



Programa Nacional
de Educación Sexual Integral

II CURSO VIRTUAL DE EDUCACIÓN
SEXUAL INTEGRAL EN LA ESCUELA

MODULO 2

MATERIAL DE ESTUDIO «INFANCIAS, ADOLESCENCIAS, SEXUALIDAD Y DERECHOS»

ÍNDICE

| | |
|--------------------------|----|
| OBJETIVOS DE APRENDIZAJE | 2 |
| CONTENIDOS | 2 |
| INTRODUCCIÓN | 2 |
| SEMANA I | 3 |
| SEMANA II | 12 |

CRÉDITOS

Lic. Karina Cimmino (Programa Nacional ESI)
Prof. Mirta Marina (Coordinadora del Programa Nacional ESI)

Los temas de adolescencia y juventud se han tomado y adaptado del módulo 2, producido para el primer curso virtual de Educación Sexual en la Escuela Secundaria, cuyos autores han sido:

Dra. Mónica Chávez
Mag. Pablo Di Leo
Lic. Patricia Karina Schwartz

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Reflexionar acerca de quiénes son los sujetos de la ESI: niños, niñas y adolescentes, profundizando en los significados de niñez, adolescencia y juventud según los contextos y condiciones de vida.
- Identificar a la ESI como una herramienta de promoción de la equidad social y del desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes.
- Repensar las relaciones intergeneracionales para mejorar el vínculo entre el docente y el alumno como condición para abordar la ESI.
- Conocer el marco legal nacional e internacional y reflexionar sobre el enfoque de derecho en la práctica cotidiana de la escuela.

CONTENIDOS

- Niñez y Adolescencia: La infancia y adolescencia como construcciones sociales e históricas.
- El contexto social y las infancias y adolescencias. Reflexiones sobre sus significados.
- Las potencialidades de la adolescencia y juventud, ampliar la mirada más allá del riesgo y la peligrosidad.
- Relaciones intergeneracionales: repensando el vínculo entre niños, niñas, jóvenes y adultos.
- La construcción de los derechos y las responsabilidades: Introducción al marco legal relacionado con la «Educación sexual integral». Derechos vinculados a la educación sexual.
- El niño y el adolescente como sujetos de derecho. El enfoque de Derecho desde la práctica cotidiana de la escuela.

INTRODUCCIÓN GENERAL AL MÓDULO

Cotidianamente trabajamos en nuestras aulas con niñas, niños o adolescentes y jóvenes, pero raramente nos preguntamos sobre el significado que actualmente adquieren estos términos y sobre quiénes son hoy en día nuestros alumnos y alumnas. Sin embargo, durante nuestro tránsito por el sistema educativo y durante nuestra formación docente, todos hemos adquirido implícitamente nociones y modelos sobre estos conceptos. Generalmente en nuestra socialización como alumnos y como docentes, incorporamos un modelo ideal, estereotipado y homogéneo de lo que significa ser niño o niña y adolescente, buen alumno o buena alumna. Este modelo ideal opera de manera subyacente en nuestras prácticas y modela la forma en que nos vinculamos diariamente con nuestras alumnas y con nuestros y alumnos, lo que esperamos de ellas y de ellos, lo que imaginamos deben ser sus necesidades y respuestas.

A veces, desde las escuelas se dice que «si el contexto fuera otro, podría enseñarse mejor», y detrás de esta afirmación, podría suponerse que está el imaginario de que si nuestros alumnos fueran «como deberían ser», los resultados serían otros. Ante esto, tal vez necesitemos revisar estos supuestos: como el contexto efectivamente cambió y como nuestros alumnos y alumnas no son los que esperábamos y para los cuales nos formamos, en consecuencia, los que debemos prepararnos para este cambio somos nosotros en lugar de seguir esperando que cambien ellos y ellas y sus realidades; o ser afortunados y que nos toque ese grupo ideal.

Consideramos, entonces, que para comenzar a trabajar educación sexual, es necesario que –como docentes– además de trabajar nuestro posicionamiento ante la temática, como vimos en el módulo 1, reflexionemos e indagemos sobre «quiénes son nuestras alumnas y nuestros alumnos»: ¿quiénes y cómo son estos niños, niñas y adolescentes sujetos de la educación y de la educación sexual con los que convivimos diariamente? Proponemos entonces comenzar por preguntarnos lo siguiente: «¿qué significa en la actualidad ser niño o niña? y ¿qué significa ser adolescente o joven?».

Como parte de estas reflexiones sobre infancia, niñez, adolescencia y juventud, se revisará cómo estas se fueron construyendo históricamente y según los contextos sociales y culturales particulares. Luego, se introducirán brevemente las características que adquiere la sexualidad en dichas etapas.

Por último, en la semana 2 de este módulo, presentaremos el marco legal existente para abordar la Educación Sexual Integral en nuestro país. Dicho marco hace alusión al cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes, y contribuye a comprender que hoy día la ESI es parte de nuestra tarea y que, para abordarla, a diferencia de otros tiempos, hoy contamos con un amplio sustento legal que legitima nuestro accionar.

INFANCIAS, ADOLESCENCIAS Y JUVENTUDES: REFLEXIONES SOBRE SUS SIGNIFICADOS

El objetivo de este apartado del módulo consiste en reflexionar acerca de quiénes son los sujetos de la ESI: niños, niñas y adolescentes, profundizando en los significados de los términos niñez, adolescencia y juventud, según los contextos y condiciones de vida.

De este modo, en primer lugar, trabajaremos sobre las nociones de niñez y de adolescencia revisando la forma en que estas se fueron construyendo social e históricamente, con el fin de permitirnos identificar y analizar el modo en que esta historia influye en la forma en que hoy en día percibimos, vemos y pensamos estas etapas de la vida.

Posteriormente, se abordarán las relaciones intergeneracionales, y se promoverá el análisis sobre el modo en que esas relaciones se dan en el aula y en la escuela, tratando de reflexionar sobre la importancia de repensar este aspecto como una condición básica para abordar la educación sexual integral en el ámbito educativo.

Por último, como la sexualidad es parte constitutiva de las personas, se describirán algunas de sus principales características durante estos periodos de la vida.

Reflexiones sobre la niñez, las infancias, adolescencias y juventudes

Generalmente, por niñez se entiende al período de la vida en el cual el individuo, dadas las características del momento del ciclo evolutivo que atraviesa, de mayor vulnerabilidad biopsicosocial, depende de que los adultos faciliten y posibiliten la satisfacción de sus necesidades.

Sin embargo, si aceptamos que los conceptos de niñez y de infancia son construcciones sociohistóricas, que han cambiado a lo largo del tiempo, y que a la vez adquieren diferentes significaciones para las diversas sociedades y culturas, debemos considerar que las formas en las que –se entiende– deben darse estos cuidados y protección de los adultos hacia los niños, niñas y adolescentes, han ido cambiando y cambian constantemente a lo largo de la historia y adquieren diferentes significaciones de acuerdo con las condiciones concretas de vida.

El concepto de niñez como tal, es decir como etapa de la vida diferenciada de la adultez, aparece en la edad moderna. Igualmente, solo desde hace muy poco tiempo (siglo xx), los niños, niñas y adolescentes empiezan a ser considerados como tales, y no en función «del adulto en el que se han de convertir».

A lo largo de la historia, la infancia ha sido primordialmente «el compás de espera» para la vida adulta, por lo que esta etapa siem-

pre se ha intentado acortar tanto como ha sido posible. El objetivo ha sido siempre convertir, lo más pronto posible, al niño, considerado como un «ser inútil o un bien no productivo», en un soldado, en un artesano, en un campesino, o bien a la niña en una esposa capaz de tener hijos, cuidarlos y educarlos, de trabajar en el hogar, en el campo, en la fábrica. Pruebas de ello es que, en los textos históricos, la infancia parece haber sido invisible. En los relatos históricos, siempre aparecen las grandes batallas y los grandes personajes. La vida cotidiana y doméstica y la infancia no parecen haber sido temas de interés. En las crónicas históricas, cuando aparece algún menor es un príncipe o es una princesa⁴. El resto de la infancia no se menciona, esta invisibilizada, lo que da cuenta de la poca importancia asignada a esa etapa. En el arte, se puede observar claramente la concepción de niño, puesto que, en general, la figura de los niños ha sido expresada con rostros adultos; en muchos cuadros renacentistas, sus figuras están representadas por pequeños cuerpos de ángeles, pero con caras y expresiones adultas.

Si bien hay cambios a partir del siglo xx y de la Convención de los Derechos del Niño con respecto a estas representaciones de niñez, es importante señalar que en nuestra cultura y en la educación en particular, existen aún reminiscencias de estas concepciones de niñez. Habitualmente en educación estamos tan preocupados por «lo que queremos lograr que sean nuestros alumnos», que «olvidamos quiénes y cómo son nuestros alumnos».

Por otro lado, la cultura occidental arrastró durante muchos siglos y aún arrastra, el modelo de autoridad paterna construido desde la antigua Roma, según el cual la figura del padre era la autoridad absoluta, el «páter familias», aquel padre de familia constituido en dueño y en señor de los hijos y de las mujeres (incluso de sus vidas), validado en las respectivas legislaciones en que se contemplaba este poder.

El páter familias (...) poseía sobre sus hijos el derecho de vida y de muerte, y con más razón la facultad de imponer los castigos corporales; podía modificar a voluntad su condición personal; dar esposa al hijo, ceder en matrimonio a la nieta; pronunciar el divorcio de sus hijos, de un sexo u otro, hacerles pasar a otra familia por adopción; podía, en fin, venderlos.

H. S. MAINE: *El derecho antiguo*. 1893 (citado por J. A. Marina en *La lucha por la dignidad*).

El reconocimiento legal o cultural de esta autoridad paterna puede considerarse como una de las causas por las cuales las agresiones contra los menores habitualmente quedaran impunes o, sencillamente, no tuvieran ninguna connotación delictiva. Los abusos sexuales, mutilaciones, infanticidios, se perpetuaban durante siglos precisamente a causa de esta falta de derechos y de dignidad de los niños, niñas y adolescentes, considerados soloco-

⁴ Amnistía Internacional Catalunya, grup d'educació, secció: Documentació, «Historia de la Infancia» [<http://www.amnistiacatalunya.org/educadors/es/index.html>], 2006.

mo un **objeto**, una **propiedad**. Una propiedad valorada exclusivamente en función del rendimiento que se le podía sacar (trabajo forzado, abuso sexual...) o en función del valor que se le asignaba como persona adulta en la que terminaría convirtiéndose⁵. Hay cambios en las leyes vigentes con respecto a la infancia; sin embargo, en la cultura, en la sociedad y en el sistema legislativo, aún persisten también rezagos de estos años de historia del patriarcado y machismo naturalizadas, que contribuyen a perpetuar situaciones de violencia y de abuso hacia la infancia. Solo resta ver los innumerables fallos con respecto a situaciones de abuso sexual infantil para comprobar estos supuestos.

