una construcción pedagógica y cultural que ha comenzado a utilizarse desde la génesis de la escuela moderna. Además, es un concepto de carácter *polisémico,* susceptible de adquirir diferentes significados según el contexto cultural en el que se aplique (da Silva, 2001; Gvirtz, S. y Palamidessi, M., 1998; Terigi, 1999). Al definir al currículum, la mayoría de los autores entienden que describe la selección del *qué* y el *cómo enseñar* en las instituciones educativas. Por eso, nos valdremos de la definición que presentan Gvirtz y Palamidessi quienes afirman que el currículum es "un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos." (1998:50)

En nuestro país, la concepción de currículum ha estado fuertemente ligada a la idea de una norma externa que regula las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Es decir, habitualmente ha sido concebido con un carácter prescriptivo[20]. Es por ello, que Da Silva (2001) señala que el currículum es *una operación de poder* dado que hay actores e instituciones políticas que tienen la capacidad de utilizar este *artificio* para estructurar de diferentes maneras el sistema y las prácticas educativas.

[20] La idea de prescripción está presente en gran parte de las investigaciones sobre el mismo (Terigi, 1999).

Es posible considerar que la práctica del currículum no consiste solamente en instruirlo, sino que hay determinados factores que operan en la transformación del mismo en cada contexto particular (Terigi, 1999; Gvirtz et.al., 1998). De esta manera, el diseño curricular pueden ser comprendidos como el documento oficial, considerado el organizador legítimo del sistema educativo y los procesos de enseñanza, que sirve como marco normativo para saber qué se pretende enseñar en cada jurisdicción (Gvirtz y Palamidessi, 1998). De hecho, los diseños curriculares se encuentran en una yuxtaposición de poder y conocimiento ya que implican un proceso de construcción, distribución, reproducción y cambio de las identidades pedagógicas (Graizer et.al. 2011). En ellos se encuentra: "la explicitación fundamentada de un proyecto educativo en los aspectos más directamente vinculados a los contenidos y procesos de enseñanza y aprendizaje." (Res. 37/94)

Según la Resolución 37/94 del Consejo Federal de Educación, los diseños curriculares deben tener características comunes en todas las provincias y en la Municipalidad de Buenos Aires y deberán dar respuesta al siguiente grupo de preguntas, en los distintos componentes del diseño: "¿Qué sujeto/persona se forma? ¿Por qué y para que enseñar y aprender? ¿En qué situación se enseña y aprende? ¿Qué enseñar y aprender? ¿Cómo? ¿Dónde, a quienes y quienes enseñan? ¿Cómo saber que se enseño y aprendió y que no y por qué?" (Res. N°37/94).

Además, como es señalado en la Resolución 84/09 del Consejo Federal de Educación, las distintas jurisdicciones del país no se encuentran obligadas a incluir todas las orientaciones entre sus ofertas sino aquellas que consideren relevantes y pertinentes a su contexto. De esta manera, las distintas jurisdicciones pueden incorporar modificaciones a las legislaciones nacionales dentro de su contexto particular, estableciendo el *código común* para los distintos actores de la práctica educativa. En este sentido, los diseños curriculares son parte de un proceso de significación del currículum prescripto[21] - diseños curriculares, planes institucionales y planificaciones docentes- específicamente, una fase de elaboración curricular provincial (Braslavsky, 1998).

[21] En primer lugar, la prescripción nacional pasa a los diseños curriculares, luego, al proyecto educativo institucional y por último, a las planificaciones docentes.

Las políticas atraviesan circunstancias sociales, institucionales e individuales que afectan cómo dichas políticas - como el currículum- son entendidas e interpretadas por aquellos que supuestamente deben ponerla en práctica (Beech, Gvirtz, 2004). Es por ello que Beech etal. (2004) señalan que a fin de poder leer *todo el texto*[22] de las complejas políticas curriculares es necesario estudiar los documentos en sí mismos junto con las definiciones políticas curriculares, los manuales escolares, los institutos de formación docente y la supervisión escolar. Este proceso de *recontextualización*, según Bernstein, será definido a continuación.

Recontextualización

El campo pedagógico de recontextualización es un proceso de transformación de un discurso, al moverse de un contexto a otro (Beech, 2010) Es decir, este proceso reconoce que el paso de los textos y las prácticas que surgen en un contexto primario - donde se producen los discursos - no son transmitidos de manera neutra a otros contextos, dado que cada nivel del sistema educativo está compuesto por sujetos que interpretan y aportan significaciones a dicha norma. Dichos textos y prácticas son transformados al ser reproducidos - previa selección- en el discurso del sistema educativo, en pos de redefinir los discursos en cada contexto particular (Beech et al, 2010; Terigi, 1999) El accionar de los sujetos supone un doble juego de control y apropiación de la relación prescripción/realización, en el que los sujetos imprimen su subjetividad, denominado el proceso de especificación curricular (Terigi, 1999).

Bernstein distingue tres campos de conformación del discurso pedagógico, cada uno de los cuales cuenta con agentes especializados. Por un lado, el campo de producción - donde se construye el nuevo conocimiento- luego, el campo de recontextualización - donde el nuevo conocimiento es apropiado, transformado y relocalizado - y por último, el campo de reproducción – donde el discurso se transmite en la práctica pedagógica de las escuelas-. Santos (2003) agrega que Bernstein habla de dos campos de recontextualización: el campo de recontextualización pedagógica (incluido los profesionales de la educación) y el campo de recontextualización oficial (del Estado y de sus agencias). Según Díaz, "explicar las

[22] Tomando la concepción de Ball (2000 en Beech etal.,2004) de que las políticas- como el currículum prescripto- pueden ser entendidas como *textos* codificados -resultado de debates, compromisos e interpretaciones de autoridades públicas- que luego deben ser decodificados en prácticas complejas - interpretación de los actores en función de su historia, capacidades, recursos y contexto.

transformaciones del discurso a través de metáforas espaciales, dice Foucault, permite captar con precisión los puntos en los que los discursos se transforman en, a través de, y a partir de relaciones de poder" (1993:1)

En este trabajo nos concentraremos en el campo de recontextualización oficial. Según Díaz (1993) el campo de recontextualización oficial, se encuentra reglado directamente por el estado, políticamente a través de la legislación y administrativamente a través de sus servicios civiles. De esta manera, la recontextualización oficial ocurre cuando:

> "un texto o textos que pertenecen a un discurso o discursos específicos son selectivamente desubicados y reubicados o insertos en los textos oficiales. Estos nuevos textos incorporan objetivos, temas, conceptos, enunciados y teorías previamente reconocidas e ideológicamente seleccionadas, y están en correspondencia con ideologías, estrategias y objetivos políticos definidos. Una vez que los nuevos textos han sido recontextualizados proporcionan un soporte para la implementación de principios dados en el campo pedagógico, bajo la forma de discurso pedagógico oficial." (Díaz, 1993: 17)

En este segundo capítulo, hemos presentado un recorrido a través de las distintas concepciones de la sexualidad y la educación sexual, las concepciones del currículum y el proceso de recontextualización, señalando aquellas definiciones que serán utilizadas en este trabajo de investigación.

En concordancia con la Organización Mundial de la Salud (2000) comprenderemos que la sexualidad es una construcción histórica y una dimensión fundamental del ser humano que se expresa en los comportamientos cotidianos de cada individuo. Al habernos interiorizado en las diferentes concepciones de sexualidad que han sido presentadas según diversos autores, nos permitió comprender que la educación sexual no es un concepto que puede ser definido de manera unívoca. Por ello, utilizaremos los diferentes enfoques de la educación sexual presentados por Wainerman, Chami y Di Virgilio.

Resulta interesante tener en cuenta para futuras investigaciones, cómo la educación sexual se ve afectada por el currículum oculto. En esta línea, se podría estudiar de qué manera es posible pensar la educación sexual de modo que todos los factores que se ven

involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje puedan ser coherentes con un mismo enfoque de sexualidad y de educación sexual. Además, como fue señalado resulta importante estudiar diferentes estrategias y modos para abordar la formación de los docentes dado que son sujetos clave en el marco de la educación sexual.

En cuanto a los diseños curriculares, entendemos que son la forma que elije la Argentina para explicitar los contenidos, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un proyecto educativo. Además, al comprender que las diferentes jurisdicciones de nuestro país pueden apropiarse, transformar y relocalizar el contenido del discurso pedagógico, utilizaremos el concepto de recontextualización, propuesto por Basil Bernstein para poder dar cuenta de la complejidad de este proceso.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Capítulo 3

En el presente capítulo haremos un análisis descriptivo de los contenidos curriculares expresados en los diseños curriculares de la provincia de Salta y la provincia de Córdoba. Realizaremos este análisis, señalando aquellos contenidos que fueron recontextualizados en los diseños curriculares de cada provincia, y aquellos que sólo se encuentran presentes en los Lineamientos Curriculares de la ESI.

Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral

En el documento de Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral se establecen los propósitos formativos y aprendizajes básicos sugeridos para cada nivel educativo. Este documento, corresponde al primer nivel de desarrollo curricular, por ende, es preciso que las autoridades jurisdiccionales realicen un proceso de recontextualización oficial de este discurso, adecuándolo a las necesidades de sus alumnos y de su comunidad educativa en general. La traducción de un discurso en sus diferentes niveles de concreción curricular implica diferentes formas de organización, transmisión y evaluación de los contenidos educativos (Giroux, 1983).

En los Lineamientos Curriculares se entiende que la Educación Sexual Integral se transmite con el objetivo de que los alumnos puedan llegar a tomar decisiones conscientes y críticas en relación al cuidado de su propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de su sexualidad y sus derechos. En especial, los Lineamientos Curriculares de la ESI intentan brindar una propuesta educativa, en pos de responder a los propósitos generales de la Ley 26.206, con los siguientes objetivos:

> "[…] asegurar condiciones de igualdad y no discriminación entre las personas, respetando las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo, garantizar en el ámbito educativo el respeto de los/as derechos de niños/as y adolescentes establecidos en la Ley 26.206, brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable y promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación." (LC ESI, 2008:13)

Entre los propósitos formativos de los Lineamientos Curriculares de la ESI se propone que los alumnos puedan desarrollar su subjetividad a partir del reconocimiento de los

derechos y responsabilidades propios y de los demás. Se propone que los alumnos logren apropiarse de los derechos humanos, de manera que también puedan participar activamente de la defensa y prevención de hechos de violación. La educación sexual integral, también tiene como propósito promover valores y actitudes hacia la propia vida y hacia la vida de los demás. Por ello, se prevé promover valores y actitudes como el respeto por la diversidad y el rechazo de todas las formas de discriminación. Por otra parte, para que los alumnos logren tomar decisiones responsables sobre su propia vida, se promueve que conozcan y expresen emociones y sentimientos presentes en las relaciones humanas. Además, se plantea que, para poder tomar decisiones autónomas y cuidar su cuerpo y salud, los alumnos deberán también tener conocimiento acerca de los cambios y continuidades en su propio cuerpo, sus derechos sexuales y biológicos. Es decir, la educación sexual integral pretende brindar oportunidades para habilitar a los alumnos para que se apropien de los saberes y tengan herramientas para poder construir sus trayectorias vitales (Canciano, 2007)

De esta manera, en los Lineamientos Curriculares de la ESI se propone que en cada jurisdicción se establezca un marco para que en las escuelas se brinde educación para el ejercicio de una sexualidad responsable y para el ejercicio del derecho a la sexualidad[23]. La ESI comprende que en la escuela se podrá contribuir a la construcción de la ciudadanía cuando la institución respete las necesidades y los derechos de los alumnos, así como también, "[…] cuando logra ofrecer herramientas para que el desarrollo de su autonomía, del cuidado de sí mismo/a y de los/as otros/as, en el contexto de relaciones sociales respetuosas y equitativas, sea una realidad posible de construirse para todos y todas. (Faur, 2007:29)"

Para poder plasmar estas orientaciones en los diseños curriculares, los propósitos establecidos en los Lineamientos Curriculares son traducidos en forma de contenidos para cada unidad curricular, es decir, son recontextualizados. A continuación se analizará la presencia y ausencia de los contenidos de los Lineamientos Curriculares de la ESI en los diseños curriculares de la Provincia de Salta y de Córdoba de modo que sea posible presentar el discurso jurisdiccional de cada una de las provincias.

[23] En términos de Wainerman et al. (2008)

Contenidos presentes en los Diseños Curriculares de Salta y de Córdoba

Los contenidos propuestos en los Lineamientos Curriculares de la ESI que se encuentran presentes explícitamente en los diseños curriculares de la provincia de Salta y la provincia de Córdoba, son aquellos relacionados con el desarrollo de la propia subjetividad -a partir del reconocimiento de los derechos y responsabilidades propios y de otros sujetos-, y la promoción de valores y actitudes - como el rechazo de formas de discriminación, el respeto por la diversidad y hacia la propia vida. En el caso del DC de Córdoba, también se recontextualizan contenidos relacionados con la perspectiva de género y la expresión de emociones y sentimientos – como el placer, el goce y el amor, por ejemplo se explicita que se pretende: "Ampliar y fortalecer [la] capacidad [de los alumnos] de expresar y compartir emociones, ideas, conocimientos y opiniones por medio de la lengua oral y escrita." (DC Córdoba, 2011: 10). Además se señala que a partir de la perspectiva de género los alumnos podrán revisar las representaciones naturalizadas en la sociedad sobre lo masculino y lo femenino, que "suscitan relaciones de poder y sustentan prácticas de estigmatización y exclusión" (DC Córdoba, 2011:160).

En ambos diseños curriculares, resulta importante formar a los alumnos de manera que puedan reconocer sus derechos para poder defenderlos y protegerlos. Tanto en el caso del diseño curricular de Salta como en el de Córdoba, se recontextualizan como contenidos: la reflexión sobre representaciones, ideas y prejuicios y su incidencia en la construcción de la identidad. En el DC de Salta, identificamos que se explicita entre sus objetivos: "[el] Reconocimiento y reflexión sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales. […][la] Comprensión del Derecho a la Identidad como uno de los Derechos Humanos fundamentales. (DC Salta, 2012: 136-7) En el caso del DC de Córdoba (2011) se establece explícitamente como objetivo que los alumnos puedan "identificar y utilizar diversos mecanismos de participación en la esfera pública con los que cuentan, en el país y en la Provincia de Córdoba, para reclamar por sus derechos o tomar parte en la deliberación sobre el orden normativo."(2011:161) De esta manera, se pretende "estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria" (LC ESI, 2008:13).

Por otra parte, en la formación de los alumnos se incluyen contenidos que les permitan reconocer y respetar la identidad de las personas, a partir del análisis y la reflexión de los imaginarios sociales existentes en la sociedad. En el caso del DC de Salta se presenta como objetivo:

> "[el] Reconocimiento, reflexión y revisión de las propias representaciones, ideas y prejuicios a partir del diálogo con las de los demás, con especial atención a los casos de discriminación y estigmatización observables en experiencias escolares. [la] Comprensión de la diversidad como derecho de las personas y los grupos al ejercicio de su propia identidad. [el] Análisis y sensibilización ante diferentes formas de prejuicio, maltrato o discriminación en situaciones reales […][la] Reflexión acerca de las situaciones de igualdad o de falta de equidad de trato y de oportunidad." (DC Salta, 2012: 136-7)

También se incluyen contenidos en pos de que los alumnos puedan comprender críticamente la realidad, se sensibilicen con problemáticas sociales y puedan contribuir a la mejora de las condiciones de vida en la sociedad. Para ello, se propone que los alumnos sean capaces de estudiar y observar críticamente la realidad social en la que se mueven, así como también puedan "interpretar situaciones de injusticia, discriminación y exclusión, en relación con los principios normativos por los cuales deben ser denunciados y revertidas." (DC Córdoba, 2011:161)

En este sentido, en ambos diseños curriculares se brindan oportunidades para que los alumnos sean capaces de desentramar las intencionalidades y necesidades que coexisten en una sociedad determinada, de manera que puedan identificar a los sujetos y actores sociales, los conflictos y los consensos, la identidad personal y la colectiva, entre otros aspectos. De este modo, identificamos en los diseños curriculares de ambas provincias, aquellos contenidos sostenidos en los Lineamientos Curriculares. En ellos se propone:

> "La comprensión de distintos sistemas de conocimientos y creencias, profundizando en el análisis de diversas formas de prejuicio y discriminación en diferentes sociedades, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos familiares, laborales, políticos, públicos y privados. […] La comprensión de procesos de construcción de identidades

socioculturales y de la memoria colectiva en la Argentina actual." (LC de la ESI, 2008:34)

Por otra parte, también sostenemos que en ambos diseños curriculares podemos identificar contenidos que conforman la postura de educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad, definida por Wainerman et al. (2008). Las autoras sostienen que, como parte de la formación de los alumnos desde esta postura, se incluyen como contenidos la visibilización de desigualdades sociales y de género, así como también las condiciones para que los alumnos puedan analizar críticamente los roles y los estereotipos presentes en la sociedad, de manera que se pueda profundizar la educación cívica de los alumnos. En el caso del DC de Córdoba se incluyen contenidos vinculados al conocimiento de la diversidad cultural, a modo de poder comprender diferentes valores, creencias, prácticas y tradiciones, tanto de expresiones latinoamericanas, así como también de otras regiones. Esto permitirá que los alumnos puedan conocer y valorar la diversidad cultural reconociendo los derechos y los deberes de los ciudadanos y los modos de discriminación, racismo y exclusión que acontecen en la actualidad. Además, se introduce como contenido la reflexión crítica de la sociedad a partir de diferentes perspectivas sociológicas, entre las que se incluye la perspectiva de género. En este sentido, se brinda educación de manera que los alumnos aprendan a *ser* ciudadanos respetuosos y tolerantes. Resaltamos la palabra *ser* dado que compartimos la siguiente afirmación de Eleonor Faur: "Suele decirse que la educación sexual es una educación "para ser" más que "para hacer". Es un tipo de educación que se relaciona con la vida de las personas y con su forma de estar en el mundo" (Faur, 2007:26)

En cuanto al DC de Salta (2011), también se incluyen contenidos vinculados con el desarrollo de una ciudadanía respetuosa por la diversidad cultural, los valores democráticos y los derechos humanos. Así también, se establece la promoción de oportunidades para la "identificación de actores individuales y colectivos intervinientes en la vida de las sociedades del pasado y del presente, con sus diversos intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos" (DC Salta, 2011:73). En esta línea, aprender a analizar críticamente a la sociedad, será una de las herramientas que se les brindará a los alumnos para poder desentramar sentidos y significados y así, poder habitar el mundo.

Podemos concluir entonces que, en ambos diseños curriculares, identificamos aquello que se propone en los Lineamientos Curriculares de la ESI:

> "La construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos, de los derechos humanos y de las relaciones entre varones y mujeres. La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida con prácticas y valores que promuevan la igualdad, la solidaridad, la responsabilidad, la justicia y el respeto de los derechos propios y de los derechos de los otros. […] La reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social, particularmente aquellas relacionadas con la sexualidad y las relaciones problemáticas que pueden derivarse de las diferencias entre varones y mujeres." (Lineamientos Curriculares de la ESI, 2008:34)

Por otra parte, también resulta importante para la formación de los alumnos "el desarrollo de competencias comunicativas relacionada con la expresión de necesidades y/o solicitud de ayuda ante situaciones de vulneración de derechos" (LC, 2008:37) Por ello, es relevante, que en los diseños curriculares se incluyan contenidos que les permitan a los alumnos comprender y respetar diferentes perspectivas sobre el mundo, expresarse y defender una postura personal. Es decir, desde de la educación sexual integral, existe interés en pos de que los alumnos puedan "defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones" (Lineamientos Curriculares de la ESI 2008:37).

En el caso de la provincia de Córdoba, se recontextualizan estas propuestas comprendiendo que los alumnos deben "utilizar el lenguaje de manera cada vez más libre, personal y autónoma para reconstruir y comunicar la experiencia propia" (DC Córdoba, 2011:10). Para ello, se propone "abrir las fronteras que permitan el acceso de los estudiantes a otras culturas, a otros mundos, a otras historias, a otras maneras de ser, de pensar, de "llevar la vida"" (DC Córdoba, 2011:30). En el análisis del DC de Córdoba se identifican contenidos que explícitamente presentan oportunidades para que los alumnos puedan aprender, conocer y apropiarse de formas de expresión de su propia subjetividad, dando lugar a sentimientos y emociones – como el amor, el goce y el placer. En uno de los contenidos, se propone: "Ampliar y fortalecer su capacidad de expresar y compartir

emociones, ideas, conocimientos y opiniones por medio de la lengua oral y escrita" (DC Córdoba, 2011: 10). En el proceso de construcción de la propia identidad, en la que los jóvenes se ven inmersos, un espacio de diálogo, escucha y de reconocimiento de la propia interioridad permite que los alumnos logren un mayor conocimiento de sí mismos (Baez, 2015). De esta manera, podrán tener herramientas y capacidad para poder expresarse de una manera más genuina a la hora de vincularse y establecer relaciones con otros.

En el caso del DC de Salta, la expresión verbal y escrita se vincula especialmente con las técnicas formales del lenguaje, de manera que los alumnos alcancen un "conocimiento consciente y explícito del funcionamiento de la lengua […] que permita reflexionar sobre la arquitectura de la lengua" (DC Salta, 2012:28) De esta forma, se pretende que los alumnos puedan aprender a utilizar los diferentes medios de comunicación y apropiarse de ellos, a partir del conocimiento de sus reglas y estilos; así como también descubrir los significados de los discursos a nivel público e interpersonal como a nivel intrapersonal. Por ejemplo se señala que los alumnos producirán "exposiciones orales organizadas, con la información jerarquizada, utilizando recursos adecuados." (DC Salta, 2012: 31) Además, se pretende que los alumnos se enfrenten con contenidos que favorezcan su capacidad de obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes.