Al mismo tiempo, es importante mencionar que a pesar de esta situación sobre la invisibilización de la infancia, a lo largo de la historia también coexistieron siempre pensadores con interés por su estudio científico, aunque tales estudios y esos pensadores no tuvieron gran repercusión ni hegemonía en las prácticas sociales de la época.

Por ejemplo:

- **Platón y Aristóteles** dedicaron su atención a los niños, fundamentada, como era habitual en la antigüedad, en el valor que se les atribuye como propiedad o como «**patriotismo, proyecto para el futuro**».
- El pedagogo hispano romano **Quintiliano** (S. I) recogiendo la tradición griega, defendía la necesidad de tener una actitud positiva ante el recién nacido, observando sus aptitudes e inclinaciones, confiando en sus potencialidades, educándolo con cariño.
- En el siglo IV, **San Agustín** (354-430), en sus Confesiones, se queja de la enseñanza mediante azotes.
- Posteriormente, **J. A. Comenio** (1592-1670), **José de Calasanz** (1556-1648), **Juan Bautista de la Salle** (1651-1684), **Vicente de Paul** (1581-1660), desde diferentes perspectivas –algunas, en ocasiones, contrapuestas– se refirieron a las características y necesidades de la infancia.
- La obra de **J. J. Rousseau**, *Emilio* (1762) marca un importante hito. Recogiendo las propuestas de Quintiliano, Rousseau reclamaba la atención solícita de los padres al menor, el fomento de los vínculos amorosos y la **atención a la propia naturaleza infantil**.

Hubo un hecho muy importante en la historia de la infancia: la Revolución Francesa, porque a partir de ella, aparece un concepto ya más definido de la infancia, en la cual se la piensa como una etapa merecedora de una mirada y de atención especiales. Sin embargo, los conceptos filosóficos sobre la niñez en el siglo XIX han estado profundamente marcados por el positivismo². Si bien en dicho siglo se empieza a reconocer al niño como tal y a darle una atención especial, el paradigma que ha predominado ha sido la «Asistencia», el «niño como objeto de protección» (este tema se profundizará más adelante, en otro apartado de este módulo). En este marco, se establecía la Doctrina de la «situación irregular». Esta doctrina implicaba hacer una diferenciación entre los niños y niñas que tenían familias y cuyos derechos estaban protegidos, de aquellos cuyos derechos no se cumplían por situaciones de pobreza o por carecer de familia. A estos últimos se los denominaba *menores* y sobre este grupo de niñez se aplicaba la Doctrina discrecionalmente y de manera paternalista. Bajo este paradigma, el niño o la niña considerado como menor se consideraba sujeto de tutela, y la estrategia incuestionable para abordar estos casos era la institucionalización. Esta última aparecía como un mecanismo de defensa de la sociedad y de protección al menor.

García Méndez, divide a la historia de la infancia en 3 etapas:

- **Siglo XVI y XVII:** completa dependencia física del niño con respecto a los adultos.
- **Siglos XVIII y XIX:** asistencia, predominan los paradigmas de control, por parte de los padres, gobiernos o tutores que actúan de manera discrecional.
- **Siglo XX:** etapa garantista, En Europa en los años sesenta y en América Latina en los ochenta. Surgen políticas sociales. Cambio radical de paradigma: niños como sujetos de derechos. Convención Internacional de los Derechos del Niño, de 1989.

Los avances realmente importantes –en relación con los derechos de la infancia– se empiezan a producir muy recientemente, a partir del siglo XX.

En la historia de los derechos del niño, podemos citar: La Declaración de Ginebra de 1924, Unión Internacional de Socorros de los Niños (1920); la creación de UNICEF (Fondo internacional de Emergencia) el 11 de septiembre de 1946; la Declaración de los Derechos

⁵ Amnistía Internacional Catalunya, grup d'educació, secció: Documentació, «Historia de la Infancia» [<http://www.amnistiacaunya.org/edicadors/es/index.html>], 2006.

² El positivismo es una corriente filosófica que surgió en el siglo XIX, la cual afirma que el único conocimiento auténtico es el que surge de la aplicación del método científico. Para esta corriente no importa cuál sea el objeto de conocimiento; el método que debe aplicarse para su estudio debe ser el científico (el método de las ciencias físicas y naturales). El fin del positivismo es explicar causalmente los fenómenos por medio de leyes generales y universales, lo que lleva a considerar la razón como medio para otros fines.

del Niño, Asamblea General de las Naciones Unidas, 20 de noviembre de 1959; La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, Asamblea General de las Naciones Unidas, 20 de noviembre de 1989; la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, Naciones Unidas 1990; la Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre la Infancia, N. Y., mayo de 2002.

Como puede observarse a lo largo de la historia, llegar hasta el momento presente ha sido el resultado de siglos de mínimos avances. Podría decirse que el hito más significativo en esta historia ha sido la «Convención Internacional de los Derechos del Niño» (1989). Esta Convención revoluciona el concepto de niñez como «objeto de protección», y promueve a cambio, el concepto del niño como «sujeto de derechos». Esta última acepción implica considerar al niño como un ser humano que interacciona con un adulto y que es capaz de expresar sus necesidades y deseos, participar de su educación y gozar de ciertos grados de autonomía⁶.

Sin embargo, a pesar de los avances que la Convención introduce y que se reflejan en la legislación de los países, incluso el nuestro, debe considerarse que el presente de la situación de la niñez es profundamente desigual con relación a los derechos y su cumplimiento. Muchas de las serias vulneraciones de derechos mencionadas durante la historia, desgraciadamente, persisten hoy día y, mientras tanto, niños, niñas y adolescentes de distintas partes del mundo y de nuestro país las sufren.

Antes de pasar a considerar el modo en que los conceptos de infancia y adolescencia, están condicionados por el contexto y las condiciones concretas de vida, vamos a detenernos en comentar algunos aspectos centrales de cómo se fue construyendo el concepto de adolescencia, pues consideramos que este recorrido histórico nos permitirá identificar el modo en que nuestras concepciones actuales están permeadas por esta historia y que, hoy en día, necesitan ser revisadas para permitirnos mejorar el conocimiento y vínculo con los/las jóvenes.

En primer lugar, debemos considerar que las referencias sobre el origen de la noción de adolescencia remiten a Stanley Hall, psicólogo que en 1904 publica su enciclopédico libro *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education* (Adolescencia: Su psicología y sus relaciones con la psicología, la antropología, la sociología, el sexo, el

crimen, la religión y la educación), en el que define –a partir de la realidad de un sector social de los Estados Unidos– la adolescencia como una etapa de tempestad y estímulo que atravesarán las personas en su desarrollo evolutivo para llegar a la adultez. Esta visión de la adolescencia tuvo gran repercusión –y sigue teniéndola– al instalarse como descripción universal de esta etapa de vida³. A continuación describiremos tres de las principales características que se desprenden del trabajo de Hall anteriormente mencionado:

1) El sustrato biológico como fundamento del discurso naturalista que explica el comportamiento social.

2) La idea de moratoria social.

3) La característica de transitoriedad y transición.

1) Hall explica el comportamiento tempestuoso de los adolescentes haciendo un paralelo con la turbulencia hormonal; es decir que serían los cambios fisiológicos y anatómicos –estos forman parte de la evolución biológica del individuo– los que desencadenarían un comportamiento social beligerante o de rebeldía para con los padres y el entorno social.

Pero el autor alerta que no hay mucho de que preocuparse, ya que, como toda transición y respondiendo a los parámetros del desarrollo natural normal, este período de ocio terminará. De hecho propone respetarlo, sin apurar a los adolescentes a asumir roles adultos y permitiéndoles vivir esta etapa de moratoria social.

La noción de adolescencia propuesta se presenta como universal fundándose en la idea de universalidad de la biología del ser humano y por ser ley de la naturaleza (es un sustrato biológico del ser humano; por eso, les sucederá a todos del mismo modo). Pero está demostrado que esto –incluso podemos ponerlo en duda para la propia biología⁴– no es válido para lo social y cultural, ya que toda biología del ser humano no produce socialmente un mismo sentido y, por otra parte, la sociedad no funciona del mismo modo que la naturaleza. No todas las culturas dan significado a los cambios y, ni siquiera nombran como *cambio* a las mismas cosas. De ahí la necesidad de repensar el formato instalado de adolescencia –en este caso, como tempestad y como estímulo–, que no es vivido por todas las culturas y por todos los sectores sociales del mismo modo⁵.

⁶ Cecilia GROSMAN: «Los derechos del niño en la familia. La ley, creencias y realidades», en Vivir en Familia, Unicef: Losada, 1994.

³ Otro autor proveniente de la psicología cuyas producciones refieren a *Identidad, juventud y crisis* es Erik Erikson (1968). Su perspectiva se sostiene en una psicología evolutiva, propone una teoría del desarrollo de la personalidad haciendo fuerte hincapié en la necesidad del estudio del contexto sociocultural para la interpretación de las patologías y las prácticas sociales (teoría psicosocial). En particular, en el texto citado, se pregunta acerca de la normatividad de la idea de «crisis de identidad» adscrita a la adolescencia y la adultez joven. En otra perspectiva que data de unos cuarenta años antes, los trabajos de Margaret Mead (1929) acerca de la adolescencia en culturas no occidentales llevaron a discutir el modo de vivir la adolescencia descrito por Hall y su universalidad.

⁴ Para ilustrar esta afirmación, podemos tomar como ejemplo la relación que existe dos factores –el peso y la talla– y la alimentación de las personas. Esta situación demuestra que aun los hechos supuestamente biológicos puros están influenciados por condiciones concretas de existencia.

Efectuar este análisis puede contribuir a que identifiquemos algunas percepciones y asociaciones que, actualmente, todavía establecemos entre adolescencia, juventud, crisis y problemas, y que nos hacen pensar en los adolescentes como sujetos por naturaleza problemáticos y como seres en crisis. Consideramos que reflexionar sobre estos aspectos permitirá mejorar nuestro conocimiento y el vínculo con los/las jóvenes.