Universidad de SanAndrés

En el caso del diseño curricular de la provincia de Salta, hay un vacío de contenidos explícitos en cuanto a favorecer oportunidades para que los alumnos puedan desarrollar y expresar sus emociones. Los contenidos vinculados a la expresión de sentimientos de soledad, angustia, alegría, frustración, gozo, el amor romántico, el amor materno, el ideal de belleza en distintas épocas a partir de los textos ficcionales y no ficcionales abordados en clase, dependerán de los criterios de cada docente. En este diseño se establece que: "Queda a criterio de cada docente establecer las relaciones de los contenidos de Educación Sexual Integral en cada año de la escolaridad secundaria con la lectura, la producción de textos y la comprensión y producción oral." (DC Salta, 2012: 39-0)

El hecho de que la inclusión de estos espacios de formación, dependan de cada docente, implica que no todos los alumnos de la provincia de Salta podrán tener oportunidades para

desarrollar una mejor capacidad de expresión[24]. En el diseño curricular de esta provincia se omite incluir entre sus contenidos oportunidades para que los alumnos aprendan y conozcan otras cuestiones de las relaciones, que tengan que ver con la *socialización afectiva,* los afectos, sentimientos y el modo de transmitirlos (Faur, 2007; Kornblit et al., 2005)

Por último, entre los propósitos sostenidos en los Lineamientos Curriculares de la ESI identificamos la importancia de que los alumnos puedan conocer su propio cuerpo y su salud, para poder cuidarse y así cuidar a otros. En relación con estos contenidos la propuesta expresada en el DC de Salta sostiene que el propósito de los procesos de enseñanza de las ciencias biológicas se encuentra dirigido hacia la formación de ciudadanos científicamente alfabetizados. Por ello, el conocimiento del propio cuerpo implica el conocimiento de las funciones del organismo humano entendido como un sistema. Es decir, los contenidos se orientan a la comprensión de los seres vivos en relación con sus funciones de nutrición, relación y reproducción. Entre los contenidos que se proponen para las escuelas no se incluyan aspectos relacionados a la afectividad, emociones y a los sentimientos, o incluso relacionados con dimensiones sociales y psicológicas del individuo. Es decir, se reduce la sexualidad a la dimensión biológica, pero sin enseñar aspectos relevantes para una educación sexual científica (como los métodos anticonceptivos o de prevención de ETS). Para señalar a modo de ejemplo, los contenidos incluidos promueven que los alumnos conozcan:

> "Los sistemas reproductores masculino y femenino. Las relaciones sexuales. La gestación. El embarazo. La dimensión biológica, afectiva, social, cultural y ética de la sexualidad. Reproducción asistida. Inseminación intrauterina, fecundación "in vitro" e ICSI (inyección intracitoplasmástica de espermatozoide). Infecciones de transmisión sexual (ITS): características y prevención." (DC Salta, 2011:107)

En el DC de Córdoba también se orienta la formación de los alumnos de manera que comprendan al organismo como un sistema abierto, complejo, coordinado y que se reproduce. Si bien también se incluyen contenidos relacionados a la formación del organismo vivo como un sistema compuesto por distintos sistemas, se comprende que los

[24] Por otra parte, nos preguntamos: ¿al depender de los docentes, qué tipo de formación se les brindará para que ellos puedan incorporar estos contenidos en sus propuestas educativas?

alumnos debieran tener oportunidades para adquirir una conciencia corporal. Se promueve la conciencia, el respeto y otras actitudes que favorecen a que los alumnos puedan tomar decisiones responsables y autónomas, importantes para la vida social (Santos, 2007). Por otra parte, si bien la propuesta de "*manifestación de actitudes"* aparenta ser un enunciado general, es posible comprender que en este DC se recontextualizan de manera explícita algunos de los propósitos y contenidos sostenidos en los Lineamientos Curriculares. A modo de ejemplo, señalamos que en el DC de Córdoba se incluyen contenidos en pos de:

> "Desarrollar la conciencia corporal para favorecer el autoconocimiento y el cuidado de la salud. Desarrollar actitudes de respeto hacia los seres vivos, el cuidado y promoción de la salud. Manifestación de actitudes que contribuyan con el cuidado del propio cuerpo y el de los demás y con la toma de decisiones responsables." (DC Córdoba, 2012:60-3)

Aun así, y como veremos a continuación en ambos diseños curriculares identificamos que los contenidos vinculados al conocimiento de los alumnos acerca de su propio cuerpo y el de los demás, se encuentra ligado especialmente a un conocimiento científico. De hecho, en ninguno de ambos diseños curriculares podemos identificar que se brinda formación para que los alumnos conozcan acerca de métodos anticonceptivos, cambios y procesos de desarrollo, embarazo adolescente y otras cuestiones vinculadas al sexo biológico. Así como sostiene Faur (2007) en la educación sexual sostenida en los diseños curriculares de estas provincias opera el silencio y la omisión respecto a cuestiones importantes en la vida de las personas, como lo es la relación con su propio cuerpo y con las demás personas.

En el siguiente apartado profundizaremos en aquellos contenidos que no se han incluido en la propuesta de este DC.

Contenidos presentes sólo en los Lineamientos Curriculares de la ESI

Si entendemos que un discurso se conforma tanto por aquello que se encuentra explícito como por aquello que se encuentra implícito[25], es preciso que, para poder conformar una imagen completa de las propuestas curriculares de estas provincias, presentemos también

[25] Es significativo, para el presente análisis, el concepto de curriculum oculto que redefine Henry Giroux (1983). El currículum oculto, según el sociólogo, puede adquirir un nuevo significado al ser implementado no sólo para describir las relaciones sociales dentro de un aula, sino también los silencios estructurales y los mensajes ideológicos que enmarcan y brindan contenido al conocimiento escolar.

los contenidos que sólo se encuentran presentes en los Lineamientos Curriculares de la ESI. La ausencia de determinados contenidos podría implicar que, desde el nivel de recontextualización provincial, se espera que sean las escuelas y los docentes quienes asuman la recontextualización del discurso nacional.

En los Lineamientos Curriculares de la ESI se establecen propósitos que han sido traducidos en los contenidos de las diferentes unidades curriculares. En los diseños curriculares analizados, hemos hallado un vacío de contenido en relación a: métodos anticonceptivos y de prevención, el conocimiento y el cuidado tanto del cuerpo como de la salud, el respeto y conocimiento de los cambios y continuidades en el cuerpo, y la promoción de valores y actitudes hacia la propia vida. Por otra parte, en el caso del DC de Salta, también hay un vacío de contenido en relación a la creación de oportunidades para que los alumnos aprendan a expresar desde su propia subjetividad, emociones y sentimientos.

En los contenidos propuestos en los LC de la ESI, comprenden aquellos conocimientos referidos a "la sexualidad, al cuerpo humano y las relaciones entre varones y mujeres a modo de contribuir a la autonomía personal y social" (LC de la ESI, 2008:36). Esta formación constituye un pilar fundamental para que los alumnos puedan enriquecer los conocimientos que tienen sobre sí mismos y sobre el cuidado de la salud personal y colectiva. Es más, la sexualidad en la Ley 26.150 es entendida como un complejo de distintas dimensiones de las cuales la dimensión biológica es sólo una, de manera que se pueden incluir contenidos vinculados con la expresión de deseos y necesidades, la promoción de valores, el conocimiento de métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad. Además, se promueve que los alumnos conozcan situaciones de riesgo y violencia en las que pueden verse involucrados, así como también conocer sus derechos y los marcos legales para poder hacer ejercicio de los mismos. En los Lineamientos Curriculares se expresa que la formación de los alumnos debería incluir contenidos que aborden a la sexualidad vinculada con la afectividad y diferentes valores y creencias. Así como también, se pretende que los alumnos tengan *"*conocimiento de todo los métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad existentes" (LC de la ESI, 2008:36). A diferencia de lo que se sostiene en la mayoría de las investigaciones, notamos que en los

diseños curriculares de Salta y Córdoba, la educación sexual no introduce contenidos vinculados a la prevención, el uso de métodos anticonceptivos o de cuidado hacia las enfermedades de transmisión sexual. Es más, podemos sostener que la información que tienen los adolescentes es *insuficiente* para poder tomar decisiones autónomamente (Montero, 2011) Notamos que en ambas propuestas hay un vacío evidente de contenidos respecto a este tipo de formación y nos preguntamos, ¿por qué si bien se brinda una educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad no se incluyen este tipo de contenidos de manera que los alumnos puedan tener conocimientos para proteger y cuidar el derecho a la vida?

La expresión comunicativa de los alumnos se retoma en gran parte de las propuestas de los Lineamientos Curriculares. Se vincula no sólo con las capacidades lingüísticas sino también con la posibilidad de expresar la propia subjetividad, defenderse, hacer valer los propios derechos y poder comunicarse con otro individuo, al establecer una relación. Esto nos lleva a retomar aquello que hemos dicho en el apartado anterior, ya que en el DC de Córdoba se recontextualizan contenidos en pos de ampliar y fortalecer la expresión de emociones y sentimientos de los alumnos. Comprendemos que los contenidos propuestos en los LC de la ESI en relación al desarrollo del lenguaje expanden el panorama a más cuestiones, no sólo a la expresión de emociones y sentimientos o el diálogo respetuoso de escucha y palabra. Entre los contenidos que se desarrollan para promover la formación del lenguaje de los alumnos, se sostiene que se promoverá:

> "La exploración crítica de los estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones y los sentimientos o sensaciones que genera la discriminación. La valoración de textos producidos por autores como por autoras. El desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con la expresión de necesidades y /o solicitud de ayuda ante situaciones de vulneración de derechos." (LC de la ESI, 2008: 37)

De esta manera, la expresión de los alumnos es un contenido fundamental para su formación como jóvenes que se encuentran construyendo su vida. Además, en los LC de la ESI se pretende generar oportunidades para que los alumnos puedan encontrarse con diferentes tipos de producciones – biografías, novelas, distintas obras literarias - escritas por varones y mujeres. Es decir, incluir propuestas de modo que los alumnos puedan mirar

Universidad de San Andrés

críticamente la realidad, las representaciones sociales de los varones y las mujeres, de lo masculino y lo femenino. De este modo, se amplía la manera en la cual los alumnos pueden llegar a conocer o tomar contacto con distintos mundos afectivos, relaciones y vínculos complejos. Estas propuestas incluso permiten que los alumnos puedan desentramar los guiones sexuales y las formas establecidas de ser varón y ser mujer que se encuentran impregnadas en la sociedad (Gagnon, 1977; Jones, 2010; Morgade, 2011; Weeks, 2005) Por ello, en los Lineamientos Curriculares de la ESI encontramos que se proponen los siguientes contenidos:

> "La comprensión de los cambios en las configuraciones familiares a lo largo de la historia, los roles tradicionales para mujeres y varones y sus transformaciones fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, a nivel mundial y en la Argentina. El conocimiento de diferentes formas de división de trabajo y de la propiedad. así como de las distintas modalidades de producción, distribución, consumo y apropiación atendiendo a las diferencias y desigualdades que, a lo largo de la historia, se han establecido entre varones y mujeres en su participación en estos procesos sociales." (LC de la ESI, 2008:34)

Por otra parte, en los Lineamientos Curriculares de la ESI también se sostiene que es preciso educar a los alumnos y promover que aprendan a reconocer y expresarse respetando los derechos humanos. Es importante que, para que los alumnos puedan defender sus derechos, primero, los conozcan y reflexionen sobre ellos. Uno de los propósitos de la formación sostenida en los Lineamientos Curriculares se orienta a educar personas íntegras y ciudadanos responsables. De hecho, se orienta a que los alumnos desarrollen la reflexión crítica en relación a ellos mismos y en torno a los demás como sujetos de derechos. Comprende también el desarrollo del individuo en tanto persona y sujeto social, respetando y no discriminando a los otros individuos. Por ello, en los Lineamientos Curriculares de la ESI se presentan contenidos que contribuyan a la construcción de autonomía de los alumnos en relación a sus derechos y responsabilidades, para vivir plena y conscientemente su sexualidad, por ejemplo: a partir del desarrollo de una "actitud comprometida con el cuidado de sí mismo/a y de los/as otros/as con énfasis en aspectos vinculados con la constitución de la sexualidad y las relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones y mujeres." (LC, 2008:34)

Entre los contenidos también se hace mención al conocimiento de normas que involucran la propia integridad física y psíquica en el ámbito de las relaciones afectivas y sexuales. Si bien, estos contenidos se incluyen en ambos diseños curriculares, en ninguno de ellos se hace referencia a los derechos sexuales y las situaciones de violación en las que pueden ser disminuidos. Además, sólo en el DC de Córdoba se proponen espacios para desentramar los discursos establecidos en las sociedades, que configuran las maneras de relacionarse y de vincularse entre los sexos. Es decir, estudiar las configuraciones históricas que han atravesado y determinado a las sociedades, a los modos de vivir en diferentes históricos.

Los contenidos presentados hasta aquí son los que hemos considerado más significativos en función de los propósitos establecidos en los Lineamientos Curriculares de la ESI y, los cuales parecen haber sido dejados de lado en la recontextualización de los contenidos en los diseños curriculares de Salta y Córdoba.