2) Vinculado con la idea anterior, se encuentra la noción de Moratoria social. Este término es utilizado para denominar a la adolescencia como el tiempo de espera necesario y válido antes de convertirse en adulto. En esta etapa, no tiene obligación de ser productivo económicamente y «únicamente» tiene que dedicarse a estudiar, a hacer un uso adecuado del tiempo libre y a postergar la formación de la familia y la procreación. De este modo, el joven es considerado como una «**persona**» en preparación, en espera, para asumir «los roles del adulto». En consecuencia, desde esta concepción, el adulto es considerado como el ideal de «**hombre**» preparado para enfrentar al mundo. El discurso naturalista de Hall, que se abordó en el punto anterior, responde en parte al contexto de producción de su texto, época de vigencia de las ideas evolucionistas, pero además, a un momento en que se visualiza en los Estados Unidos a un sector de la sociedad que no tiene necesidad de ingresar al mercado de trabajo y al que se le ofrece la posibilidad de continuar los estudios secundarios y terciarios: *los adolescentes*. Sin embargo, la condición de clase dividirá la percepción sobre este grupo etario. Esta adolescencia permitida corre para algunos sectores, pero las personas más jóvenes de los sectores obreros, que no están logrando ingresar al mercado de trabajo o lo hacen temporariamente, para los que no hay oferta educativa y viven en barrios con baja infraestructura, se propondrá otra imagen: la del individuo peligroso. Queda así instalada una de las dicotomías básicas de la percepción sobre las nuevas generaciones: el permiso y el peligro, la diversión y la delincuencia, la admiración y el rechazo, la protección para unos y la represión para otros⁵.

Se considera que esta dicotomía sobre la adolescencia continúa manteniéndose en nuestros días condicionada por la clase social a la que pertenecen los/las adolescentes. De este modo se considera que los adolescentes que pertenecen a clases sociales medias o

altas son considerados en el pensamiento popular como sujetos en *riesgo* y que los adolescentes que pertenecen a los sectores más pobres son considerados como los sujetos *riesgosos*, de los cuales debemos protegerlos.

Muchos científicos sociales critican esta concepción y proponen distintos elementos para la definición de la adolescencia y la juventud. Algunos investigadores argentinos, como Mario Margulis y Marcelo Urresti –especialistas en los estudios sobre juventud en el país–, explican que es necesario utilizar otra noción que pueda dar cuenta del criterio temporal del concepto de juventud y que considere la diferenciación social desde un plano más complejo, la familia y los marcos institucionales, las generaciones y el género. En este sentido, ellos proponen hablar de **moratoria vital** para referirse a que, por el momento vital y cronológico en que se encuentran los jóvenes, respecto de los adultos, **los jóvenes cuentan con una disponibilidad de tiempo diferente y mayor que el de generaciones anteriores**. Este aspecto temporal de la juventud es el que produce formas distintas –respecto de las formas de los adultos– de ver el mundo, de interpretarlo y de actuar en consecuencia.

3) Transición y transitoriedad:

Las primeras preguntas son las siguientes: ¿por qué a esta etapa de la vida se la describe siempre en términos de transición si todas las etapas son transitorias?, ¿por qué es a las personas que están en este grupo de edad a los que más se piensa en términos de transitoriedad?

El carácter transitorio de la condición juvenil se sostiene, en parte, en el modelo del ciclo de vida como trayectoria lineal. En él, la infancia es un momento de inicio y formación que continúa con la adolescencia y la juventud y cuyo punto culminante es la adultez. En este sentido, como la adolescencia y juventud son pasos previos, y como están más próximos a la adultez, que es la etapa cúlmine y socialmente considerada como la etapa de mayor estabilidad, completitud, tal vez por eso se la interpreta como *más transitoria* que otras etapas, porque el joven está más cerca de «llegar a ser» ese ser competente y estable.

Sin embargo, ¿En la actualidad, se puede hablar de que la adultez es de este modo? O quizá, debemos pensar en que la crisis (atribuida exclusivamente para caracterizar a la etapa de la ado-

⁵El caso de la edad no es la única concepción que opera como clasificador en nuestra sociedad ni el único al que se le atribuye un carácter natural y, por lo tanto, indiscutible. Por ejemplo, con la categoría de clase social hubo –y hay–, muchos intentos de explicar la división de clases como una cuestión de naturaleza humana: la desigualdad no se analiza como cuestión social, sino como proceso de selección natural. Otro ejemplo es la cuestión racial: en este caso, a partir del color de piel, se proponía un lugar social preestablecido marcado por una cruda relación de dominación; de hecho, subyace la noción de que los negros estaban más preparados para el trabajo manual y corporal que los blancos. Con la condición de género, sucede algo semejante, ya que hay una fuerte impronta del discurso naturalista, en donde se lee que, según sean los órganos sexuales, estaremos determinados hacia unos comportamientos y cualidades de género y no hacia otros.

⁶Esta visión diferenciada por clase o por condición social es raíz también de la doctrina de la situación irregular para el tratamiento de los menores, aplicada en nuestro país hasta hace pocos años a través de la conocida Ley de Patronato (jurídicamente esta caducó, pero las prácticas siguen todavía imbuidas de este pensamiento).

lescencia) es constitutiva de nuestra existencia y construcción permanente como sujetos, que atraviesa todas las etapas de la vida.

Consideremos que la reflexión sobre estos tres aspectos puede permitirnos ampliar nuestra mirada y conocimiento de la adolescencia y juventud y que, por sobre todo, nos va a posibilitar que se mejore el vínculo con los/las adolescentes y jóvenes, porque logremos reconocerlos como sujetos con potencialidades y con capacidad para expresar sus deseos, necesidades y tomar decisiones sobre sus vidas.

INFANCIA, ADOLESCENCIA Y CONDICIONES DE VIDA: «LAS INFANCIAS Y ADOLESCENCIAS»

Si bien el desarrollo histórico realizado permite observar cómo, a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y el adolescente, se ha avanzado en el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, actualmente, en la vida cotidiana, la infancia y adolescencia de muchos niños y niñas de nuestro país y de la Región Latinoamericana, se definen precisamente por lo opuesto a la concepción de niñez explicitada en la Convención. En muchos casos, se define por la desprotección de la figura de un adulto, por la deserción, abandono o fracaso escolar, por la asunción temprana de responsabilidades para sustentar el hogar, sea en términos económicos, por medio del trabajo infantil, sea en términos de garantizar la reproducción familiar, asumiendo las tareas domésticas y de cuidado de los hermanos menores, o bien, por la asunción de la maternidad y la paternidad tempranas⁷.

En la Región Latinoamericana y en nuestro país, se habla del incremento de los procesos de exclusión y vulnerabilidad social, que se suman a las condiciones de vida de la gente que vive en la pobreza y que las agravan. Puede afirmarse que a las conocidas necesidades básicas insatisfechas que caracterizaron históricamente a la pobreza, se les suman los procesos de marginación y exclusión social. Esta situación tiene fuertes implicancias sociales, económicas y psicológicas para la infancia. Entre ellas, debe destacarse que estos procesos de exclusión social implican que, hoy en día, un amplio número de niños/as construyen su subjetividad e identidad a partir de la privación, el rechazo, y la negación de «los otros». Estos otros, son en gran parte «los adultos» y, en muchos casos, son teóricamente «los adultos encargados de velar

por su bienestar»⁸. En esta última categoría, se incluye al personal de las instituciones educativas, de salud y comunitarias, que en muchos casos, consciente o inconscientemente, ejercen en sus prácticas violencia institucional hacia los niños por su condición social y contribuyen a reproducir a nivel microsocial los procesos de exclusión social.

A la vez, los procesos de globalización complejizan y le imprimen características particulares a la infancia por la posibilidad de acceder a información y a modelos de vida e identificación diferentes de los de la comunidad de pertenencia, por lo cual el sector social y la comunidad de referencia no son suficientes para comprender la situación de la infancia⁹. Como resultado de estos procesos, se amplían las posibilidades de formación y elección de los niños, pero a la vez se generan nuevos riesgos y amenazas para su salud y para el desarrollo. Por ejemplo, a través de la exposición a modelos de identificación que pueden resultar nocivos, a través de la promoción y globalización del acceso a determinadas adicciones y de prácticas alimenticias poco saludable, etcétera.

En este contexto, se han ido profundizando en gran parte de las sociedades latinoamericanas y en nuestro país, procesos que podrían llamarse de «descivilización». Una porción creciente de la población no solo está excluida del acceso a los recursos materiales y simbólicos fundamentales para constituirse como individuo en la actual etapa de la modernidad, sino que las nuevas generaciones van perdiendo los recursos que habían ido ganando en los estados sociales.

Por ende, sobre la base de conceptos de Tedesco (2008), podría decirse que la paradoja de la situación actual reside en que, por un lado, se amplía efectivamente la capacidad de elección de los individuos, que pueden construir mucho más libremente sus identidades, pero, simultáneamente, como este proceso va acompañado de enormes desigualdades, exclusión y fragmentación, si todo queda librado a la capacidad de demanda de los sujetos, estos obtienen solo aquello que están en condiciones de pedir y no lo que necesitan. Así, podemos pensar que para crecientes sectores sociales *vulnerables y/o desafiados*, ubicados en los márgenes de nuestras sociedades, existen necesidades que no logran ser expresadas como demandas, ya que el salto de las primeras a las segundas requiere una fuerte capacidad de expresión y de organización.

Por lo tanto –como se viene señalando– la falta de equidad económica y social es un determinante que afecta el desarrollo integral de la infancia y la producción de sentidos y formas de expresión sobre ella.

⁷ A. STOLKINER: «Las infancias», *Revista Ensayos y Experiencias*, Buenos Aires, Septiembre, 1995.

⁸ Karina CIMMINO: «Presentación del programa de promoción de la salud integral y prevención de la violencia», *Juegoteca ambulante*, en Jornadas del Hospital J. M. Penna. Buenos Aires: noviembre de 2000.

⁹ Eva GIBERTI: «Nuevas políticas de y para la niñez», *Gaceta psicológica* (n.º 95). Buenos Aires: agosto-septiembre de 1993.

A continuación, para ilustrar estas afirmaciones, se darán algunos ejemplos de brechas de inequidad en nuestro país que nos ayuden a comprender por qué hoy día no podemos hablar de la niñez o de la infancia y debemos hablar de «**las infancias y de las adolescencias**», porque las experiencias de vida de niños y niñas son muy diversas y, por lo tanto, producen subjetividades, identidades y formas de vida diversas y no homogénea.

Las desiguales oportunidades están reflejadas, por ejemplo, en las **posibilidades educativas según el nivel de ingreso de los hogares**. En el 1.º ciclo de la escuela secundaria la cobertura es del 78,4%, aún no acceden 98.180 adolescentes en su mayoría pertenecientes a los sectores más pobres. En el ciclo superior, la cobertura alcanza al 63,3%¹⁰. Por otro lado, en el nivel primario, si bien la cobertura es casi universal (98,1%), aún no acceden 75.155, en su mayoría pertenecientes a los sectores más pobres. Diez provincias tienen tasa neta de escolarización con valores inferiores al promedio nacional de 98,1%, con valores mínimos de 94% y 96%, y estas mediciones –coincidentemente– se reflejan en las provincias más pobres¹¹.