En este capítulo nos hemos concentrado en presentar al lector los discursos construidos a nivel jurisdiccional, a partir de la recontextualización de los discursos nacionales plasmados en la Ley 26.150 y los Lineamientos Curriculares de la ESI. Especialmente, hemos puesto el foco en la recontextualización de los contenidos propuestos para las unidades curriculares de: Formación Ética y Ciudadana, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Si bien no hemos dividido este análisis según los distintos espacios curriculares, hemos notado que la recontextualización más fiel de los Lineamientos Curriculares de la ESI en ambas provincias se ha dado en el espacio de Formación Ética y Ciudadana. Es decir, que fue posible identificar explícitamente contenidos del discurso nacional traducidos en cada contexto provincial, tanto en el DC de Salta como en el de Córdoba. En cuanto a las desigualdades entre varones y mujeres, al análisis de las estructuras sociales, las configuraciones familiares, igualdad de género, roles sociales y la división de trabajo, notamos que en el DC de Córdoba hay más propuestas orientadas a promover esta formación entre sus alumnos. Aun así, podemos concluir que en ambos DC se recontextualizan aquellos contenidos que se relacionan con el sentido de ciudadanía crítica, los derechos humanos, el respeto por la diversidad y el rechazo a formas de discriminación.

Universidad de SanAndrés

Por otra parte, en ambos DC destacamos que a la hora de presentar los contenidos de Ciencias Naturales, hay un "silencio" al momento de traducir o interpretar contenidos que favorezcan oportunidades para conocer el propio cuerpo, conocer riesgos y derechos sexuales, métodos anticonceptivos y la vinculación entre la dimensión biológica de la sexualidad con la dimensión psíquica y social. El discurso de ambas jurisdicciones en cuanto a estos contenidos dispone un "silencio", respecto al discurso a nivel nacional. Además, tampoco se incluyen contenidos que se vinculen con el cuidado del propio cuerpo y la salud, así como tampoco del cuerpo ni la salud de los otros seres humanos.

Las ausencias o vacíos de contenido identificados en los DC nos llevan a pensar que existen tensiones y diferencias entre el discurso nacional y la recontextualización del texto en los niveles jurisdiccionales de ambas provincias. Esta realidad nos lleva a preguntarnos si la propuesta diseñada a nivel jurisdiccional establece un marco suficiente para que las escuelas puedan incluir en su PEI (Proyecto Educativo Institucional) propuestas educativas para brindar formación a los alumnos de manera integral. De hecho, en el texto explícito del diseño curricular de Salta se establece que algunas propuestas de educación sexual integral quedan sujetas al interés de cada escuela o docente en particular.

En el siguiente capítulo, describiremos las concepciones de sexualidad y educación sexual sostenidas en los diseños curriculares de Salta y Córdoba. Nos valdremos del análisis realizado en este capítulo para complejizar los discursos sostenidos en el encuadre general de ambos diseños curriculares.

Universidad de San Andrés

Capítulo 4

En este capítulo nos concentraremos en analizar los diseños curriculares de Salta y Córdoba, de modo que podamos identificar y explicitar las concepciones de sexualidad y educación sexual que subyacen a dichos documentos. Es decir, intentaremos presentar el discurso de cada jurisdicción tanto a partir de los elementos explícitos como de los elementos que se encuentran ausentes. Por lo tanto, tomaremos algunos aspectos que han sido señalados en el capítulo anterior como contenidos, así como también introduciremos nuevos elementos presentes en el Encuadre General de cada diseño. En particular, en el apartado de Encuadre General, creemos que será posible identificar ideas explícitas de sexualidad y educación sexual de cada provincia, mientras que en la descripción de los espacios curriculares, podremos identificar de manera implícita las ideas que subyacen. A partir del tejido de estas ideas intentaremos esbozar los discursos de sexualidad y educación sexual sostenidos en los diseños curriculares de la provincia de Salta y de la provincia de Córdoba.

Aspectos generales

Los diseños curriculares del ciclo básico de la educación media de las provincias de Salta y Córdoba están organizados en dos grandes apartados, que podríamos definir de la siguiente manera: Encuadre General y Unidades Curriculares. En el Encuadre General, se establecen los fundamentos o ideas globales acerca de la educación media. Es decir, se explican y explicitan aquellas ideas que enmarcaran la formación de los individuos. Por otra parte, las Unidades Curriculares, son los espacios que conforman la formación general de los alumnos. En cada uno de ellos, se describen los objetivos, propósitos y contenidos obligatorios para todos los alumnos del ciclo básico de la educación media en cada provincia.

La educación sostenida en ambos DC parte de la concepción de que los jóvenes de hoy en día no pueden ser comprendidos a partir de rasgos universales y extra temporales, desde una única versión de *adolescencia normal* (DC Córdoba, 2011: 10). De hecho, "las condiciones sociales actuales nos enfrentan al desafío de preguntarnos por […] las múltiples adolescencias que se inscriben en la realidad y las condiciones juveniles vigentes en nuestra cultura (DC Salta, 2012:17). Además, uno de los aspectos que se destaca en ambos diseños es que al concebir a los jóvenes como personas plurales, con historias de

vida singulares, resulta importante que la educación les posibilite *habitar* y *significar* la vida (DC Salta, 2012; DC Córdoba, 2011). Esto implicará que se generen oportunidades que propicien la apropiación de herramientas, que les permitan a los alumnos darle sentido a sus experiencias y puedan conformar su identidad (Baez, 2015). De tal manera, los alumnos podrán conformar colectivos sociales en donde entren en contacto distintas subjetividades y así puedan conformar construcciones identitarias complejas (DC Salta, 2012). Puede comprenderse que enseñar supondrá:"[…] atender las inquietudes presentes y generar nuevas; promover situaciones en las que los alumnos puedan pensarse a sí mismos y proyectarse al futuro; generar oportunidades de enriquecer – al mismo tiempo- la sensibilidad y el pensamiento." (DC Córdoba, 2011: 11)

Por otra parte, entre las ideas generales sostenidas en el Encuadre General de ambos diseños curriculares, se establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, que deben ser garantizados por el Estado[26]. Además, se sostiene que se pretende brindar una formación integral, de modo que sea posible educar a los jóvenes para construir una sociedad justa. Es decir, en ambos diseños curriculares se promueve el desarrollo pleno de los alumnos a partir de una educación configurada en torno a valores éticos de no discriminación y solidaridad hacia sus semejantes, aceptando y practicando los Derechos Humanos, las libertades fundamentales y la diversidad cultural (DC Córdoba, 2011; DC Salta, 2012).

Siguiendo esta clave, es posible afirmar que la formación integral en estos diseños curriculares pretende contribuir especialmente a que los alumnos puedan definir su proyecto de vida. A partir de ello, podremos identificar diferentes matices en cada diseño curricular, desde los cuales presentaremos las concepciones de sexualidad y educación sexual sostenidas en cada uno de ellos. Nos valdremos del análisis realizado en el capítulo anterior, dado que nos permite identificar rasgos de cada discurso manifestado de manera explícita en los contenidos de cada diseño.

En ambos discursos curriculares los contenidos recontextualizados fueron aquellos relacionados con: el desarrollo de la propia subjetividad a partir del reconocimiento de los derechos y responsabilidades propias y de otros sujetos; la promoción de valores y

[26] En concordancia con el artículo 2 de la Ley de Educación Nacional.

actitudes, como el rechazo de formas de discriminación y el respeto por la diversidad. Por otra parte, hemos identificado que en ambos diseños curriculares hay un vacío de contenidos en la formación de los alumnos en cuanto a: conocer los cambios y continuidades de su propio cuerpo, conocer riesgos y violaciones de su sexualidad, conocer cómo cuidar su salud y aprender valores y actitudes hacia su propia vida. Hemos notado, que, en ambos diseños curriculares, se sostienen los discursos de educación sexual en torno a la formación ética de los alumnos.

Descripción de las concepciones de sexualidad y educación sexual

Dada la complejidad de las experiencias educativas – conformadas por distintos actores, elementos e intereses- será posible identificar superposición de rasgos o incoherencias entre diferentes posturas de educación sexual en un mismo diseño curricular. Por eso, para continuar con este análisis iremos identificando los aspectos que tengan mayor relevancia a la hora de señalar una postura predominante. En caso de que haya distintas posturas significativas presentaremos aquellos elementos que distingan a cada una de ellas y demostraremos cómo coinciden en un mismo discurso. Partimos de la concepción de que las perspectivas a partir de las cuales concebimos la educación sexual y la sexualidad no son mutuamente excluyentes (Wainerman et al., 2008)

Salta

En el Encuadre General del diseño curricular de Salta se establecen los propósitos y los objetivos de enseñanza del ciclo básico de la escuela secundaria. Podríamos decir que en dicho apartado, se enuncian las grandes ideas sobre las cuales debería basarse la educación media de esta provincia. Es por ello, que al leer los objetivos de enseñanza sostenidos en este documento, destacamos que se pretende:

> "Contribuir a la formación integral del alumno como persona a través de una formación ética que le permita desenvolverse como sujeto consciente y responsable de sus derechos y obligaciones. Garantizar una educación que promueva el derecho a la vida y a la preservación de la misma a través de la educación ética, ambiental, para la salud, física, vial y sexual integral responsable." (DC Salta, 2012:15).

Destacamos tres conceptos que resultan relevantes para el siguiente análisis: "Formación ética", "Derecho a la vida" y "Educación sexual integral responsable". Por un lado,

identificamos que se comprende que, a través del espacio curricular de Formación Ética y Ciudadana, los alumnos podrán aprender, conocer y comenzar a apropiarse de sus derechos. Luego, que la educación de esta provincia estará vinculada a que los alumnos tomen conciencia del derecho a la vida. Por último, la educación sexual integral se orientará hacia la conciencia y la responsabilidad.

En el espacio curricular de Formación Ética y Ciudadana, se espera que los alumnos puedan reconocerse a sí mismos y a los demás, como individuos únicos e irrepetibles, portadores de derechos y obligaciones (DC Salta, 2012). Desde una dimensión normativa de la ciudadanía en tanto derecho, se orientara la enseñanza no sólo a la conciencia de los derechos de los cuales gozan, sino también a generar oportunidades que promuevan el aprendizaje de herramientas que les permitan defenderlos (DC Salta, 2012). En especial, "se pretende que los estudiantes se introduzcan en el desarrollo, el conocimiento y la reflexión de los Derechos Humanos como resultado de una construcción socio histórica vinculada al reconocimiendo de la dignidad de las personas" (DC Salta, 2011:135)

Para ello, en el DC de Salta se señala que los procesos de enseñanza se orientarán de manera que los alumnos puedan comprender, identificar y reflexionar acerca de las representaciones sociales presentes en la sociedad. Así también, se orientarán hacia la comprensión de que las personas tienen derecho al ejercicio de su propia identidad. De esta manera, se promueve la comprensión de la diversidad entre las personas, favoreciendo la enseñanza de posturas de no discriminación y respeto hacia otros seres humanos, a partir de la reflexión de las representaciones, ideas y prejuicios, situaciones de maltrato y discriminación en situaciones reales. Creemos importante destacar, que si bien se expresa una postura de respeto hacia la diversidad, al leer este documento - en clave de educación sexual - identificamos que se centra en modelos amplios, ignorando aspectos como las cuestiones de género o el placer (Allen, 2007; Kendall, 2012; Morgade, 2011).

Luego de exponer estas ideas y comprender que en el DC de Salta se promueve que los alumnos aprendan distintos valores y actitudes para respetar y cuidar la propia vida y la de los demás, sostenemos que en este diseño se tiene como idea general la preservación del derecho a la vida desde la concepción (Ley Provincial 73113 de Sexualidad Responsable). Si bien este concepto puede llevar a que el lector interprete que en este DC se brinda una

educación sexual *exclusivamente* confesional, destacamos que también se incluyen explícitamente como contenidos, la formación vinculada al aprendizaje de diferentes formas de fecundación asistida[27]. Dentro de una postura de educación sexual confesional, sólo se incluirían como contenidos formas naturales de planificación familiar (Wainerman et al., 2008).

Por último, en el DC de Salta se pretende brindar a los alumnos una educación sexual integral responsable. ¿Qué se entiende por *responsable* en este DC? ¿Se entiende por ello, que se brindará formación para que los alumnos conformen su identidad? ¿Se entiende por ello, que se orientarán los procesos de enseñanza para que los alumnos aprendan a defender su sexualidad, a partir del conocimiento de las violaciones y riesgos que podrían sufrir? ¿Se entiende por ello, que los alumnos aprenderán diferentes métodos anticonceptivos para poder prevenir enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados? ¿Se entiende por ello, que se trabajarán aspectos comunicacionales para que los alumnos logren expresarse con claridad, respetar y entender ideas diferentes? Algunas de estas preguntas las hemos dado respuesta en los párrafos anteriores. Aun así, profundizaremos un poco más sobre la noción de responsabilidad, que tiene rasgos diferentes a la postura de educación sexual para el ejercicio de una sexualidad responsable definida por Wainerman etal. (2008).

En la bibliografía del Encuadre General del DC de Salta, se incluye la Ley Provincial 73.113 de Sexualidad Responsable. En esta ley se establece que se pretende:

> "Proteger y promover la vida de las personas desde la concepción, […] el rol del varón y de la mujer, estimulando el ejercicio responsable de la sexualidad y la procreación […] La Provincia, a través de los sistemas de educación formal y no formal, brindará a los niños, adolescentes y adultos, la orientación y asistencia adecuada en salud sexual para contribuir a la calidad de vida dentro de un proyecto de familia y de crecimiento de la persona." (Ley Provincial 73.113, Sexualidad Responsable)

Estas ideas continúan fundamentando que la educación sexual del DC de Salta es predominantemente una educación para una sexualidad con fines reproductivos, si bien también tiene orientación de educación sexual para el ejercicio del derecho a la sexualidad.

[27] En el DC de Salta se incluyen como contenidos diferentes formas de fecundación asistida como: la fecundación *in vitro*, la inseminación intrauterina, y la ICSI (inyección intracitoplasmástica de espermatozoide).

No sólo porque no se enseñan métodos anticonceptivos o porque no se da espacio para poder incluir en el discurso aspectos relacionados al placer, el goce y el deseo o la posibilidad de parejas distintas a la heterosexual. Sino también porque el marco en el que se pretende que los alumnos ejerzan su sexualidad es dentro de un proyecto de familia. De esta manera, si bien en los contenidos explícitos del DC se comprende que la sexualidad es una dimensión humana constitutiva de la persona conformada a partir de diferentes dimensiones – psíquica, social, biológica, ética, cultural- implícitamente la sexualidad se encuentra profundamente ligada a la dimensión biológica y a la procreación, en un proyecto de familia.

Córdoba

En el diseño curricular del ciclo básico de la educación media de Córdoba, se sostiene que la función que le corresponde desempeñar en la actualidad a la Escuela Secundaria es brindar un servicio educativo integral. Es decir, una formación que contribuya al desarrollo de la comunidad, al formar a los jóvenes para la construcción de su proyecto de vida. De esta manera, los procesos de enseñanza sostenidos en este DC se orientarán hacia la creación de oportunidades en las que los alumnos puedan comprender y analizar la realidad, a partir de una reflexión crítica y consciente. En este diseño, podemos identificar tres claves que nos permitirán orientar nuestro análisis y así describir el discurso sobre educación sexual y sexualidad sostenido en este documento. Las tres claves son: la reflexión crítica sobre la realidad, la construcción de identidad y los jóvenes como sujetos de derechos.

En primer lugar, en los distintos espacios curriculares de este diseño hemos identificado que una de las capacidades más valoradas a la hora de aproximarse al conocimiento, es la reflexión crítica. En el DC Córdoba los diversos contenidos se han presentado de manera que los alumnos "reflexionen y se apropien de distintas formas de expresión según distintos contextos" (DC Córdoba, 2011:10), así como también realicen un "análisis crítico e intercambio acerca de diferentes formas identitarias y culturas juveniles" (DC Córdoba, 2011:164). Por parte del DC de Salta, también se incluyeron propuestas en torno a "propiciar instancias específicas de problematización de los contenidos enseñados que promuevan reflexiones, debates y consensos en torno a las implicancias éticas, culturales y sociales de las producciones científicas" (DC Salta, 2011:104), así como también

“desarrollar [en los alumnos] el ejercicio de la reflexión crítica en torno a sí mismos y a los demás como sujetos de derechos y habilitarlos al ejercicio pleno de la ciudadanía” (DC Salta, 2011:132)

Los jóvenes son miembros de una sociedad que se encuentra en movimiento constante, por ello, es tarea de la educación brindar oportunidades para que los alumnos puedan cuestionar las ideas sostenidas en la sociedad, los estereotipos y los imaginarios sociales. A partir del reconocimiento de que no existen roles pautados, específicos y determinados, sino que cada individuo puede elegir su camino de vida, se espera que la educación promueva que cada adolescente asuma el derecho de escoger su modo de vida y sus mecanismos de resolución de convivencia (DC Córdoba, 2011).

Por ejemplo, se expresa que el concepto de familia ha experimentado y sigue experimentando transformaciones sucesivas dado que, en la actualidad, se comprende que las estructuras rígidas de las configuraciones familiares han adoptado diferentes modalidades y distribución de roles. Se sostiene que “Le corresponde a la educación cuestionar las concepciones de familia que predominan en el imaginario social como únicas y legítimas, [para poder] reconocer y valorar, desde una perspectiva de derecho otras posibles configuraciones.” (DC Córdoba, 2011: 12)

En base al análisis crítico y el intercambio respetuoso de ideas, se espera que los alumnos puedan conocer diferentes formas identitarias, y reflexionar sobre los estereotipos, prejuicios e ideas presentes en la sociedad que inciden en la construcción de la propia identidad. Para ello, se introducen diferentes perspectivas sociológicas para leer la realidad. Entre ellas, se propone que los alumnos indaguen y analicen, desde la perspectiva de género, la construcción de identidades en la historia y en la actualidad. Es más, se brindarán oportunidades para que los alumnos cuestionen las representaciones sobre lo masculino y lo femenino naturalizadas en la sociedad, “las cuales suscitan relaciones de poder y sustentan prácticas de estigmatización y exclusión” (DC Córdoba, 2011:160).

Resulta inevitable, al mencionar la perspectiva de género, señalar cuál es la concepción de sexualidad sostenida en este DC. En especial, se enuncia que la sexualidad atraviesa la vida de los sujetos, desde concepciones, prácticas y creencias arraigadas en cada institución

Universidad de San Andrés

y en cada comunidad (DC Córdoba, 2011). Expresamente, se define que la sexualidad es una dimensión humana constitutiva de la identidad de los sujetos. Por ello, se promueve que los alumnos tengan oportunidades para reconocer las diferentes dimensiones de la sexualidad, abordando aspectos relativos al cuidado de sí mismo y de los otros, el placer, el amor y la responsabilidad (DC Córdoba, 2011). De esta manera, en el DC de esta provincia se introducirán perspectivas de la sexualidad que se relacionen con el ejercicio autónomo, responsable y placentero de la sexualidad desde una perspectiva inclusiva de las diferencias y garante de igualdades básicas.

Por otra parte, en el DC de Córdoba, se expresa que la educación secundaria fortalecerá la adquisición y el desarrollo de capacidades para la vida que incluyan tanto aspectos cognitivos como aquellos relacionados con lo afectivo y social, que resultan necesarios para comunicarse, estudiar, trabajar y participar como ciudadanos en una sociedad democrática. De esta manera, en distintos espacios curriculares, se promueve que los alumnos expresen su propia subjetividad, reconociendo distintos modos de sentir y de pensar, a partir del "Conocimiento creciente de sí mismo y de los otros a partir de la expresión y comunicación de sentimientos, ideas, valoraciones y la escucha respetuosa." (DC Córdoba, 2011:164) A partir de la expresión de la propia subjetividad, los alumnos podrán identificar distintos modos de sentir, gozar, amar y ser amados, formas particulares de relacionarse con su propio cuerpo y con el de los demás.

A partir del análisis de los espacios curriculares, realizado en el capítulo anterior, también hemos identificado que en el DC de Córdoba se promueve el desarrollo de la conciencia corporal para favorecer el autoconocimiento y el cuidado de la salud. Además, se promueve que los alumnos aprendan actitudes relacionadas con el cuidado del cuerpo propio y el de los demás, para poder tomar decisiones de manera responsables.

Aún así, identificamos un vacío estructural en cuanto a propuestas para que los alumnos puedan conocer acerca de la reproducción y métodos anticonceptivos. A diferencia del DC de Salta, en el cual se hacía mención a la palabra *prevención*, resulta llamativo que en el DC de Córdoba, no se incluyen ni siquiera contenidos vinculados a la dimensión biológica de la sexualidad. La educación sexual sostenida en este DC se encuentra lejos de enmarcarse en una perspectiva científica o de prevención de las consecuencias de la

Universidad de SanAndrés

sexualidad. En especial, se orienta la formación de los alumnos hacia una perspectiva de derecho y de responsabilidad, en pos de favorecer la construcción de conductas autónomas.

Por último, la propuesta curricular sostenida en esta provincia se funda en la idea de que uno de los desafíos más significativos de la educación es la formación de personas que busquen el bien propio y el de los demás (Córdoba, 2011). Es decir, que los alumnos aprendan que, desde su individualidad, viven en una sociedad democrática en la cual son sujetos de derechos. A su vez, también se promueve que los alumnos puedan:

> "Interpretar e identificar situaciones de injusticia, discriminación y exclusión en relación con los principios normativos por los cuales deben ser denunciados y revertidas. Identificar diferentes formas de ejercicio de violencia y discriminación. Conocer prácticas y normativas que promueven y protegen el desarrollo de una sexualidad saludable, responsable y placentera, tomando conciencia del carácter histórico y contingente de las asignaciones de género y mandatos sociales." (DC Córdoba, 2011:161-2)

Además, se pretende que los alumnos comprendan y puedan analizar críticamente prácticas ciudadanas y aprendan que existen diferentes formas de reclamo en la defensa de intereses y derechos individuales y colectivos.

Finalmente, podemos señalar que la educación sexual sostenida en este DC abarcaría aspectos de dos posturas: la educación sexual para el ejercicio de una sexualidad responsable y la educación sexual para el ejercicio del derecho a la sexualidad. Es decir, en este DC se concibe que la sexualidad se encuentra conformada por distintas dimensiones. Por ello, es preciso que desde la educación se trabajen distintos aspectos. Desde una postura de sexualidad responsable, se priorizarán aspectos relacionales, comunicacionales y afectivos, como los que hemos descripto que se promueven en este DC. Desde una postura orientada al ejercicio del derecho se priorizará concientizar a los alumnos sobre sus derechos y las herramientas que tienen para defenderlos, así como también favorecer el desarrollo del pensamiento crítico. Si bien se promueven contenidos que orientan la educación hacia el respeto y cuidado de uno mismo y de los otros, la visibilización de desigualdades sociales y de género, la promoción de valores de no discriminación, en este DC notamos que hay un punto vacío en cuanto a la formación de los alumnos en educación

Universidad de SanAndres

sexual. En el DC de Córdoba no se promueve la formación de los en relación a los métodos anticonceptivos o distintas formas de prevención de consecuencias de las relaciones sexuales.

Educación sexual y sexualidad en los diseños curriculares

En este capítulo hemos presentado las concepciones de sexualidad y educación sexual presentes en los diseños curriculares de Salta y Córdoba. Para ello, hemos retomado el análisis realizado en el capítulo anterior y hemos introducido cuestiones sostenidas en el Encuadre General de cada DC.