También se observan inequidades educativas relacionadas con la zona de residencia, por ejemplo: en el 1.º ciclo del nivel secundario del ámbito urbano acceden el 90,9% de los estudiantes y en las zonas rurales solo alcanza el 9,1%; en el 2.º ciclo la matrícula en el ámbito urbano es 94,7% y en las zonas rurales concurren el 6,3%. Esto genera una situación de desigualdad con los adolescentes y jóvenes que viven en zonas desfavorecidas¹². Según los datos recogidos de distintas fuentes, se confirma esta situación, y se señala por ejemplo que, de los jóvenes de 20 a 29 años que terminaron la escuela secundaria, el 72,5% viene de contextos no pobres, mientras que solo el 28,4% viene de contextos pobres. (Fuente: elaboración propia de Unicef, sobre la base de EPH, INDEC/MECON, octubre de 2006).

Con respecto a la situación nutricional, en la Argentina, la desnutrición crónica afecta al 8% de los niños y niñas menores de 5 años (ENNyS, Ministerio de Salud, 2006), y esta proporción llega al 10,5% en las provincias del Noreste Argentino (NEA).

Es importante también observar la inequidad al interior de una misma provincia, por ejemplo, cuando se compara la situación de los pueblos indígenas con el resto de la población. La información sobre la situación socioeducativa de los pueblos indígenas es insuficiente; sin embargo, es posible señalar la desigualdad y la vulneración del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes indígenas. Para el sector de la población wichi en Chaco, Formosa y

Salta, en el rango de edad de 20-29 años, de un total de 5969 personas, solo 1528 (25,6%) terminaron la primaria y 290 (4,8%) terminaron la secundaria. (Fuente: ECPI, INDEC/MECON 2004-2005).

Con respecto al trabajo infantil, esta problemática ha sido analizada en un estudio realizado en cinco provincias de las subregiones del Noroeste Argentino (NOA), Noreste Argentino (NEA), Cuyo y Gran Buenos Aires, y donde se observa una mayor incidencia del trabajo en niños, niñas y adolescentes en ámbitos rurales: el 8% de los niños y niñas de 5 a 13 años trabaja en el área rural; mientras que el 6,4% lo hace en ámbitos urbanos (EANNA, MTESS, INDEC y OIT, 2005-2006). Estos índices se incrementan para los adolescentes de entre 14 y 17 años –uno de cada cinco adolescentes trabaja– y alcanza el 35,1% en el ámbito rural.

La situación contextual nos obliga a identificar la vulnerabilidad diferenciada e incrementada según los distintos conjuntos sociales a los cuales pertenecen niños, niñas y adolescentes. De este modo, se considera que para trabajar en pos de los derechos de niños, niñas y adolescentes, es necesario **reconocer la polisemia que los conceptos de infancia y adolescencia adquieren según las condiciones de vida y según el contexto social**. Reconocer esta diversidad en los modos de ser niños, niñas y adolescentes resulta necesario para garantizar la equidad y el cumplimiento de los derechos de todos ellos y ellas en las acciones que se les dirigen.

Las relaciones intergeneracionales y los vínculos entre docentes y alumnos

Generalmente, en nuestra sociedad, las relaciones intergeneracionales (entre niños, jóvenes y adultos) están teñidas por el «adultocentrismo». Por eso, para comenzar a debatir este tema, nos parece importante reflexionar sobre este término y sobre sus implicancias en los vínculos que generamos cotidianamente los adultos con los jóvenes.

Las sociedades en las que la posición dominante en la estratificación de los grados de edad es ocupada por lo adulto se denominan **adultocéntricas**.

El adultocentrismo se presenta con dos modalidades que unidas refuerzan la posición jerárquica de este grado de edad. Por un lado, el grado de edad adulto funciona como parámetro sobre el cual se hace la comparación. Entonces, si el adulto es un ser seguro de sí mismo, los que no son adultos son inseguros de sí mismos, etcétera. Y por otro lado, los grupos de edad que ocupan la adultez

¹⁰ PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Equidad y Calidad, Ministerio de Educación de la Nación, marzo de 2009.

¹¹ PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Equidad y Calidad, Ministerio de Educación de la Nación, marzo de 2009.

¹² PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Equidad y Calidad, Ministerio de Educación de la Nación, marzo de 2009.

se presentan como los poseedores de la experiencia juvenil como *juventud normativa*. Es decir, **el adulto presenta su manera de haber sido joven como la manera adecuada de ser joven. Entonces, no solo se constituye la adultez como parámetro de sujeto –el lugar que ocupa actualmente– sino que, además, de algún modo, plantea que la manera correcta –y actual– de ser joven tiene que ver con la manera en que ellos fueron jóvenes.**

Como la concepción de base es que hay una sola manera de ser joven, la forma concreta en que vivieron su niñez y juventud aparece ahora idealizada, y será esa imagen de ser joven la regla para medir. De este modo, **intentan establecer una relación con el otro (el actual niño o joven) en torno a un contexto histórico inexistente, porque el país y el mundo son otros. Las condiciones económicas, materiales, estructurales de «su» experiencia juvenil se han transformado. No hay posibilidad objetiva de ser niño y joven como se fue joven hace diez o veinte años.** No hay posibilidad de constituir la misma subjetividad e identidades como sujeto a partir de referentes que ya no existen o que son distintos. No es posible, aunque alguien lo quisiera, vivir en el pasado como sujeto del presente ni vivir en el presente como sujeto del pasado.

¿Cuál es el rol que cumple la escuela en este proceso de socialización en el cual incorporamos estas nociones de infancia, adolescencia, juventud, adultez y vejez? ¿De que forma opera el adultocentrismo en nuestras relaciones entre docentes y alumnos?

La escuela es el espacio privilegiado donde la sociedad enseña a formarse en un grado de edad y a vincularse con otros grados de edad. Si el docente piensa sus alumnos y alumnas desde el adultocentrismo, reflejado en frases como estas: *Son todos vagos, ¡No les interesa nada a estos jóvenes de hoy!, ¡Para qué me voy a gastar con estos? ¡Si total no van a llegar a nada, la escuela no hace diferencia como en nuestra época!, ¡Con esta juventud, el país está perdido!, ¡Pobrecito!, ¡Nosotros no éramos así!*, etcétera; o supone anticipadamente a los niños, niñas y adolescentes como problemáticos, seguramente serán grandes las dificultades en el momento de dialogar y de generar las condiciones para la enseñanza y para el aprendizaje.

Consideramos, entonces, que el primer paso consiste en reflexionar sobre nuestras formas de entender a nuestros alumnos y alumnas, tratando de pensar en que, hoy día, la niñez y la adolescencia asumen diferentes formas, plurales y no universales. Partimos de la base de pensar que niños, niñas, adolescentes y adultos, si bien presentan características diferentes por el momento de la vida que atraviesan, son todos sujetos de derecho y como personas, tienen el mismo valor social.

Por otro lado, para mejorar los vínculos intergeneracionales en el aula, es importante que partamos de un concepto positivo de niñez y adolescencia que nos permita conocer y fomentar las posibilidades y potencialidades de nuestros alumnos y de nuestras alumnas. Repensar en estos vínculos implica una invitación a conocer a nuestros alumnos y a nuestras alumnas como son, y no por

lo que creemos deben llegar a ser como adultos y una invitación a abrir el diálogo intergeneracional en el aula y en la escuela.

Pensamos que la educación sexual integral, por los aspectos que aborda e implica, puede favorecer el mejoramiento de estos vínculos y puede lograr que se convierta en un punto de encuentro y de acercamiento entre las distintas generaciones que conviven en la escuela.

LA SEXUALIDAD EN LA INFANCIA Y EN LA ADOLESCENCIA

Para continuar con nuestras reflexiones sobre la infancia y adolescencia, nos parece fundamental caracterizar brevemente cómo es la sexualidad en estas etapas de la vida. Hasta fines de el siglo XIX, la ciencia ha negado la existencia de la sexualidad infantil, la cual, a partir de ese momento, empezó a ser reconocida y reivindicada por el psicoanálisis y por la antropología social. Sin embargo, en la vida cotidiana se la ha entendido –muchas veces, se la entiende así actualmente– desde la visión y el marco de referencia de los adultos. De este modo, por ejemplo, muchos comportamientos sexuales infantiles, tales como las preguntas que expresan curiosidad por estos temas, la exploración corporal y la masturbación son mal interpretados y reprimidos o hasta castigados por los adultos por considerarse obscenos y anormales. Por estos motivos, consideramos que para conocer a nuestros alumnos tenemos también que incorporar la comprensión de esta dimensión de sus vidas: «la sexualidad». La sexualidad infantil tiene una serie de características que la hacen diferente de la de otras etapas de la vida:

- La sexualidad en las etapas posteriores de la vida va a tener su base en la sexualidad infantil.
- Los aspectos sociales y afectivos asociados a lo sexual tienen una gran relevancia.
- Los juegos sexuales de este período se basan en la enorme curiosidad y en la tendencia a imitar que les son propias.
- Las expresiones de la sexualidad en esta etapa reflejan las necesidades del propio desarrollo.
- El hecho de que se puedan establecer vínculos afectivos satisfactorios durante este período va a facilitar un referente para un desarrollo armónico en la edad adulta.
- Las preferencias sexuales no están determinadas.
- Superar problemas como los celos permite ver el mundo de modo menos egoísta y aprender que compartir no es perder, sino ganar.

Desde que nacemos, tenemos sensaciones, emociones y sentimientos vinculados a nuestro sexo biológico; es decir, tenemos sexualidad.

Cada fase de la sexualidad infantil del niño se organiza en relación con una zona del cuerpo, que es la que tiene más importancia para el niño y la niña en cada momento de su desarrollo. De este modo, desde el nacimiento y hasta los dos años aproximadamente, para el bebé y el niño pequeño, la boca es la zona más importante de su cuerpo, su zona erógena. A través de la boca, obtiene primero el placer del alimento y, luego, también busca mantener esa sensación placentera mediante la succión de objetos y de sus dedos, manos o pies. Por estos motivos, el psicoanálisis ha denominado a esta etapa como **etapa oral**.

Progresivamente irán aumentando sus necesidades de conocer su cuerpo y encontrará placentero mirar sus manos, probar su voz, morder sus manos y pies y tocar sus genitales. Aproximadamente a los dos años, el niño o la niña empieza a controlarse para ir al baño, a dominar la musculatura para retener sus necesidades –control de esfínteres–, y este aspecto, sumado a la mejora en su movilidad y en el habla, le permiten experimentar la satisfacción de ir logrando grados crecientes de autonomía con respecto a los adultos. En este momento, el placer por controlarse, por lo que sale de su cuerpo y el hecho de poder manejar sus movimientos serán lo más importante y su centro de interés. Esta etapa de la sexualidad infantil es denominada por el psicoanálisis como **etapa anal**.