Destacamos que en ambos DC se sostiene que la sexualidad es una dimensión constitutiva de las personas. Aun así, notamos diferencias a partir del análisis de los contenidos en ambos diseños. Por ejemplo, en el DC de Salta, la sexualidad se define de esta manera pero se encuentra ligada principalmente a la dimensión biológica. Por otra parte, en el DC de Córdoba, identificamos que los contenidos propuestos acompañan la formación de los alumnos de modo que puedan asumir la sexualidad de esta manera.

En el DC de Salta, podemos sostener que el discurso de educación sexual es predominantemente afín a la postura de educación para una sexualidad con fines reproductivos (Wainerman et al., 2008). En especial, el marco en el que se pretende que los jóvenes hagan ejercicio de su sexualidad es dentro de un proyecto de familia. Si bien en los contenidos explícitos del DC se comprende que la sexualidad es una dimensión humana constitutiva de la persona conformada a partir de diferentes dimensiones – psíquica, social, biológica, ética, cultural- implícitamente la sexualidad se encuentra profundamente ligada a la dimensión biológica y a la procreación. Aún así, también podemos señalar que la educación sexual sostenida en el DC de Salta también promueve que sus alumnos tomen conciencia de sus derechos y aprendan herramientas para poder defenderlos. Entre los contenidos que no son incluidos y que dejan librados al criterio de los docentes, no sólo se encuentra la formación acerca de métodos anticonceptivos u otras formas de planificación familiar, sino que tampoco se promueve el derecho a la sexualidad con aceptación del placer, goce y deseo o de distintas formas de relación de parejas alternativas a la heterosexual. Por otra parte, en este DC no se incluye como parte de la formación la oportunidad para que los alumnos aprendan a expresar su propia subjetividad a partir de la

comunicación de emociones y sentimientos. Estos últimos puntos sí son sostenidos en el diseño curricular de Córdoba.

Por otra parte, en el DC de Córdoba, el discurso de educación sexual sostenido se encuentra en la intersección de dos posturas: la educación sexual para el ejercicio de una sexualidad responsable y la educación sexual para el ejercicio del derecho a la sexualidad. A diferencia del DC de Salta, en este diseño se promueve que los alumnos adquieran una capacidad de reflexionar críticamente sobre la realidad- introduciendo la perspectiva de género- aprendiendo diferentes maneras de conocer el mundo e interpretarlo. Se sostiene que la reflexión permitirá que los alumnos tomen decisiones responsables sobre su propia vida. Además, se promueve que los alumnos aprendan a expresar sentimientos y emociones, dando lugar a que se acepte el placer, el amor, el deseo y el goce como parte de las relaciones interpersonales. Por otra parte, al igual que en el DC de Salta, en este diseño se priorizará concientizar a los alumnos sobre sus derechos y las herramientas que tienen para defenderlos, así como también favorecer el desarrollo del pensamiento crítico.

Por otra parte, entre los contenidos explícitos de ambos diseños curriculares, no se promueven oportunidades para que los alumnos conozcan y aprendan acerca de métodos anticonceptivos. El silencio respecto a la enseñanza de métodos de prevención de embarazos resulta significativo especialmente porque en los últimos veinte años, la tasa de embarazo adolescente ha aumentado un 11%[28] en nuestro país. Si bien comprendemos que la información no supone el uso de los métodos anticonceptivos, el conocimiento es el primer paso para poder disminuir el riesgo del contagio de enfermedades de transmisión sexual y la paternidad y maternidad adolescente. Como se ha demostrado en las investigaciones realizadas sobre salud sexual y reproductiva, las jóvenes con menor nivel educativo son las que tienen mayor probabilidad de ser madres precoces (Kornblit y Méndes Diz, 2000; Giusti y Pantelides, 1991; Geldstein y Delpino, 1995). Además, como ya hemos remarcado, brindar formación es una forma de empoderar a la población adolescente de modo que puedan actuar y tomar decisiones autónomamente (Montenegro,

[28] Informe de UNICEF. Publicado en: Situación del embarazo adolescente en Argentina, en el día mundial de la población, http://www.unicef.org.ar/, Julio de 2013

2000; Canciano, 2007; DeMaria et.al., 2009; Jones, 2010; Montero, 2011; Fernández et. al. 2014).

En este capítulo hemos presentado los discursos de educación sexual sostenidos en los diseños curriculares de la provincia de Salta y la provincia de Córdoba, en función de las posturas tipificadas por Wainerman et al. (2008). Hemos identificado que en el diseño curricular de la provincia de Salta predomina la postura de educación confesional para una sexualidad con fines reproductivos. Aun así, el discurso sostenido en la legislación de esta provincia también consta de características de la postura de educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad. Es decir, se propone una educación sexual que pretende que los alumnos aprendan a defender sus derechos y visibilizar las desigualdades sociales.

Por otra parte, hemos identificado que el discurso sostenido en el diseño curricular de la provincia de Córdoba tiene elementos que conforman la postura de educación para el ejercicio de una sexualidad responsable, así como también elementos de la educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad.

Podemos concluir entonces que en ambos diseños curriculares hay características de una educación sexual con orientación a la formación de los alumnos en ciudadanía y derechos. Por otro lado, en ninguno de los diseños encontramos elementos vinculados a la educación para la prevención de las consecuencias de la sexualidad. Por eso, es que podemos sostener que ambas jurisdicciones continúan teniendo como desafío establecer este tipo de formación, de manera que puedan ofrecer y brindar a sus alumnos una educación sexual integral.

En el próximo capítulo continuaremos con las conclusiones finales de este trabajo.

Universidad de San Andrés

Reflexiones finales

En el presente trabajo de investigación hemos analizado los diseños curriculares de educación media de las provincias de Salta y de Córdoba, de modo que fuera posible describir los discursos de educación sexual y sexualidad subyacentes a dichas legislaciones.

A partir del análisis de los diseños curriculares pudimos identificar y caracterizar las posturas de educación sexual sostenidas en los mismos, a la luz de los enfoques definidos por Wainerman et al. (2008). En ambos casos pudimos identificar una postura de educación como predominante, de esta manera, hallamos que no es posible sostener experiencias de educación sexual que se encuadren totalmente en una misma postura. En términos generales, podemos concluir que en ambos diseños curriculares hay características de una educación sexual con orientación a la formación de los alumnos en ciudadanía y derechos. Es decir, en las legislaciones de cada provincia se recontextualizan aquellos contenidos que se relacionan con el sentido de ciudadanía crítica, los derechos humanos, el respeto por la diversidad y el rechazo a formas de discriminación.

En particular, hemos identificado que en el diseño curricular de la provincia de Salta predomina la postura de educación confesional para una sexualidad con fines reproductivos. Además, el discurso sostenido en la legislación de esta provincia también incluye características de la postura de educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad. Es decir, se propone una educación sexual que pretende que los alumnos aprendan a defender sus derechos y visibilizar las desigualdades sociales. Por otra parte, hemos identificado que el discurso sostenido en el diseño curricular de la provincia de Córdoba tiene elementos que conforman la postura de educación para el ejercicio de una sexualidad responsable, así como también elementos de la educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad. De hecho en este diseño se incluyen más propuestas que recontextualizan los contenidos de los Lineamientos Curriculares que pretenden brindar formación a los alumnos en relación a: las desigualdades entre varones y mujeres, al análisis de las estructuras sociales, las configuraciones familiares, igualdad de género, roles sociales y la división de trabajo.

Creemos que es importante, y a la vez necesario, que en las escuelas de las diferentes jurisdicciones del país, se conformen espacios que permitan a los alumnos poner en diálogo su sexualidad. Espacios de compromiso, respeto y confianza, en dónde se pueda hablar,

Universidad de San Andrés

escuchar y compartir caminos de búsqueda, de preguntas y respuestas. Espacios, que continúen con la tarea pedagógica de la escuela de cuidar al otro – alumnos y alumnas (Faur, 2007). Estas propuestas nos llevan a preguntarnos:¿cuál será el lugar que ocupen los adultos en este tipo de espacios? ¿Serán quienes aporten las respuestas o buscaran posicionarse junto con los alumnos como individuos en búsqueda?[29]

Por último, las ausencias o vacíos de contenido identificados en los DC nos llevan a pensar que existen tensiones y diferencias entre el discurso nacional y la recontextualización del texto en los niveles jurisdiccionales de ambas provincias. La propuesta diseñada a nivel jurisdiccional no brinda un marco suficiente para que las escuelas puedan incluir en su PEI propuestas educativas para brindar formación a los alumnos de manera integral. En ambos diseños curriculares hay un silencio al momento de traducir o interpretar contenidos que favorezcan oportunidades para conocer el propio cuerpo, conocer riesgos y derechos sexuales, métodos anticonceptivos y la vinculación entre la dimensión biológica de la sexualidad con la dimensión psíquica y social. El discurso de ambas jurisdicciones en cuanto a estos contenidos dispone un silencio, respecto al discurso a nivel nacional. Además, tampoco se incluyen contenidos que se vinculen con el cuidado del propio cuerpo y la saludo, así como también del cuerpo y la salud de los otros seres humanos. Por eso, es que podemos sostener que ambas jurisdicciones continúan teniendo como desafío establecer este tipo de formación, de manera que puedan ofrecer y brindar a sus alumnos una educación sexual integral. De hecho, en el texto explícito del diseño curricular de Salta se establece que algunas propuestas de educación sexual integral quedan sujetas al interés de cada escuela o docente en particular.

Al utilizar el concepto de Bernstein de campo de recontextualización oficial, asumimos que las políticas pueden ser comprendidas como discursos que son reubicadas en textos oficiales (Díaz, 1993). El hecho de que varias propuestas significativas de Educación Sexual Integral no hayan sido traducidas en los diseños curriculares jurisdiccionales nos lleva a preguntarnos: ¿cómo pueden establecerse contenidos obligatorios si luego las provincias pueden recontextualizar los discursos nacionales sin incluir dichos aspectos?

[29] Faur (2007) sostiene que en los espacios de diálogo con los alumnos acerca de la sexualidad, deberían ser espacios que evidencien que los adultos no tienen todas las respuestas de las dudas e inquietudes de los jóvenes. De esta manera, la autora defiende que estos espacios se organicen como lugares de encuentro, confianza y compromiso en donde los adultos y los jóvenes buquen juntos las respuestas buscadas.

¿Cómo es posible establecer un piso mínimo de contenidos obligatorios? Estas preguntas quedan abiertas para futuros trabajos de investigación.

Para finalizar este trabajo queremos agregar que la educación sexual en las jurisdicciones estudiadas todavía tiene mucho camino para seguir mejorando y adquiriendo más notas de integralidad. Por eso, creemos que pueden resultar clarificadoras las palabras de Faur a la hora de definir la educación sexual. Según esta autora, la educación sexual integral, debería tener como orientación la siguiente propuesta:

> "Educar en sexualidad implica tanto ofrecer conocimientos para la prevención de embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual, como formar en valores, sentimientos y actitudes positivas frente a la sexualidad. Una formación así concebida deberá incluir entre sus objetivos ofrecer información adecuada y veraz sobre aspectos vitales de la sexualidad, como forma de relación entre las personas, así como también orientar hacia el acceso a los recursos de salud pública que permitan vivir la sexualidad de forma responsable, plena y segura." (Faur, 2007: 26)

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Bibliografía:

Allen, L. (2007). *Doing 'it' differently: relinquishing the disease and pregnancy prevention focus in sexuality education*. British Journal of Sociology of Education, *28*, 5, 575-588.

Ariès, P. & Duby, G. (1990) *La vida privada en el siglo XX*. TOMO 9. Buenos Aires: Taurus

Baez, J. (2015) *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual* . CLACSO

Bayardo R. en: Wainerman, C (2005) *La vida cotidiana en la nuevas familias ¿Una revolución estancada?* Buenos Aires: Lumiere.

Beech, J. (2011). *Global panaceas, local realities: International agencies and the future of education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bejar, H.(1988) *El ámbito íntimo, privacidad, individualismo y modernidad.* Madrid: Alianza

Bernstein, Basil. (2003). A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, (120), 75-110.