A partir de los 3 ó 4 años, el lenguaje del niño estará más desarrollado y comienza la famosa «edad de los porqués». La curiosidad que siente en esta etapa se hace extensiva también a su sexualidad. De ahí que podamos hablar de curiosidad informativa hacia el mundo que lo rodea, curiosidad por lo físico y por lo emocional, y también en el plano sexual. El niño explora su propio cuerpo y las sensaciones que va percibiendo. Es evidente que el niño o la niña van a sentir curiosidad por el otro u otra. Querrán investigar y preguntarán sobre las diferencias físicas entre ambos sexos, sobre su origen y sobre sí mismos. En esta etapa, es frecuente que los chicos y las chicas exploren sus genitales con sus manos, se masturben. La masturbación es una actividad necesaria porque a cada uno le permite conocer su cuerpo y apropiarse de él. Asociados a esta curiosidad por el propio cuerpo y por el ajeno, aparecen conductas que se pueden denominar como *voyeuristas* (mirar a otros niños o niñas o a los padres desnudos) y *exhibicionistas* (mostrarse desnudos y compararse con otros). Esta etapa es denominada por el psicoanálisis como **etapa fálica**. Es una etapa donde comienza la identificación como varones y como mujeres, y por lo tanto, la relación del niño o niña con sus padres adquiere características particulares. Buscará el amor de ambos padres, pero sobre todo el del progenitor del sexo opuesto y tratará de identificarse todo lo posible al progenitor del mismo sexo. El psicoanálisis denomina el *Edipo* a la atracción del niño por su mamá, y la *Electra* es la atracción de la niña por su papá. El niño buscará estar más cerca de su mamá, abrazarla, llamar su atención y sentirá celos y, a veces, rechazo hacia su padre; y la niña, viceversa.

Cuando inician la escuela primaria, alrededor de los 6 años y

con el incremento de sus capacidades cognitivas y evolutivas, el interés por el propio cuerpo, la sexualidad, y por las relaciones con los padres se va transformando, y así, empiezan a cobrar relevancia la escuela, el aprendizaje y la relación con los pares. La sexualidad se manifiesta a través de la curiosidad por el conocimiento, el deseo de aprender las cosas que les sirven a los adultos. Igualmente los chicos durante esta etapa de la vida siguen disfrutando de su cuerpo y de aspectos de sí mismos, se enamoran, juegan a los novicitos y tienen amigos y amigas.

El psicoanálisis denomina a la sexualidad en esta etapa como el **período de latencia**, porque se piensa que la evolución de la sexualidad de los niños durante la escuela primaria sufre una especie de arresto, que se despertará solo con el advenimiento de la preadolescencia, cómplice de la tempestad hormonal y con el desarrollo psicosexual que caracteriza a los niños y las niñas durante la pubertad.

Pero, siempre son más los padres, educadores, y profesores que intuyen que el concepto de latencia no es, de por sí, totalmente aceptable para los niños y las niñas de la actualidad. Las frecuentes exposiciones con connotaciones de tipo sexual que saturan la existencia de los niños, dominadas por los medios, provocan en muchos de ellos, pensamientos, fantasías, curiosidad y preguntas que, en los tiempos de Freud, no eran ni siquiera hipotetizables. Muchos maestros, por ejemplo, se deben enfrentar cada día con niños que refieren episodios sexuales muy explícitos, espiados, visionados o escuchados frecuentando el mundo de los grandes o simplemente espiándolo e intuyéndolo.

Muchas de estas dudas permanecen, en realidad, como palabras no dichas a los niños, que no siempre pueden contar con adultos disponibles o capaces de afrontar la desorientación y las preguntas que la visión de una escena sexualmente explícita es capaz de provocar en ellos.

Algunas investigaciones han demostrado que existe mucha más actividad sexual vivida entre los niños y preadolescentes de cuanto el concepto de latencia parecería sugerir. En la escuela primaria por ejemplo, los niños tienen una amplia gama de comportamientos sexuales. Experiencias de excitación sexual, precoces exploraciones del cuerpo propio y de los otros, que suceden muy fácilmente entre los compañeros y fuera del contexto familiar. La mayor parte de estos comportamientos se perpetúa después en climas de mucho secreto, sin que los adultos tengan alguna posibilidad verdadera de intervenir.

Al comenzar la pubertad –aproximadamente a los 10 años–, los chicos y las chicas se encuentran con un cuerpo que se empieza a transformar y a adquirir nuevas posibilidades.

Sabemos que cada persona es un sujeto diferente; sin embargo, en esta fase, la distinción es exponencial por la gran variabilidad en el desarrollo en chicos y chicas de la misma edad. En un mismo grupo, en algunos aspectos homogéneo, conviven chicos y chicas de aspecto completamente añado con otros con las característi-

cas sexuales secundarias plenamente desarrolladas: vello sexual, cambio de voz, senos desarrollados, menstruación. Esto puede hacer que el adolescente pase por un período en el que si está muy alejado del modelo de su grupo de referencia se encuentre incómodo o desplazado. Para acompañarlo en esta etapa, es fundamental entender –o al menos intentar entender– lo que sucede y, en la medida en que se pueda, reconducir las dificultades y las dudas que puedan tener con respecto a los cambios en su cuerpo.

Dado que socialmente predominan las representaciones de la sexualidad ligadas a la genitalidad, es que generalmente se piensa que la sexualidad se inicia en esta etapa porque con los cambios corporales y hormonales, aparece la posibilidad de concretar un encuentro sexual con otro a través de la genitalidad (erección del varón y lubricación de la mujer) y cuando se pone en funcionamiento la capacidad reproductora (secreción del semen del varón y ovulación de la mujer). Sin embargo –como se vino trabajando anteriormente–, la sexualidad no es solo genitalidad, ni solo reproducción.

Durante la adolescencia las formas de satisfacción sexual no se centran exclusivamente en el propio cuerpo (autoerotismo) como sucedía en la infancia, sino que tienden al encuentro del otro y, además, todas las pulsiones se unifican bajo el predominio de la zona genital, lo que da lugar a una nueva sexualidad¹³.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

NIVEL INICIAL

DUSSEL, Inés: «El pudor en la escuela: historia de un espacio de intervención», *Revista El Monitor de la Educación* N° 22, 5.a Época, Ministerio de Educación Nacional, septiembre de 2009.

DUSSEL Inés y Myriam SOUTHWELL: «Preservar el tiempo de infancia», *Revista El Monitor de la Educación*, N° 22, 5.a Época, Ministerio de Educación Nacional, septiembre de 2009.

NIVEL PRIMARIO

DUSSEL, Inés: «El pudor en la escuela: historia de un espacio de intervención», *Revista El Monitor de la Educación*, N° 22, 5.a Época, Ministerio de Educación Nacional, septiembre de 2009.

MINISTERIO DE SALUD NACIONAL: «Infancias y Adolescencias, un estudio sobre los medios en la Argentina», en *Jóvenes y Sexualidad, una mirada Sociocultural*, cap. 2. Secretaría de Programas Sanitarios, Asociación de Periodismo Social 2007.

NIVEL SECUNDARIO

DUSSEL, Inés: El pudor en la escuela: historia de un espacio de intervención, en *Revista El Monitor de la Educación*, N° 22, 5.a Época, Ministerio de Educación Nacional, septiembre de 2009.

MINISTERIO DE SALUD NACIONAL: «Adolescencias y Juventudes: una perspectiva», en *Jóvenes y Sexualidad, una mirada Sociocultural*, cap. 2. Secretaría de Programas Sanitarios.

BIBLIOGRAFÍA OPTATIVA

BLECHMAR, Silvia: «La Educación continúa siendo un lugar fundamental para todo el mundo», en *Diálogos sobre comunicación y juventud /prevención del VIH/Sida*.

DUSCHASTZKY, Silvia: A los pibes no les importa pensar en prevenir la muerte, les importa la vida, en *Diálogos sobre comunicación y juventud /prevención del VIH/Sida*.

RE, María Inés: *Educación Sexual en la Niñez, un desafío posible*. Buenos Aires, Editorial EDIBA libros, [s. f.].

WEISS, Martha y Beatriz GRECO: *Educación Sexual, Charlando sobre nuestra sexualidad*. Buenos Aires, Editorial Troquel, 1995.

¹³M. WEISS y B.GRECO, *Educación Sexual, Charlando sobre nuestra sexualidad*. Buenos Aires, Editorial Troquel, 1995.

INTRODUCCIÓN AL MARCO LEGAL PARA ABORDAR LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

La Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, plantea en su primer artículo lo siguiente:

ARTÍCULO 1.º: 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.

Nos parece importante empezar a desarrollar este apartado de «marco legal» recuperando el sentido primero de la ley, que es garantizar el derecho de alumnas y alumnos a recibir ESI. Ese derecho de los educandos es responsabilidad del sector educación, en todos sus niveles.

La inclusión de la educación sexual integral como un aprendizaje que debe ser incorporado a lo largo de toda la escolarización obligatoria en cada una de las instituciones educativas –cometido de la Ley N.º 26.150– reafirma la responsabilidad del Estado en lo que hace a la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y permite formalizar y sistematizar saberes que históricamente habían quedado circunscriptos a la esfera de lo privado o a iniciativas dispersas y/o asistemáticas.

De acuerdo con la normativa vigente, la escuela constituye el escenario institucional que el Estado prevé para concretar el desafío de garantizar y proteger los derechos de los niños, niñas y jóvenes brindando un marco común para abordar los contenidos involucrados en esta temática.

En esta semana del módulo, vamos a introducir el marco legal que protege, limita y orienta el accionar de los docentes en lo que hace a la Educación Sexual Integral.

En nuestro país, además de la ley específica, contamos con un amplio abanico de leyes que legitiman el abordaje de la Educación sexual y que protegen la salud sexual y reproductiva de todas las personas. A continuación, se describirán algunas de ellas.

Se considera que para lograr una comprensión profunda de sus propósitos y aplicaciones es necesario hacer un breve recorrido de las condiciones históricas que les dieron origen.

En la Argentina, la llegada de la democracia permite el surgimiento de políticas públicas referidas a la salud sexual y reproductiva. La primera medida implementada en este sentido fue la derogación de los decretos restrictivos de la dictadura militar en 1986. En ambos casos, los decretos derogados se enmarcaban en una política pro natalista del Estado, que consideraba el crecimiento poblacional como parte de las condiciones necesarias para garantizar la soberanía y el fortalecimiento de la nación. Los medios para lograrlo consistieron en limitar la libertad y autonomía de las personas en el control de la natalidad, y en impedir el acceso a la información pertinente y a los métodos anticonceptivos.

Desde el retorno a la democracia en 1983, entonces, la incursión del Estado en la reivindicación y garantía de los derechos sexuales y reproductivos estuvo acompañada también por el Decreto 2274/86 que explicita «el derecho de la pareja a decidir libremente acerca del número y espaciamiento de los hijos», autorizando a los servicios de salud estatales a proveer orientación y asistencia en asuntos de procreación, y a promover acciones tendientes a mejorar la salud de la madre y del niño. También fue relevante en este sentido la creación del Programa de Procreación Responsable de la Ciudad de Buenos Aires en 1988.

Un estímulo y punto de partida para la sanción de leyes referidas a esta temática fue la Reforma de la Constitución de la Nación Argentina, de 1994. En ella, se incorporaron documentos sobre derechos humanos con jerarquía constitucional; entre otros, los siguientes:

La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).

Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948).

La Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio (1948).

La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965).

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966).

La Convención Americana sobre Derechos Humanos o Pacto de San José de Costa Rica (1969).

La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) (1979).

La Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes (1984).

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

La Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994).

La Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague, 1995).

La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Pekín, 1995).

La Cumbre Mundial a favor de la Infancia (Estados Unidos, 2002).

Los derechos reconocidos en los diferentes tratados se refuerzan mutuamente. Por ello a través de su interpretación conjunta, se posibilita ajustar las definiciones universales (Faúr, 2006). En este sentido, es importante señalar algunos principios básicos de los derechos humanos; estos se refieren a sus características, que transcribimos a continuación:

Universalidad: Los derechos son para todos y para todas por igual; no dependen de la etnia, la religión, el sexo, el idioma ni de la nacionalidad de las personas.

Indivisibilidad: El cumplimiento de los derechos debe ser integral y holístico. El cumplimiento de un derecho afecta al cumplimiento del resto de los derechos existentes. Por ejemplo, si se cumple el derecho a la educación, y una niña asiste a la escuela, pero en su caso no se cumplen los derechos a la no discriminación y a vivir libre de todo tipo de violencias y maltratos, podríamos decir que el cumplimiento del derecho a la educación de esta niña no se cumple totalmente.

Prioridad: Cualquier objetivo o consideración debe someterse a las demandas de los derechos.

Es pertinente hacer hincapié en la especificidad de lo declarado en la CEDAW, en su artículo 75, inciso 22 de la *Constitución de la Nación Argentina*, según el cual *hombres y mujeres, sin ningún tipo de discriminación, tienen derecho a lo siguiente:*

- Decidir libre y responsablemente el número de hijos, y a tener acceso a información, educación y medios que le permitan ejercer este derecho (art. 16).
- Acceder a material informativo que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia, incluida la información y el asesoramiento sobre planificación de la familia (art. 10, inc. H).
- Acceder a programas educativos libres de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza (art. 10, inc. 10).
- Acceder a servicios adecuados de salud sin discriminación, inclusive los referidos a la planificación de la familia (art. 12 y art. 14).

La incorporación formal de prácticas de prevención, atención especializada, información y educación sexual en el marco de una política nacional se dio por primera vez en 2002 con la sanción de la Ley N.º 25.673/02 de Salud Sexual y Procreación Responsable y su implementación por medio del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Petracci y Ramos, 2006; Schuster y Jurado, 2006).

A nivel provincial, antes de 2002, catorce provincias habían sancionado leyes relacionadas con este propósito: La Pampa: Ley 13.63/91; Córdoba: Ley 8535/96 (hoy derogada), Ley 9073/02 y Ley 9099/03 (modificó a la Ley 9073); Mendoza: Ley 6433/96; Corrientes:

Ley 5146/96, Ley 5527/03 y 5601/04; Chaco: Ley 4276/96; Río Negro: Ley 3059/96 y 3450/00; Neuquén: Ley 2222/97 y 2285/02; Jujuy: Ley 5133/99; Chubut: Ley 4545/99; Ciudad de Buenos Aires: Ley 418/00 y 439/01(modificó a la Ley 418); La Rioja: Ley 7049/00; Tierra del Fuego: Ley 509/00; Santa Fe: Ley 11.888/01 y San Luis: Ley 5344/02. Y cinco provincias sancionaron leyes relativas a la temática después de la ley nacional de 2002: Buenos Aires: Ley 13.066/03; Entre Ríos: Ley 9501/03; Santa Cruz: Ley 2656/03; Salta: Ley 73313/04 y Santiago del Estero: Ley 6579/05.

Una pista interesante para conocer el enfoque privilegiado por cada ley provincial es analizar el nombre de las leyes. La mayoría de las leyes provinciales tienen puesto el énfasis en la salud reproductiva y le dan menor espacio a la salud sexual (Petracci y Ramos, 2006; Schuster y Jurado, 2006).

A pesar del impulso que la temática fue adquiriendo en la agenda pública, algunas provincias aún continúan sin ley de salud sexual y reproductiva; estas son: San Juan y Formosa (carecen de ley y de programa). Al mismo tiempo, Catamarca, Tucumán y Misiones cuentan, respectivamente, con los Programas de Maternidad y Paternidad Responsable y de Prevención de Enfermedades de Transmisión Sexual, de Procreación Responsable y de Prevención de Enfermedades de Transmisión Sexual, de Procreación Responsable y de Planificación Familiar Integral.

Es importante señalar que los derechos no surgen espontáneamente, sino que surgen a partir de necesidades ampliamente reconocidas y consensuadas en el medio social según cada momento histórico.

Los procesos de construcción de leyes incluyen la participación de grupos de diferente índole (agrupaciones feministas, profesionales de la salud, grupos de defensa de la diversidad sexual, investigadores, representantes de diferentes religiones, entre otros); trabajando en pos de consensuar perspectivas y prioridades con el objetivo común de promover la autodeterminación sexual y reproductiva y la protección de los derechos referidos a este campo (Petracci y Ramos, 2006).

Las leyes conviven con mitos, tradiciones, imperativos morales diversos, preceptos religiosos y discursos provenientes de miembros reconocidos y legítimos de la sociedad; todos ellos, muchas veces, contradictorios entre sí. La intención de la ley es igualar las posibilidades de acceso al ejercicio de los derechos de los ciudadanos, independientemente de las diversas interpretaciones y percepciones del mundo que cada grupo pueda tener, considerando el respeto a la diversidad en el marco homogeneizador de la protección de su salud y autonomía.

La población, titular de los derechos, tiene la capacidad de exigir su cumplimiento mediante mecanismos administrativos o judiciales. Esta acción redundante en un fortalecimiento de los derechos y su ejercicio, podemos ver ejemplos en los grupos de reivindicación de la diversidad de identidades sexuales y de género, o los grupos de pacientes por VIH/sida a nivel global (Paiva, 2006). Este es un

aspecto muy importante que aporta la existencia de derechos: «la exigibilidad». La existencia de derechos implica que alguien, entre ellos el Estado, tiene la obligación de cumplirlos. Esta obligatoriedad permite a todos los ciudadanos su derecho a la exigibilidad cuando estos derechos no se cumplen como debieran.

Los derechos humanos han sido reconocidos en forma explícita en las constituciones modernas como fruto de los procesos históricos en los cuales la participación y la lucha ciudadana fueron protagonistas. Ejercer estos derechos requiere también de la participación cotidiana, en el control de su puesta en práctica y en la exigencia del respeto de cada uno de esos derechos.

Si bien la existencia de un marco legal es necesaria, es preciso tener presente que la mera existencia de la ley no garantiza su cumplimiento. En este sentido, es importante remarcar que todos tenemos generalmente algún tipo de incidencia en el cumplimiento de los derechos. Es común escuchar la frase de que el *Estado no cumple con los derechos*, pero esto debe llevarnos a reflexionar a que Estado nos estamos refiriendo? Por ejemplo, trabajando en instituciones del Estado, como escuelas, hospitales, etc. somos todos parte de este Estado y, en consecuencia, todos tenemos obligaciones en el nivel que nos corresponde de hacer cumplir los derechos y de exigir en el caso de que estos no se cumplan. El cumplimiento y la exigibilidad de los derechos requiere de la participación de toda la ciudadanía y del monitoreo de las acciones del Estado.

Por ejemplo, algunas instituciones, como el Consorcio Nacional de Derechos Reproductivos y Sexuales (ConDeRS), tienen la función de monitorear las políticas implementadas en esta temática desde la perspectiva de género y de derechos humanos. En el ámbito de sus actividades, evalúa el funcionamiento del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. En el informe de 2005, afirma (pág. 7): *aún no se ha logrado que la sociedad reconozca el derecho de las mujeres al pleno goce de su sexualidad y el derecho a decidir sobre sus pautas reproductivas (tener o no tener hijos, y en caso afirmativo cuándo y cuántos). Por otra parte las personas no heterosexuales, tales como gays, lesbianas, travestis, transexuales, entre otros, no son considerados ni atendidos de acuerdo con su orientación sexual (...) siguen existiendo resistencias, tanto en las instituciones como en las personas.*

La educación en sexualidad es una formación para la vida, para la promoción de la salud sexual y reproductiva, y una educación para igualar el acceso a la información, a la salud y a la participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de nuestro país (Faúr, 2006, Checa, 2003). Enmarcar la educación sexual en la garantía de ejercicio de los derechos humanos significa considerar los siguientes principios básicos:

- El derecho a la vida y a la salud.
- El derecho a la autonomía personal.

- El derecho a vivir según las propias convicciones morales y religiosas, en tanto esa forma de vivir la sexualidad no viole los derechos propios y ajenos.
- El derecho a la libertad de elección.
- El derecho a la información sobre el propio cuerpo, sobre los modos de protegerlo, sobre los modos de acceder a una sexualidad plena y placentera, sobre los modos de buscar protección y asistencia cuando se está en riesgo o cuando los derechos de las personas están siendo violados.

La Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable N.º 25.673, aprobada en 2002, da origen al Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable y delega en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología la formación de la comunidad educativa para el cumplimiento íntegro de la ley. Esta ley busca la disminución de la mortalidad y la morbilidad materno-infantil, la prevención de embarazos no deseados, la promoción de la salud sexual de los adolescentes y la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS) y VIH/sida. Para ello estipula que se deberá garantizar a toda la población el acceso a la información, métodos y prestaciones de servicios de salud sexual y reproductiva y potenciar la participación de las mujeres en la toma de decisiones referidas a esta temática.

A partir de esta ley, varias provincias también sancionaron leyes referidas a la responsabilidad de la escuela en la educación sexual y reproductiva. Algunas provincias, como Chaco, lo regulan con carácter facultativo; otras, como Formosa, Neuquén y Río Negro le dan carácter obligatorio en todos los niveles, inclusive preescolar y contemplan la formación de los docentes también. Otros casos, como el de Chubut, incluyen la educación sexual a partir del tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) y polimodal, y en los institutos superiores de formación docente. La ley de Entre Ríos prevé el diseño y la implementación de políticas de educación sexual por parte del Consejo General de Educación, garantizando recursos, financiamiento y formación docente; incluye también educación superior y universitaria, incorporando la perspectiva de género.