Bhana, D. (March 01, 2009). '*They've got all the knowledge': HIV education, gender and sexuality in South African primary schools*. British Journal of Sociology of Education, 30,2, 165-177.

Bianco, M. ;Re, M.I; Mariño, A.(2008) *Docentes y educación sexual integral. Un papel en constante construcción.* Buenos Aires: FEIM

Braslavsky, C. (1998). *El proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina.* En: *D.* Filmus (comp.*), Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración.* Buenos Aires: Troquel.

Brouchou, S. (2009) *¿Qué se enseña cuando se enseña educación sexual?* Mentora: Mercedes di Virgilio. UDESA

Buston, K., Wight, D., & Scott, S. (September 01, 2001). *Difficulty and Diversity: The context and practice of sex education.* British Journal of Sociology of Education, 22, 3, 353-368.

Canciano, E. (2007) *Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación*. Argentina. Ministerio de Salud.

Charlot, B. (2009) *Juventud y educación. Aproximaciones filosóficas y sociológicas.* Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, Vol 2, No.1

D´Emilio, J y Freedman (1988) *Intimate matters. A history of sexuality in America.* New York: Harper and Raw.

Davies, Brian. (2003). Bernstein, Dukheim e a sociologia da educação na Inglaterra. *Cadernos de Pesquisa*, (120), 51-74.

Universidad de San Andrés

Demaria, L. M., Galárraga, O., Campero, L., & Walker, D. M. (January 01, 2009). Educación sobre sexualidad y prevención del VIH: un diagnóstico para América Latina y el Caribe. *Revista Panamericana De Salud Pública = Pan American Journal of Public Health, 26*, 6, 485-93

Díaz, M. (1993) *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Colombia:Centro Editor Universidad del Valle. 1° edición.

Díaz, B. A. (1996). *El currículo escolar: Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Rei Argentina.

Díaz Barriga, Ángel. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista electrónica de investigación educativa*, *8*(1), 1-15.

Diaz Villa, M. (2000) *Bernstein y la Pedagogía* en Basil Bernstein (2000). *Hacia una Sociologia del Discurso Pedagógico.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Donini, A. O. V., Rojas, A. G., Faur, A. D., & Donini, E. O. (2005). *Sexualidad y familia: crisis y desafíos frente al siglo xxi* (No. 176). Novedades Educativas.

Ezcurra, P. de (2007) *Los debates sobre la educación sexual en la Ciudad de Buenos Aires a través de la prensa (2004-2006)* Mentora: Isabella Cosse. UDESA

Faur, Eleonor en: Weiss Martha y Greco, María Beatriz (1995) *Educación sexual: charlando sobre nuestra sexualidad en la escuela de hoy*, Buenos Aires: Troquel.

Faur, E. (2007). La educación en sexualidad. *El monitor de la educación*, *5*(11).

Feijóo, M. C. y Nari, M. (1996) *Women in Argentina during the 1960s*. Latin American Perspectives, invierno de 1996, vik, 23, n°1, pags, 7-27.

Fernández F, Lilian, Bustos M, Luis, González W, Leonardo, Palma A, Damián, Villagrán A, Johanna, & Muñoz N, Sergio. (2000). *Creencias, actitudes y conocimientos en educación sexual*. Revista médica de Chile, *128*(6), 574-583.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) – Fundación Huésped (2012) *Conocimiento, actitudes y prácticas en VIH y Salud Sexual Reproductiva (SSR) y uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) entre adolescentes en Argentina.* Argentina

Foucault, M. (1979) The History of Sexuality 1, An Introduction. Trad. Robert Hurley, Londres, Allen Lane.

Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Freud, S. (1992) Tres ensayos de teoría sexual. Obras Completas Vol.7. Buenos Aires: Ed. Amorrortu

Gagnon, J.H. (1977) *Human sexualities.* Glenview, Illinois, Scott, Foresman and Co.

Universidad de San Andrés

Giacquinta, J.B. (1975) Status, *Risk, and Receptivity to Innovations in Complex Organizations: A Study of the Responses of Four Groups of Educators to the Proposed Introduction of Sex Education in Elementary Schoo*l. Sociology of Education. Vol. 48, No. 1,pp. 38-58.

Giddens, A. (1998) *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas.* Segunda edición. Madrid: Cátedra Teorema

Giroux, H. (1983) *Theory and resistance in education* London: Heinemann Educational Books.

Gogna, M. (2005a). *Estado del arte: Investigación sobre sexualidad y derechos en la Argentina, 1990-2002*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.

Gogna, M., Alonso, V., Binstock, G., Fernández, S., Pantelides, E., Portnoy, F., & Zamberlin, N. (2005b). *Embarazo y maternidad en la adolescencia: estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires: CEDES.

Gogna, M.; Binstock, G.; Fernández, S.; Ibarlucía, I. y Zamberlin, N. (2008) "Adolescent Pregnancy in Argentina: Evidence-Based Recommendations for Public Policies", *Reproductive Health Matters,* 16 (31): 192 -201

Graizer, O.L. & Saurin, A.N. (2011) *El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar*. Revista de Educación, 356 pp 133-158

Guttman, A. (2001) *La educación democrático.* Barcelona, Paidós.

Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (1998) *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza.* Buenos Aires: Aique.

Gvirtz, S., & Beech, J. (2004). From the intended to the implemented curriculum in Argentina: Regulation and practice. *Prospects*, *34*(3), 371-382.

Gvirtz, Silvina (2007) *La educación ayer, hoy y mañana: El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires; Aique.

Haywood, C. & Máirtín Mac An Ghaill (1995) The *Sexual Politics of the Curriculum: contesting values*, International Studies in Sociology of Education, 5:2, 221-236.

Irvine, J. M. (2002). *Talk about sex: The battles over sex education in the United States*. Berkeley: University of California Press

Iyer, P., & Aggleton, P. (January 01, 2014). *`Virginity is a Virtue: Prevent Early Sex' - Teacher perceptions of sex education in a Ugandan secondary school*. British Journal of Sociology of Education, *35*, 3, 432-448.

Jones, D. (2010). *Sexualidades adolescentes: Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: CLACSO.

Kendal, N. (2012) *The sex education debates.* University of Chicago Press, US.

Universidad de San Andrés

Kirby, D.B; Larris, B.A. & Rolleri, L.A. (2007) *Sex and HIV Education Programs: Their Impact on Sexual Behaviors of Young People Throughout the World*. Journal of Adolescent Health 40, 206-217

Kornblit, A. L. *et al.* (2005). "Educación sexual en el ámbito escolar: la perspectiva de los jóvenes". En *VI Jornadas de Debate Interdisciplinario en Salud y Población*, Área de Salud y Población del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Luker, K. (2006) *When sex goes to school: Warring views on sex – and sex education – since the sixties.* Nueva York: W.W. Norton

Martin, E. y Martin, O (1992) *Educación de la sexualidad: consideraciones metodológicas* En: Ministerio de Cultura y Educación (1992) *Educación de la Sexualidad*. Documentos de Apoyo para una educación integral http://www.bago.com/BagoArg/Instit/Sexeduc.htm

McKay, A. (1997) "Accomodating Ideological Plurism in Sexuality Education", *Journal of Moral Education,* vol. 26, n°3, septiembre, Pags. 285-301

Montero, V. A. (Enero 01, 2011). *Educación sexual: un pilar fundamental en la sexualidad de la adolescencia*. Revista Médica De Chile, *139*, 10, 1249-52

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: Relaciones de género y educación : esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Morgade, G. (2011) *La educación sexual integral como expresión del debate pedagógico*, en: Universidad de Buenos Aires., Hillert, F., Ameijeiras, M. J., & Graziano, N. (2011). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: Teorías, temas y prácticas en cuestión : reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Investigación y Posgrado.

Morgade, G. (2011) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa.* Buenos Aires: La Crujía.

Necchi, Silvia, & Schufer, Marta. (2001). Adolescente varón: iniciación sexual y anticoncepción (Argentina). *Revista chilena de pediatría*, *72*(2), 159-168.

Pauluzzi, L. (2005) "Educación Sexual y Prevención de la violencia". Rosario: Hipólita Ediciones.

Renold, E. (September 01, 2006). *They won't let us play ... unless you're going out with one of them: girls, boys and Butler's "heterosexual matrix" in the primary years.* British Journal of Sociology of Education, 27, 4.

Santos, L. (2003a). Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões.*Cadernos de Pesquisa*, (120), 15-49.

Santos, L.. (2003b). A contribuição de Bernstein para a sociologia da educação. *Cadernos de Pesquisa*, (120), 11-13.

Santos, H (2007) "Algunas consideraciones pedagógicas sobre la educación sexual". En Clement, Ana (coord.), *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones* Buenos Aires: Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Steinhart, K. et.al.(2013) International networking for sexuality education: a politically sensitive subject. Sex Education

Tadeu, . S. T. (2001). *Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: OCTAEDRO.

Tedesco, Juan Carlos (1998) "Desafíos de las reformas educativas en América Latina", Propuesta Educativa. Año 9 Nº 19.

Terigi, F. (1999). *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

UNESCO (1972): Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, *Reunión Regional de Especialistas en Educación Sexual*, Santiago de Chile, 8 al 13 de noviembre de 1971, Santiago de Chile.

UNESCO (2009) *International Technical Guidance on Sexuality Education: An Evidence – Informed Approach for Schools, Teachers and Health Educators.* UNESCO. http://unescodoc.unesco.org/images/0018/001832/183281e.pdf

Vasen, J. (2000) *Post mocositos.* Buenos Aires: Lugar Editorial. Cap 1 en: *http://juanvasen.com.ar/post-mocositos/*

Veleda, C. (2003) *"Las provincias educativas" Estudio comparado sobre el estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas. Provincia de Córdoba*. Informe Jurisdiccional N15. CIPPEC

Wainerman, C., Chami, N., & Universidad de San Andrés. (Enero 01, 2009). Sexualidad y escuela: Perspectivas programáticas posibles. *Revista De Política Educativa : Revista De Investigación De La Escuela De Educación, 1*.

Wainerman, C., Di Virgilio. M. M., Chami, N., Universidad de San Andrés., & United Nations Population Fund. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.

Weeks, J. (1998) *Sexualidad.* Buenos Aires: Paidós.

Weeks, J. (2005) "La construcción cultural de las sexualidades. ¿Qué queremos decir cuando hablamos de cuerpo y sexualidad?" En Ivonne SAS y Susana Lerner (comp.) en Sexualidades en

QUAERERE VERUM
Universidad de San Andrés

México. *Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*, México, El Colegio de México.

Wyness, M. G. (January 01, 1992). *Schooling and the Normalisation of Sex Talk within the Home*. British Journal of Sociology of Education, *13*, 1, 89-103.

Legislaciones y diseños curriculares

Constitución de la Nación Argentina.

Decreto Nacional 1282/2003 Reglamentacion de la Ley nº 25.673 de Creacion del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreacion Responsable

Diseño Curricular para Educación Secundaria, Provincia de Córdoba, 2011.

Diseño Curricular para Educación Secundaria, Provincia de Salta, 2012.

Educación Sexual Integral. Conceptualizaciones para su abordaje, Ministerio de Educación de Córdoba, 2010

Ley Nacional 26.150 Educación Sexual Integral.

Ley Provincial 73.113 Sexualidad Responsable. Provincia de Salta

Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150.

Resolución 37/94 Consejo Federal de Educación.

Resolución 84/09 Consejo Federal de Educación.

Universidad de SanAndrés

Anexo

Anexo 1

Posturas	Fundamentos de la educación sexual	Concepción de la sexualidad	Contenidos que desarrollan los programas de educación
Educación (confesional) para una sexualidad con fines reproductivos	• Prevenir el embarazo adolescente y las ETS mediante la postergación del inicio de las relaciones sexuales y la abstinencia. • La educación sexual es la forma más eficaz de generar una "toma de conciencia" y un cambio de conducta en las prácticas sexuales de los adolescentes, vistas como foco de trasmisión de enfermedades. • No se incluye la posibilidad de optar en un contexto de ejercicio libre responsable y preventivo. • Se propone que los alumnos desarrollen "actitudes cristianas" y "creciendo en la fe" • La escuela debe cooperar con los padres, actuando como subsidiaria de la formación educativo-sexual. • El contexto legítimo para la práctica sexual es el de la familia, institución central en la vida social. • Rechaza la homosexualidad, el placer, el deseo y el uso de anticonceptivos. • La vida sexual activa (igualada a la genitalidad) tiene que cumplir con su función en la unión afectiva y duradera consagrada en el matrimonio.	• Según la Iglesia Católica, la sexualidad es una realidad existencial de la persona humana que se apoya en una estructura biológica y se manifiesta en todos los niveles biopsicológicos hasta convertirse en una forma de expresión, comunicación e interrelación entre ambos sexos . • La sexualidad remite a un esquema biologista fundamentalmente a su funcionalidad y el cuerpo, a un sistema de órganos con funciones importantes, definidas y mutuamente excluyentes. No hay funcionalidades no orgánicas. • La genitalidad ha de tener lugar en el ámbito de la familia que responde a un carácter tradicional y tiene como eje la fidelidad. • Es una práctica social que debe ser ejercida dentro de contextos legítimos y de etapas vitales pertinentes. • El placer y el deseo se mencionan de forma difusa y abstracta.	• Autoconocimiento y cuidado del cuerpo. • Información de carácter anatómico. • La estrategia pedagógica se orienta hacia el ideario de la castidad y la virtud, elementos de una moralidad que rige las prácticas sexuales hacia la castidad. • Se enseñan contenidos relacionados con el "autoconocimiento y el cuidado del cuerpo", información de carácter anatómico acerca la genitalidad del hombre y la mujer. • Se incorporan cuestiones referidas a métodos naturales de planificación familiar y desde una perspectiva crítica aquello referido a la contracepción y el aborto. • Perspectiva crítica de cuestiones referidas a la anticoncepción y el aborto. El uso de anticonceptivos modernos y del profiláctico no es una opción válida. • El VIH Sida es presentado en términos de infección y enfermedad de la que se contagiarán sólo los grupos de riesgo.

Educación (científica) para la prevención de las consecuencias de la sexualidad	• Prevenir y promover el cuidado de la salud psicofísica de los adolescentes entendida desde un enfoque biomédico orientado a evitar embarazos no deseados y ETS. • Promueve la formación de alumnos como promotores de salud dentro y fuera de la escuela. Se pretende brindar recursos para que los alumnos puedan actuar frente a situaciones específicas que puedan comprometer su salud. • La salud está asociada al riesgo y al bienestar fisiológico y psíquico. • Se sostiene la premisa de que hay "disciplinas autorizadas" para abordar temas relacionados con la educación sexual, especialmente ramas de las ciencias naturales y de las ciencias médicas. • Muchos de los elementos axiológicos que sustentan esta perspectiva coinciden con ciertos valores y prescripciones propias de la moral occidental y cristiana. • La responsabilidad es un componente integral de la experiencia sexual y de la necesaria toma de decisiones informadas al momento de tener relaciones sexuales. • La cuestión de la no discriminación forma parte de esta perspectiva.	• No se entiende la sexualidad exclusivamente en función de la reproducción si bien la posibilidad de disfrutar de la sexualidad se enmarca, en presupuestos heterosexuales, en una pareja estable y bajo la premisa de compromiso mutuo necesario. • No se agota en la genitalidad, lo sexual es visto como un eje orgánico equiparado a otras funciones básicas y elementales. • Desde la dimensión biológica se comprende que es una faceta instintiva e innata del ser humano que puede explicarse científicamente desde sus componentes neurofisiológicos. • La cultura aporta a la vida sexual escenarios que permiten la satisfacción del eje biológico.	• Educación para la salud desde una posición objetiva, científica bajo un marco ético profesional. La enseñanza es cercana al esquema jerárquico de experto lego. • Los contenidos están orientados hacia lo que entiende como "Educación para la Salud". • Los temas de enseñanza previstos se enseñan desde una posición objetiva, científica, bajo un marco ético profesional. • La planificación familiar es uno de los temas centrales, su tratamiento esta teñido de componentes axiológicos. • La planificación se entiende como responsabilidad compartida de la pareja. • La educación sexual es una dimensión de la educación de la salud general. • Brindar información y conocimiento sobre las enfermedades y las formas de evitar su transmisión y contagio. • Anatomía y fisiología de los aparatos genitales masculinos y femeninos, los procesos de fecundación y el embarazo. • Cuestiones vinculadas con la infertilidad masculina y femenina. • La masturbación forma parte de los contenidos. • Conformación del saber y significado de lo sexual en sociedades occidentales. • Métodos anticonceptivos tomando en consideración la edad de los usuarios.

Universidad de San Andrés

Educación para el ejercicio de una sexualidad responsable	• La educación sexual es un objeto de conocimiento tanto del campo de la salud como de la educación. Trabaja aspectos relacionales, comunicacionales y afectivos de la sexualidad. • La educación sexual se convierte en objeto tanto del campo de la salud como de la educación. Se lo reconoce como un proceso constante atravesado por variables afectas, sociales, religiosas, políticas y económicas (Faur, 2007) • Se promueven espacios de reflexión para favorecer la toma de decisiones responsables, autónomas e informadas por parte de ambos miembros de la pareja sexual. • Énfasis en la articulación de conocimientos, habilidades y actitudes para la construcción de conductas independientes y saludables. • El diálogo es una didáctica fundamental y es necesaria la creación de espacios críticos para promover comportamientos. • Los docentes cumplen una función fundamental, su figura, distante de la imagen paterna, dota de credibilidad y objetividad a sus explicaciones. • De esta manera la educación sexual puede ser impartida por el personal docente habitual así como por especialistas de sexología. • La educación sexual debe poder generar un espacio de convivencia con los valores de cada persona o cada institución en particular.	• Es una dimensión constitutiva de la persona que no se limita a la genitalidad o al cuerpo, sino que incluye componentes psicológicos, sociales y culturales y la diversidad de identidades sexuales. • Visión vincular y relacional, es decir, no tan palpable como el enfoque biológico. • La heterosexualidad no se presupone ni se defiende como la forma normal o deseable de la identidad y relaciones sexuales. • Responsabilidad en el ámbito de la sexualidad, tiene que ver con la responsabilidad y la posibilidad de prever las consecuencias de las propias acciones.	• Respeto y cuidado del tiempo sexual, psicológico y espiritual de cada persona, a través de la tolerancia y la aceptación de las diferencias. • Construcciones sociales y prescripciones de género, para trabajar sobre la igualdad de varones y mujeres y sobre fenómenos como la violencia en un contexto escolar. • Conocimiento sobre la reproducción y métodos anticonceptivos. • Educación sexual implica brindar formación adaptada a la edad a los "procesos evolutivos" y al "desarrollo psicosexual". • Trabajar sobre las relaciones de pareja y sus contextos posibles. • Centralidad legitimadora al conocimiento científico como bagaje fundamental para modificar saberes y tradiciones populares. • Respaldar el proceso educativo sexual sobre la base de nociones ligadas al compromiso, la afectividad y estilos de vida. • Importancia de las relaciones sexuales tardías sustentadas en la importancia de prácticas sanas. • Integración de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales de un ser sexuado.

Universidad de San Andrés

Educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad	• La defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes es el fin central de todo esfuerzo educativo. • La experiencia pedagógica es un proceso formativo y educativo del docente al alumno, sino como un espacio de información y reflexión en torno a la educación sexual desde sus dimensiones políticas en tanto derechos inalienables de todas las personas. • Promueve el derecho a una sexualidad plena con aceptación del placer, goce, deseo, formas de relación de pareja alternativas a la heterosexual. • Concientizar sobre los derechos y también brindar herramientas para defenderlos. Es decir, que los alumnos aprendar a hacer valer sus derechos, conocer las formas, los lugares y los mecanismos pertinentes para ello. • Desarrollar el pensamiento crítico y lecturas más sociológicas de la realidad. Además, aprender criterios que hagan posible decidir libremente entre distintas alternativas. • Propiciar la subjetividad de los alumnos para que puedan lidiar autónomamente con los conflictos inevitables de la vida sexual, respetando su propia identidad y sus derechos y haciendo respetar los de los demás (Rosenmberg, 2004) • Fuerte énfasis en la educación cívica que propone el derecho a la vida –sexual- como rasgo constitutivo de los sujetos (Idem)	• Trasciende lo orgánico, lo genital, lo meramente biológico y corporal para incluir aspectos sociales, normativos y de los escenarios que se ejercita. No hay un discurso unívoco y cerrado entorno a la sexualidad. • Aspecto central: disociación entre sexualidad y reproducción. • Implica confrontar visiones monopolizadoras, tabúes y trabajar aspectos vinculados a la afectividad. • No hay un discurso unívoco y cerrado, se reconoce la necesidad de relacionarla con la pluralidad de perspectivas posibles.	• Visibilizar las desigualdades sociales y de género, explicar las prescripciones socioculturales en torno a la sexualidad y la reproducción. • Los métodos anticonceptivos, el deseo y la opción de emplearlos son contenidos clave. • Valores de solidaridad y no discriminación para las personas viviendo con VIH. • Desarticular los roles genéricos prescriptos en torno a ciertas prácticas, como puede ser el uso de preservativo. • Especial atención a los lineamientos de género y las desigualdades sociales en cuanto escenarios normatizadores que limitan y coartan las posibilidades de despliegue sexual y dignidad humanas.
Fuente: Wainerman et. al. (2008)			

QUAERERE VERUM Universidad de San Andrés

Anexo 2

ENFOQUE	CENTRADO EN	RESULTADOS
Biológico	Anatomía-Fisiología	Cuidado del cuerpo
Higienista	Prevención de Enfermedades de Transmisión Sexual	Información
Socio-Cultural	Costumbres y prácticas sexuales de cada comunidad	Relativismo de las conductas sexuales
Moralista	Valores y normativas sexuales	Moralismo, el "deber ser"
Personalista integral-holístico	La persona sexuada y su desarrollo integral. La sexualidad como área integrante y cualificadora de la persona	Síntesis comprensiva y ética de la sexualidad. Conocimiento profundo y enriquecido de la realidad humana.

Fuente: Educación para la Sexualidad (Martin et al., 1992)

Universidad de SanAndrés

Anexo 3

Metas y Objetivos:

1) Enfocado en metas de salud claras - prevención de HIV/ETS y/ o embarazo.

2) Enfocado exclusivamente en comportamientos específicos en favor de la salud – (por ejemplo: abstinencia sexual, uso de preservativos u otros métodos anticonceptivos) brindar mensajes claros sobre el comportamiento, presentando situaciones que pueden llevar a ese tipo de comportamientos y cómo evitarlos.

3) Presentar el riesgo sexual psico-social y factores de protección que afectan los comportamientos sexuales. (por ejemplo: conocimiento, riesgos percibidos, valores, actitudes, normas percibidas y la autosatisfacción)

Metodologías de enseñanza y didáctica

14) Creación de un contexto social seguro para que los jóvenes participen.

5) Incluye múltiples actividades - para cambiar los comportamientos de riesgo y los factores de protección

6) Utiliza métodos formales de enseñanza - que involucran activamente a los participantes, ayudan a que los participantes personalicen la información y son diseñados para cambiar los factores de riesgo y de protección

7) Emplea actividades, métodos de instrucción y mensajes de comportamiento apropiados - para la cultura de los jóvenes, la edad de desarrollo y la experiencia sexual.

8) Cubre los temas en una secuencia lógica.

Fuente: Kirby et al. (2007)

Universidad de SanAndres