Otra de las normativas legales vinculadas a la educación sexual es la Ley Nacional de Sida (Ley 23.798) de 1990 y su Decreto reglamentario N.º 1244 de 1991. En ellos –la ley y el decreto–, se señala la obligación de incorporar la prevención del VIH en los programas de enseñanza de los niveles primario, secundario y terciario, y se delega en el Ministerio de Educación la competencia para su realización.

En nuestro país, como se mencionó anteriormente, la Convención de los Derechos del Niño se incorporó en 1994, y en 2005 se sancionó la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. A diferencia de la Ley del Patronato, que existía desde 1919 hasta ese momento, esta ley incorpora los

preceptos de la Convención en los cuales se fortalece una idea y manera diferente de concebir a los niños, niñas y adolescentes, otra forma de imaginar las relaciones entre niños y adultos, y también, otra noción acerca de la responsabilidad del Estado en relación con las necesidades de la infancia. La Ley del Patronato, estaba basada en la Doctrina de la Situación irregular, consideraba al niño como objeto de protección y tenía la particularidad de aplicarse, no a todos los niños y adolescentes, sino a aquellos que vivían en situación de abandono, o en peligro, o que habían cometido infracciones ante la ley. A este grupo de niños, se los denominaba *menores*, que por sus condiciones y situación de vida riesgosas, debían ser protegidos por el Estado. La estrategia en estos casos consistía en la institucionalización, mecanismo que permitía aislar a los niños de dicha situación familiar o social.

La Ley 26.061 introduce la perspectiva que se conoce como **«Doctrina de Protección Integral de la Infancia»**, en la cual se **fortalece la visión de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos**. Esto significa que se reconocen las necesidades de los niños, niñas y adolescentes como derechos exigibles, lo que obliga al mundo de los adultos, no solo a satisfacer estas necesidades en forma urgente, sino a intervenir en cuanto oportunidad se evidencie de que los derechos están siendo vulnerados. Básicamente, significa que los niños, niñas y adolescentes tienen derechos a la igualdad de oportunidades, a tener acceso a servicios de calidad, a ser educados en la participación, a exigir el cumplimiento de sus derechos.

Las instituciones del Estado, la comunidad y, en general, la sociedad civil deben garantizar tales derechos. «Los derechos de los niños son las obligaciones de los adultos».

Otra diferencia fundamental con las concepciones anteriores consiste en que, dentro del conjunto de derechos reconocidos, se enfatiza el de desarrollarse plenamente en el seno de su familia, en un ambiente sano y libre de violencia; y debe ser el Estado quien garantice a la familia la posibilidad de ejercer su rol en el cuidado, educación y transmisión de valores a los niños, niñas y adolescentes. Esta ley brinda un marco legal importante para la ESI porque, en primer lugar, nos orienta sobre los modos de concebir a nuestros alumnos y a nuestras alumnas como sujetos con capacidad de participar, de ser escuchados, de no discriminados por ningún motivo y de ser respetados en su interés superior en el proceso educativo, y por otro lado, en los derechos que contiene hay varios de ellos que refuerzan y enmarcan el derecho a la ESI (tales derechos han sido mencionados en el módulo 1).

Finalmente, en el sector educativo, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206¹⁴, de 2006, plantea como objetivo de la educación y como obligación de los docentes garantizar el respeto y la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, de conformidad con lo establecido en la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, los Niños y Adolescentes, otorgando a la comunidad educativa un rol activo para la promoción y protección de derechos. La Ley de Educación Nacional promueve, a la vez, la transmisión de estos conocimientos¹⁵ como expresión del respeto a los derechos de los alumnos, sin más distinción que las derivadas de su edad, nivel educativo y modalidad, respetándolos en su libertad de conciencia, en el marco de la convivencia democrática¹⁶.

Desde esta perspectiva, el contenido mismo de la educación, orientada al pleno desarrollo de la *personalidad humana*¹⁷ y la preparación para que el niño pueda *asumir una vida responsable en una sociedad libre con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad entre los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena*¹⁸, tal como se promueve desde la normativa internacional incorporada a nuestra Constitución, necesariamente lleva a incluir el desarrollo de contenidos programáticos que abarquen la educación sexual en su integralidad. En este sentido, la Ley Nacional de Educación cuando define los objetivos y fines de la política pública nacional incorpora explícitamente en su artículo 11 inciso p) la obligación del sistema Educativo en «Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable».

Posteriormente, en octubre de 2006, se promulgó la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N.º 26.150. Esta ley, que se articula con las anteriores y es de vital importancia, es la ley que crea el «Programa Nacional de Educación Sexual Integral». En esta ley, 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. Señala los siguientes objetivos en su artículo 3:

- Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas.
- Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral.
- Promover actitudes responsables ante la sexualidad.

¹⁴ Cfr. Ley 26.206 art. 11, art. 67 y ss.

¹⁵ Ley 26.206 art. 11 inc. p).

¹⁶ Ley N.º 26.206, art. 126 inc. b.

¹⁷ Cfr. Art. 26 inc. 2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, incorporada a la *Constitución de la Nación Argentina*, cf. Art. 75 inc. 22.

¹⁸ Cfr. Art. 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño, incorporada a la *Constitución de la Nación Argentina*, art. 75 inc. 22.

- Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y con la salud sexual y reproductiva en particular.
- Procurar igualdad de trato y de oportunidades para varones y mujeres.

En esta ley, se previó en su artículo 7 la creación de una comisión multidisciplinaria y plurisectorial de expertos en el tema para definir los contenidos y metodología para abordar la ESI en el ámbito escolar. Durante 2007, el Ministerio de Educación creó esta comisión que elaboró recomendaciones al respecto, y en mayo de 2008, se presentaron –posteriormente, se aprobaron– ante el Consejo Federal de Educación (representado por todos los ministros de Educación del país) los Lineamientos Curriculares Nacionales de Educación Sexual Integral (estos lineamientos se abordarán en el módulo 4).

En esta ley, se promueve la obligatoriedad de implementar Educación Sexual Integral en todos los establecimientos educativos del país. Los Lineamientos Curriculares Nacionales de ESI constituyen el piso de contenidos básicos que las jurisdicciones de todo el país debe incorporar para abordar este tema y para cumplir con la implementación de la ley. Cada jurisdicción puede hacer adaptaciones a esos contenidos y es dable que se definan las propuestas para implementarlos, pero debe respetarse este piso básico.

NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES COMO SUJETOS DE DERECHOS

En primer lugar trataremos de aportar reflexiones sobre lo que significa ser un sujeto de derechos. En este sentido, aludir a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos implica que, en tanto personas, gozan de todos los derechos humanos al igual que los adultos y que, además, gozan de aquellos derechos específicos que les pertenecen por su condición de niñez (por la etapa evolutiva en que se encuentran los niños tienen derechos especiales, tales como el juego, la educación, etc.) y que están reconocidos en la Convención Internacional de los Derechos de los Niños y Adolescentes y por la Ley 26.061 (Protección Integral) de nuestro país.

Esta afirmación implica que el Estado y todas sus instituciones deben ofrecerles a los niños, niñas y adolescentes las condiciones para que puedan definir sus propios proyectos de vida y para ello, debe garantizarles el acceso a los más altos niveles posibles de salud, información y educación. Por lo tanto, significa que deben ser respetados/as en su integridad como personas libres e iguales entre sí (sin discriminación). El Estado tiene el compromiso de garantizar el acceso a la información y a la formación en las habilidades necesarias para que cada uno de los niños, niñas y adolescentes puedan lograr el cuidado de la salud propia y la de los demás. En

este sentido, se considera que contar con la información y formación adecuada en educación sexual integral desde la niñez, contribuye a la plenitud y la protección de la sexualidad de niños, niñas y adolescentes, a la posibilidad de ejercer y exigir sus derechos sobre esta dimensión de su vida y, por lo tanto, a desarrollarse plenamente como personas y como ciudadanos.

En la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989) –artículo 75, inc. 22 de la Constitución Nacional– se reconoce a los niños, niñas y adolescentes de ambos sexos como titulares de derechos humanos, explicitando en los artículos 12 y 13 el derecho a opinar y de ser oídos en todas las esferas que transitan (incluso las jurídico-administrativas) y a buscar y a difundir informaciones e ideas por sí mismos.

De acuerdo con estos preceptos, ser sujeto de derechos significa que, en las prácticas cotidianas, los adultos debemos escuchar y respetar las opiniones de niños, niñas y adolescentes y, además, debemos fomentar su participación activa. Significa también que debemos respetar su confidencialidad y privacidad y, en casos de vulneración de derechos, debemos contribuir activa y respetuosamente –involucrando su participación– a la restitución de tales derechos. Reconocer a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, implica que nosotros como ciudadanos adultos debemos reconocernos como responsables para garantizar su cumplimiento en todas las esferas de la vida.

El énfasis en la perspectiva de la infancia como sujeto de derecho se ha plasmado en la llamada «**Doctrina de Protección Integral de la Infancia**», que ha sido fuertemente retomada en la Ley de Protección integral de los derechos de niñas, niños y jóvenes, recientemente sancionada. Desde su texto, lejos de eximir a los adultos de responsabilidades, se fortalece el compromiso de estos para garantizar el efectivo cumplimiento de los derechos. Las instituciones del Estado, la comunidad y en general la sociedad civil deben garantizar esos derechos. «Los derechos de los niños son las obligaciones de los adultos».

Se considera que para poder reconocerse como sujetos de derechos, las personas deben poder tomar decisiones autónomas y, para ello, es indispensable que cuenten con información completa y precisa. En este sentido, se considera que garantizar el derecho a la educación sexual integral de los niños, niñas y adolescentes es primordial para garantizar su derecho a un desarrollo integral y pleno y a una educación de calidad, pues la ESI debe incorporar saberes indispensables para desarrollarse adecuadamente en la sociedad actual. De este modo, el cumplimiento de la Ley nacional de ESI contribuye a igualar las oportunidades de los niños, niñas y adolescentes y a acortar las brechas de inequidad que hoy día existen en nuestro país y que solo pueden abordarse ampliando las posibilidades –de nuestra infancia y adolescencia– de recibir una educación sexual que les permita definir autónomamente proyectos de vida e incrementar sus habilidades para vivir una sexualidad plena, libre de violencia, de coersión y de abuso.

EL DERECHO A TENER DERECHOS: LA ESCUELA Y LAS POLÍTICAS DE SUBJETIVIDAD

Si siguiendo a Tedesco (2008), podemos decir, que en el actual contexto de nuestras sociedades, el *derecho a la subjetividad* adquiere un lugar estratégico para la consolidación/expansión de las democracias: *Todos tenemos derecho a ser sujetos y a que se nos permita desarrollar nuestra subjetividad, nuestra capacidad de elegir, nuestra capacidad de optar, nuestra capacidad de construir nuestra identidad. En América Latina, estamos viviendo situaciones donde la ruptura de la cohesión social está asociada a la desigualdad, la exclusión y a la marginalidad. La exclusión no es solo un fenómeno del mercado de trabajo. La exclusión implica la ausencia de posibilidades de definir un proyecto de vida. Esta es la principal consecuencia subjetiva que tiene hoy en día la exclusión social.*

Sin embargo, aquí se presenta una nueva paradoja: mientras se expanden las necesidades y demandas por la constitución de las subjetividades, simultáneamente se deterioran las condiciones institucionales que la posibilitarían (Dubet y Martuccelli, 2000; Dubet, 2006). La crisis socioeconómica que nuestro país viene atravesando desde hace varias décadas ha impactado negativamente en las instituciones estatales, y provocó el deterioro de las escuelas, hospitales y demás servicios básicos públicos. Por lo tanto, por un lado, aumentó la pobreza, la exclusión social y el número de personas que necesitan estos servicios públicos y, por otro lado, estos servicios públicos se han deteriorado y tienen menor capacidad para atender con calidad a esta mayor cantidad de demandas sociales. En este contexto, Tedesco –nos basamos en su texto de 2008– retoma la centralidad estratégica de las *políticas de subjetividad* «destinadas a garantizar condiciones institucionales que permitan cumplir con el derecho a la subjetividad para todos». Esto implica políticas que promuevan un cambio en las formas de gestionar y organizar la vida escolar, para que permitan a los niños, niñas y jóvenes desarrollar esta capacidad de elegir, optar, construir nuestra identidad y proyecto de vida.

Desde este marco histórico-conceptual, dicho autor coloca a la escuela pública como una de las principales instituciones destinadas a participar en las políticas estatales de *subjetividad*. En este sentido, considera que, en el actual contexto, caracterizado por condiciones sociales de creciente desigualdad, individualismo y violencias, la escuela puede constituirse en un espacio contracultural, no solo desde sus dimensiones curriculares sino, fundamentalmente, desde el nivel ético, en torno a la transmisión de los valores de solidaridad, reconocimiento del otro, responsabilidad, justicia y diálogo (Tedesco 1999; 2008).

Finalmente, destaca el rol que puede ocupar el docente –en forma individual o en equipo– como uno de los núcleos institucionales estratégicos para propiciar la constitución de subjetividades con niveles crecientes de autonomía y de reflexividad. Por ende, considera que debe estar entre las actuales prioridades de las polí-

ticas educativas identificar y propiciar las dimensiones del rol docente que se vinculan directamente con la producción de este tipo de subjetividades. Entre ellas, identifica **tres factores interrelacionados** que considera especialmente relevantes:

- a) La confianza en la capacidad de aprendizaje del estudiante, que favorece el fortalecimiento de su autoestima personal.**
- b) Una pedagogía orientada a potenciar en el otro la capacidad de definir su proyecto de vida, a partir del desarrollo de su autoconocimiento.**
- c) Una enseñanza que fortalezca la capacidad de narrar, de poder contar lo que le pasa como sujeto, articulando narrativamente sus deseos, necesidades y demandas.**

De esta manera, la escuela propiciaría la constitución de sujetos que no sean meros repetidores de informaciones, seguidores de normas, consumidores pasivos o, peor aún, individuos excluidos del proceso de aprendizaje y, por ende, del derecho a la subjetividad. Sin embargo, para generar estas condiciones institucionales, es necesario diseñar instrumentos de política educativa que permitan trabajar en dichas dimensiones. Con dicho fin, debe desarrollarse un tipo de administración y de gestión educativa mucho más complejo que el actual, en la que se priorice la generación de espacios y climas sociales escolares que habiliten el diálogo, la intersubjetividad, el encuentro con el otro, el trabajo en equipo, en fin, el despliegue de las reflexividades, autonomías y derechos de los sujetos (Kornblit et ál., 2006; Tedesco, 2008).

En dichas experiencias, el diálogo constituye una herramienta fundamental en el proceso de desnaturalización y de reconstrucción –re-construcción– de valores, normas e identidades de los sujetos.

Para Freire, la pedagogía constituye un campo privilegiado para ejercitar este diálogo, pero para lograrlo, simultáneamente, debe desnaturalizar y redefinir sus propios valores, normas y saberes reproducidos a lo largo de décadas en las prácticas del personal del sector educativo.

Resumiendo, podríamos decir que la escuela y nosotros como docentes tenemos un importante rol en la construcción de subjetividades de nuestros alumnos y alumnas (desarrollar la capacidad de elegir, optar construir nuestra identidad y proyecto de vida) y, en consecuencia, el hecho de favorecer el desarrollo de esta dimensión (subjetividad) es fundamental para que niños, niñas y adolescentes puedan ejercer sus derechos plenamente. Al mismo tiempo, el desarrollo de la subjetividad está íntimamente vinculada a la educación sexual integral, en tanto que esta implica repensar a la institución escolar y a nuestro rol como docentes tratando de generar vínculos pedagógicos basados en la confianza, en favorecer el autoconocimiento y la autoestima, la expresión de emociones, sentimientos, deseos y en la posibilidad de contribuir para que cada uno de los alumnos y alumnas puedan definir proyectos de

vida que contemplen la igualdad de oportunidades para varones y para mujeres y que incluyan el ejercicio de una sexualidad responsable, plena y libre de toda coerción o violencia.

ENFOQUE DE DERECHO DESDE LA PRÁCTICA COTIDIANA DE LA ESCUELA

En la práctica cotidiana, el enfoque de derechos implica considerar a los niños, niñas y adolescentes como sujetos con posibilidad de opinar, de expresar puntos de vista sobre su salud y educación, de participar en los asuntos que les conciernen. Nuestra responsabilidad como seres adultos es crear las condiciones para que el real ejercicio de estos derechos.

Así, cuando intervenimos en educación sexual integral y promoción de salud, estamos cumpliendo con la responsabilidad de adultos que debemos fortalecer la formación en competencias de autocuidado y cuidado de los otros. Y también el de una educación de calidad, en la cual no debería obviarse el trabajo sobre las problemáticas y sobre los saberes socialmente significativos.

De todos modos, es preciso que pensemos en que los destinatarios de nuestras acciones son sujetos de muchos otros derechos también. Entre ellos, por ejemplo:

- El derecho a la diversidad (infancias y adolescencias múltiples): Este derecho se relaciona, como vinimos trabajando anteriormente, con la idea de que no hay una sola manera de ser niño, niña o adolescente, como no existe una única «cultura juvenil», sino más bien «culturas juveniles». Más allá de algunas recurrencias evolutivas, las diferencias de todo tipo: etnia, clase social, ámbito rural o urbano, hacen que cada grupo transite por esta etapa y constituya su experiencia de maneras muy diferentes, en relación con los contextos donde desarrollan sus historias. Admitir este plural supone una responsabilidad para aquellos que trabajamos con niños, niñas y jóvenes. A la hora de pensar estrategias, estas diferencias deberán ser tenidas en cuenta, y, en el marco de criterios generales, cada institución educativa deberá realizar las contextualizaciones necesarias; es decir, habrá que pensar, rediseñar, preguntar, crear intervenciones para que el plural de infancias y adolescencias no quede reconocido exclusivamente en el terreno teórico. Al mismo tiempo, reconocer la pluralidad y las diversidades no debe hacernos perder de vista la cuestión de la igualdad de derechos. Es decir, reconocer la diferencia debe tender a consolidar la equidad y no, por el contrario, a naturalizar desigualdades.
- El derecho a ser escuchados (la interlocución del docente, la generación de la confianza, la importancia del vínculo docente alumno).

- El derecho a no ser discriminado por ningún motivo. Esta perspectiva es fundamental para evitar los estereotipos y las intervenciones que estigmaticen a niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Aun en situaciones en que los niños, niñas y adolescentes se encuentren atravesando situaciones difíciles, es preciso recordar que estamos frente a una persona que atraviesa una situación de dificultad personal y social, que puede ser revertida, que no supone necesariamente su separación del grupo, que por el contrario será necesario imaginar estrategias que refuercen los lazos sociales, la pertenencia, y la inclusión en vías a la posibilidad de establecer con él o con ella una relación de ayuda.

Crear las condiciones de acceso al ejercicio de los propios derechos para cada uno de los niños, niñas y adolescentes requiere –además– una reflexión crítica sobre nosotros mismos como educadores, cuidando de no reproducir los estereotipos y alentando la igualdad de oportunidades para mujeres y varones. Todos tenemos prejuicios y estereotipos, y estos se hacen presentes en nuestras expresiones, sanciones o juicios de valor y en nuestras relaciones con los alumnos/as. Por lo tanto, es importante reconocerlos y concienciarlos para evitar cualquier tipo de discriminación con nuestros y alumnos y alumnas.

Otro aspecto necesario para garantizar el derecho a la ESI en las prácticas de la escuela, consiste en que los docentes partamos de un razonamiento crítico acerca de lo que significa la sexualidad integral y de los parámetros considerados normales en relación con ella. De este modo, se puede lograr evitar la patologización de las prácticas y actitudes de niños, niñas y adolescentes permitiendo un acercamiento más comprensivo que logre acompañar adecuadamente estos procesos.

Ejercer los propios derechos es un arte que requiere de práctica y de trabajo. Es un arte que se incluye en la vida cotidiana cuando se transforma en un hábito. Para que esto sea una realidad, se necesita un conocimiento previo que otorgue herramientas para poder acceder a nuestros derechos y para reclamar al Estado cuando no se cumplan. Por esto, el colaborar en la formación de sujetos autónomos, con capacidad para ejercer su ciudadanía con responsabilidad sobre su cuidado y el de los demás nos exige –también– conocer estas herramientas legales e institucionales, respetarlas y hacerlas respetar; incluirlas en las interacciones cotidianas y transmitir las a las nuevas generaciones.

Por último, incorporar la perspectiva de derechos en la práctica cotidiana de la escuela implica –al mismo tiempo– prestar atención no solo a la incorporación de contenidos curriculares de ESI, sino también y fundamentalmente a nuestras actitudes y formas de organizar la vida escolar (currículo implícito y cultura escolar) y a las formas en que abordamos y resolvemos las situaciones vinculadas con la sexualidad.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL 26.150, Ministerio de Educación de la Nación, 2006.

MÓDULO DE CAPACITACIÓN DEL PLAN NACIONAL DE ACCIÓN POR LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES, 2007

BIBLIOGRAFÍA OPTATIVA

LEY NACIONAL 26.061 DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE LA NIÑEZ, 2005.

LEY NACIONAL DE SIDA, N.º 23.798 /90.

LEY NACIONAL DE SALUD SEXUAL Y PROCREACIÓN RESPONSABLE, 25.673.

LEY 23.592, Derechos y Garantías Constitucionales –Actos discriminatorios.

CONVENCIÓN SOBRE LA ELIMINACIÓN DE TODAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER.