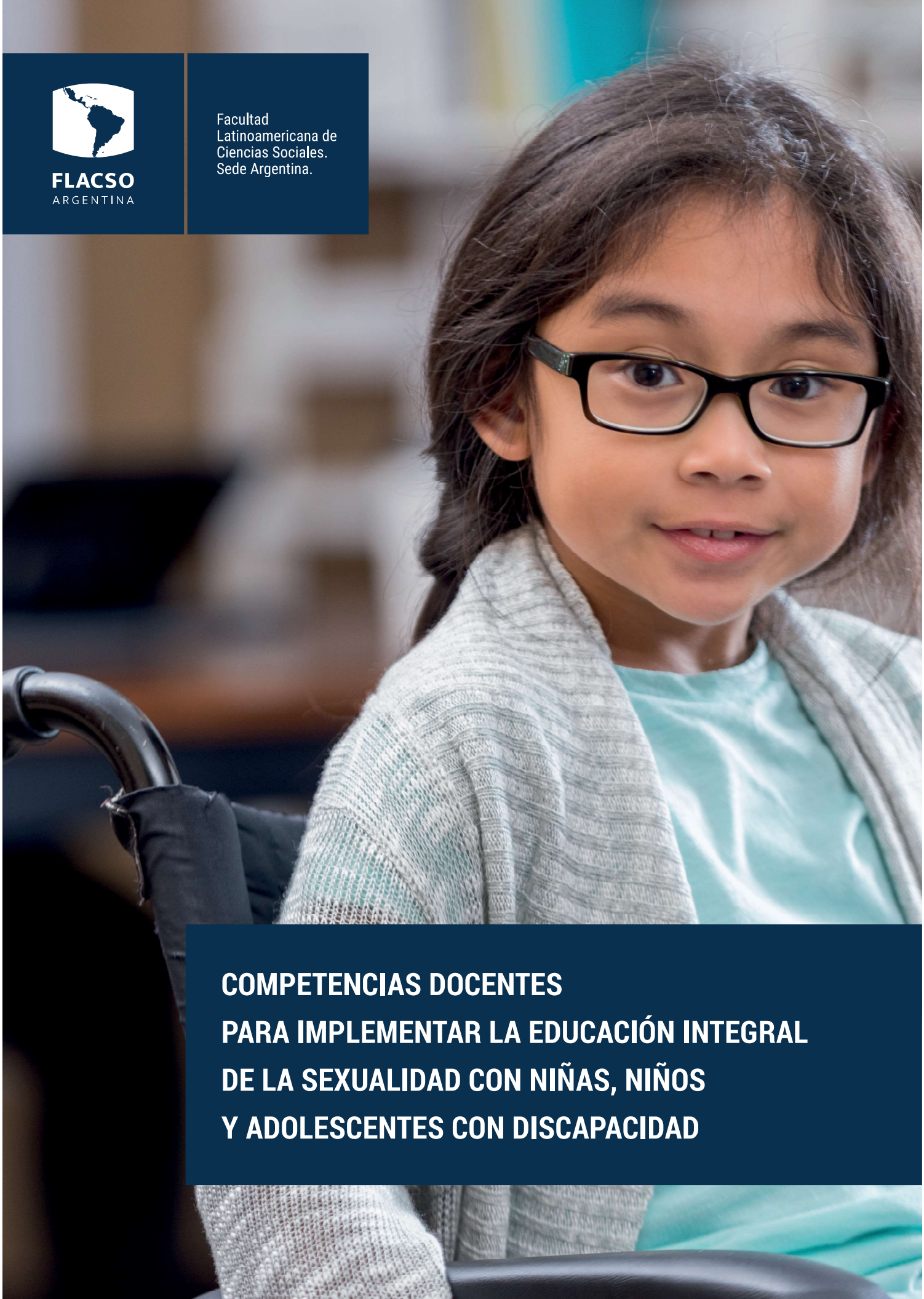

FLACSO
ARGENTINA

Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

COMPETENCIAS DOCENTES PARA IMPLEMENTAR LA EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA SEXUALIDAD CON NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD

Con la colaboración de

Este documento fue producido por FLACSO Argentina, con la colaboración de UNESCO Santiago, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Se permite la reproducción parcial o total del documento siempre que se otorguen los créditos correspondientes

Responsables de la investigación FLACSO Argentina:

- María Clara Arango Restrepo
- Karina Cimmino
- Raúl Mercer
- Sergio Meresman
- Diego Rossi
- Florencia Silva Laborde

Asesoría UNESCO Santiago:

- Mary Guinn Delaney
- Paula Klenner Forttes
- Florencia Saffirio

Diseño y edición: tipografica.io
Imagen de portada: iStock/SDI Productions

Contenido

5 Presentación

7 Antecedentes y justificación

9 Metodología

9 Secuencia metodológica

10 Limitaciones

11 Marco conceptual

11 Educación integral de la sexualidad

11 Derechos sexuales y reproductivos de personas con discapacidad

14 Competencias docentes

19 Resultados generales

19 Contextos e institucionalidad de la eIS

21 Formación docente en EIS

22 Recursos y materiales didácticos

23 Vínculos con otras instituciones y comunidad

24 Competencias docentes para abordar la EIS con personas con discapacidad

27 Barreras de acceso a la EIS que enfrentan las personas con discapacidad

30 Vínculos con familias

34 Especificidades para abordar la EIS en población con discapacidad

37 Conclusiones

41 Recomendaciones

45 Referencias

47 Anexo. Instrumentos para instituciones

Presentación

Este documento tiene la intención de presentar de forma clara y objetiva algunos de los resultados de mayor relevancia del *Estudio sobre competencias docentes para implementar la educación integral de la sexualidad con niñas, niños y adolescentes con discapacidad,* que se llevó a cabo en 2022, en Argentina, México y Uruguay.

Asimismo, busca promover una sensibilización acerca de la educación integral de la sexualidad (EIS) como un derecho de todas las niñas, niños y adolescentes con discapacidad, poniendo el énfasis en los procesos de fortalecimiento de competencias docentes que deben desarrollarse para un abordaje desde los diversos ámbitos y que sea coherente con las necesidades de EIS de estos grupos.

De esta manera, representa un impulso a las acciones que permiten cumplir con los compromisos adquiridos por los países en esta materia —como es el caso de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)— además que quienes son garantes del derecho a la EIS ratifiquen este compromiso y realicen la gestión de programas, proyectos y acciones en un marco de derechos humanos, de equidad de género y de respeto a la diversidad.

El informe hace un recorrido por un conjunto de temas relevantes para el desarrollo de competencias docentes para el abordaje de la EIS y puntualiza las principales consideraciones para abordarla con personas con discapacidad en el ámbito escolar. También, señala algunas recomendaciones que permitan consolidar acciones que progresivamente hagan realidad el derecho a la educación integral de la sexualidad para la población escolar con discapacidad.

Esperamos que este documento sea un insumo para facilitar la reflexión, planificación e implementación de actividades formativas en EIS para docentes y educadores que trabajan con niñas, niños y adolescentes con discapacidad.

Queremos agradecer la colaboración de la siguientes instituciones: Centro de Formación Integral Número 2 (CFI) La Plata Provincia de Buenos Aires, Fundación IPNA sede Cañuelas, Escuela Número 528 de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Centro de Atención Múltiple (CAM) Número 8, Iztapalapa, México, Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje (IPPLIAP) México, Escuelas de sordos: Escuela Número 197, Número 105 y 116 de Uruguay, Escuelas de discapacidad intelectual de Artigas (Número 71) Colonia (Número 131), Montevideo, Flores (Número 40), Rocha (Número 97) de Uruguay.

Antecedentes y justificación

El equipo de educación integral de la sexualidad (EIS) del Programa de Ciencias Sociales y Salud de FLACSO Argentina, lidera en la región latinoamericana, desde 2015, un trabajo de formación, investigación, asistencia técnica y desarrollo de materiales en EIS, dentro y fuera de la escuela. Durante 2022 elaboró —con el apoyo del Fòs Feminista— un documento (Arango *et al*, 2021) donde se definieron las competencias de las y los educadores y se complementó con un instrumento de evaluación. También, durante 2022 se preparó una propuesta para la enseñanza de la educación integral de la sexualidad en instancias digitales que incorpora a la población de personas con discapacidad como destinataria.

Este relevamiento se logró con la activa participación del Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (IIDI) que, desde 2008, trabaja a nivel regional para promover los derechos sexuales y reproductivos de la población con discapacidad. Asimismo, promueve la investigación sobre las competencias de las personas que efectúan actividades educativas con estas poblaciones. En este sentido, el IIDI por su trayectoria y antecedentes en relación con la temática, facilitó el acceso a redes e instituciones educativas, lo que generó un entorno de compromiso y confianza mutua que es imprescindible para este tipo de estudios.

Sobre la base de estas experiencias y del material antes mencionado surgió la necesidad de identificar las especificidades de las competencias docentes de las personas que realizan actividades educativas de EIS con niñas, niños y adolescentes (NNA) con discapacidad.

De esta forma, en acuerdo con UNESCO Santiago, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, se acuerda el desarrollo de un estudio que posibilite:

- Identificar y definir las competencias docentes básicas necesarias para abordar la educación integral de la sexualidad con niñas, niños y adolescentes con discapacidad.
- Elaborar recomendaciones para la EIS dirigida a docentes que trabajan con niñas, niños y adolescentes con discapacidad.

Metodología

Para identificar las competencias específicas necesarias al abordar la educación integral de la sexualidad se consultó a docentes y otro personal educativo que trabajan con niñas, niños y adolescentes con discapacidad de Argentina, México y Uruguay.

Esto implicó la selección y consulta de escuelas que trabajan con población sorda y con población con discapacidad intelectual de cada uno de los países identificados. La elección de estos dos grupos responde a la existencia entre estos de un mayor riesgo de experimentar violencias y abusos sexuales, embarazos no intencionales y de adquirir ITS/VIH; y también por la prevalencia de estas discapacidades (ONU, 2017).

La muestra se seleccionó considerando sus posibilidades de acceso y se estableció como base trabajar con escuelas para estudiantes sordos y para estudiantes con discapacidad intelectual en cada país.

SECUENCIA METODOLÓGICA

- Revisión bibliográfica y del documento de competencias de EIS.
- Selección de escuelas participantes.
- Realización de grupos focales y de discusión con docentes y educadores de escuelas con estudiantes sordos y estudiantes con discapacidad intelectual en los países participantes: Argentina, Uruguay y México.
- Entrevistas o grupos focales con equipos directivos.
- Sistematización y análisis de la información.
- Elaboración del informe final con recomendaciones.

Con los grupos focales se trabajó en dos etapas: en un primer momento se aplicó una entrevista grupal y en un segundo momento se presentó y discutió la tabla de competencias docentes en EIS que elaboró el equipo a cargo de este tema de FLACSO Argentina y Fòs Feminista.

A partir de los resultados, se redefinen las competencias docentes y se entregan recomendaciones para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación integral de la sexualidad en NNA con discapacidad.

LIMITACIONES

Entre las limitaciones es importante destacar que la consulta fue circunscrita a docentes e instituciones que trabajan con población con discapacidad intelectual y auditiva al ser estas las poblaciones reconocidas con mayor vulnerabilidad a la violencia sexual (UNFPA, 2021).

Se subraya el carácter no exhaustivo de la consulta, pues los grupos focales hechos no alcanzan a reflejar la diversidad social, la complejidad familiar y cultural que caracteriza el campo de las discapacidades y las prácticas educativas que lo abordan.

Por lo tanto, es importante considerar que las competencias emergentes se refieren especialmente a las barreras de acceso y determinantes sociales que caracterizan a esta población y que, si bien pueden ser consideradas una referencia general para los enfoques de inclusión, no abordan las particularidades que surgirían si la consulta se extendiera a poblaciones con discapacidad motora, visual o psicosocial, por ejemplo.

Marco conceptual

EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA SEXUALIDAD

Según las Orientaciones Técnicas Internacionales de Educación Sexual de Naciones Unidas (UNESCO, 2018:16), se entiende a la EIS como:

> Un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades y actitudes para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos.

Algunas características de la EIS basada en evidencias son (Álvarez *et al.*, FLACSO-Argentina, 2021:15):

- Se basa en conocimientos científicamente validados.
- Tiene como fundamento los derechos humanos universales, y como parte de estos los derechos sexuales y los derechos reproductivos.
- Se centra en una perspectiva de igualdad y equidad de género.
- Reconoce las diversidades.
- Se sitúa en un encuadre de curso de vida, reconociendo la autonomía progresiva de los individuos.
- Se basa en una visión enriquecedora y positiva de la sexualidad.
- Impulsa la construcción de ciudadanía.
- Promueve una cultura de la promoción de la salud, la prevención y del cuidado de la salud sexual y reproductiva.
- Promueve el uso de metodología participativa.

DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Hasta hace poco tiempo las personas con discapacidad eran invisibilizadas y excluidas de casi todas las oportunidades y espacios de participación social y,

muchas veces, objeto de burlas, discriminación y violencia. Si bien los procesos de cambio social y la mejora de los marcos legales han aportado una mirada nueva hacia la discapacidad, aún queda mucho por hacer para que este colectivo ejerza sus derechos humanos básicos y gocen de las mismas oportunidades que todos y todas (UNFPA, 2019).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) es un instrumento de derechos humanos fundamental que fue desarrollado con respaldo de los Estados parte de nuestra región (ONU, 2006). La introducción de un «modelo social» de la discapacidad implica una ruptura con el paradigma médico-asistencial que ha marcado tradicionalmente la mirada hacia las personas con limitaciones funcionales. Este cambio permitió enfocarnos en las barreras físicas y actitudinales que impiden su participación social plena y en igualdad de condiciones con las demás.

La ratificación de la CDPD por parte de casi todos los países de América Latina y el Caribe implica el desarrollo de marcos legales y normativos, así como la conformación de nuevas instituciones rectoras de la política pública. Se trata de asegurar las transformaciones legales e institucionales imprescindibles para renovar los abordajes, y fortalecer políticas públicas orientadas por una perspectiva de derechos humanos, coherente con esta convención y basada en el «modelo social».

Sin embargo, como bien hacen notar los informes del Comité sobre Derechos de Personas con Discapacidad, aún hoy persisten marcos normativos desactualizados, así como expresiones negativas y patologizantes, que perpetúan el capacitismo y naturalizan la exclusión de las personas con discapacidad. Es necesario avanzar en cambios culturales que modifiquen las viejas miradas que ven la discapacidad como un déficit o patología y que conducen a prácticas que van desde el deseo de cuidarlas y (sobre) protegerlas, hasta considerarlas incapaces de tomar decisiones sobre su propio cuerpo o de ejercer sus derechos sexuales y reproductivos en forma autónoma.

A más de quince años de la promulgación de la Convención, los países han logrado un cierto nivel de visualización de los desafíos existentes, pero han avanzado con escaso éxito en los procesos de cambio e implementación de políticas. Asimismo, es notorio que existen aún lagunas en términos de información, conocimientos y herramientas necesarias para motorizar los cambios que son necesarios.

En este contexto, y para la vasta mayoría de los países de la región, el acceso a educación integral de la sexualidad continúa siendo un desafío para la enorme mayoría de los NNA con discapacidad, como lo destacan los informes del Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad. Muchos de estos

se refieren específicamente al hecho de que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad continúan excluidos de la EIS (UNICEF, 2018).

Por otra parte, a través de una serie de reuniones técnicas, estudios globales y locales, del apoyo a prácticas promisorias y del diálogo con las organizaciones de personas con discapacidad, se han dado importantes pasos para contar con estrategias y herramientas adecuadas que promuevan los derechos sexuales y reproductivos de esta población. El Fondo de Población de la ONU hizo un Estudio global sobre derechos sexuales y reproductivos de jóvenes con discapacidad (UNFPA, 2018a) y generó las directrices para prestar servicios basados en derechos y con perspectivas de género al momento de abordar la violencia basada en género, la salud y los derechos sexuales y reproductivos (UNFPA, 2018b), así como otros documentos clave surgidos en el marco de la estrategia (UNFPA, 2022).

En América Latina y el Caribe, el Fondo de Población de Naciones Unidas construyó la estrategia VIP (UNFPA, 2019)—como resultado de sucesivas consultas y compartidas reflexiones con sus socios regionales— y se establecieron como principales líneas de acción las necesidades de: visibilizar los derechos de esta población, abordar la discriminación, promover la igualdad de género y la prevención de la violencia sexual contra las mujeres con discapacidad y facilitar el acceso a servicios inclusivos de prevención, promoción y protección incluyendo la educación integral de la sexualidad. En 2020, y en el marco de la iniciativa Spotlight, hizo también un amplio relevamiento sobre buenas prácticas regionales en el campo de los derechos sexuales de las personas con discapacidad, identificando experiencias promisorias en más de diez países (UNFPA, 2021).

Muchos estudios internacionales identifican a las niñas, niños, adolescentes y mujeres jóvenes con discapacidad intelectual y a la población con discapacidad auditiva como grupos especialmente vulnerables a la violencia, el abuso y la manipulación sexual (UNFPA, 2018a)

En el caso de los niños, niñas y adolescentes, la infantilización y el aislamiento son formas de trato que tienden a perpetuar esa vulnerabilidad. A menudo están aislados de su propia familia y de la comunidad, lo que impide que reporten situaciones de violencia o maltrato, preservando así la impunidad de quienes lo ejercen (UNFPA, 2019).

Además, cuando las mujeres y los jóvenes con discapacidades intelectuales y auditivas tienen dificultades para comprender o comunicar lo que ocurre, están particularmente en riesgo de este tipo de abusos (UNFPA, 2018a). La violencia entre pares también existe y tiende a naturalizarse, particularmente cuando la EIS no se imparte, o cuando esta educación no les ofrece herramientas para protegerse y/o cuando el personal no está capacitado para gestionar de forma adecuada la convivencia en instituciones educativas.

En el documento del UNFPA (2018b) se destaca que la educación sobre derechos en salud sexual y reproductiva suele ser escasa para niñas, niños, y adolescentes, ya sea que tengan o no alguna condición de discapacidad. Como resultado, obtienen información sobre estos derechos principalmente a través de conversaciones informales con sus pares. Sin embargo, las personas con discapacidad enfrentan mayores desafíos debido a su aislamiento y dificultades de comunicación, lo que dificulta aún más su llegada a información esencial en este ámbito. Esta exclusión se agrava por la falta de acceso a servicios y derechos sexuales y reproductivos, que afecta tanto a hombres como a mujeres con discapacidad. Por otra parte, se agrega que:

> Los padres, los tutores u otros cuidadores pueden ser sobreprotectores y no querer que los jóvenes con discapacidad bajo su cuidado participen en programas de educación integral por miedo a que aumente su actividad sexual. Este tipo de control les niega a los jóvenes con discapacidad la oportunidad de aprender cómo desarrollar relaciones saludables, comprender qué constituye un contacto físico apropiado, y aprender cómo evitar, reconocer y denunciar casos de explotación, violencia y abuso (UNFPA, 2018b: 87).

COMPETENCIAS DOCENTES

En las competencias docentes se articulan conocimientos, habilidades y actitudes que se expresan de forma integral. Según Coronado (2009: 19), las competencias son:

> Aquel conjunto integrado y dinámico de saberes, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores puestos en juego en la toma de decisiones, en la acción —en el desempeño concreto— del sujeto en un determinado espacio (profesional, laboral, etcétera). Implica tanto un saber, como habilidad, motivación y destreza para actuar en función de dicho conocimiento de una manera ajustada, reflexiva y creativa a la situación o problema y el contexto.

Asimismo, las competencias no son una disposición previa a la acción (talento natural), sino que se adquieren, se desarrollan y consolidan. Una vez generadas, se constituyen en recursos que se suman al capital profesional de las y los docentes, lo que amplía sus posibilidades de acción.

La complejidad del contexto sociocultural, los acelerados cambios, la emergencia de problemáticas inéditas en el campo educacional, plantean desafíos renovados al personal docente que tiene que estar cada vez más flexible y abierto al aprendizaje. En las competencias, el saber y el actuar van juntos por lo cual, las situaciones de la práctica son oportunidades que ayudan al desarrollo y enriquecimiento de las competencias.

Cuando hablamos específicamente de competencias docentes (Arango *et al*., 2021; Fòs Feminista, 2024) nos interesa destacar, entre otros, un conjunto de desempeños relacionados con el diseño, planificación, organización, atención a emergentes, ejecución, evaluación y ajuste de una propuesta didáctica intencional, articulada y coherente, inserta en contextos inciertos y cambiantes.

En este esquema, la enseñanza constituye una actividad compleja, contextualizada y cargada de valores, que involucra a instituciones y sujetos con sus condicionamientos.

Podemos decir que las competencias docentes constituyen un saber hacer complejo y adaptativo; esto es, un saber que no se aplica de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes (Gavidia *et al*., 2013).

En este trabajo, y según OCDE y DeSeCo (2002) se adopta la siguiente definición de competencias:

> Capacidad de responder a las demandas complejas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Desde esta perspectiva, y como podemos ver en la figura 1, una competencia tiene tres dimensiones relacionadas: saber, saber hacer y querer hacer.

Figura 1. Las tres dimensiones de las competencias.

Saber

Se refiere a todos los temas o hechos que la persona que educa conoce o debe conocer para hacer su trabajo. Es una dimensión relacionada con el aspecto cognitivo. En términos coloquiales, se asocia con el conocimiento.

Saber hacer

Se refiere a tlas acciones que la persona que educa está en capacidad de hacer. Esta dimensión se relaciona con el aspecto práctico. En términos coloquiales, se asocia con las habilidades.

Querer hacer

Se refiere a las actitudes y valores que la persona que educa requiere para hacer su trabajo efectivamente. Esta dimensión se relaciona con el compromiso y la voluntad de actuar. En términos coloquiales, se asocia con el sentir.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en este estudio se utilizó la tabla de competencias docentes en educación integral de la sexualidad, tabla 1, que fue diseñada para docentes en general y que sirve para poder analizar las particularidades que deben contemplarse en el caso de docentes que trabajan EIS con personas con discapacidad.

Tabla 1: Instrumento de evaluación de competencias docentes en EIS

Competencia	Criterios	Indicadores
Genera un clima apropiado para el aprendizaje de la EIS	• Conoce las características y el contexto del grupo de participantes y sabe cómo generar un entorno de aprendizaje positivo. • Valora la necesidad de un entorno de aprendizaje seguro, inclusivo y participativo. • Ofrece a los y las participantes una situación de aprendizaje coherente con los principios de la EIS: respeto, expresión, reflexión y participación.	• Cuenta con una planificación de la sesión, con objetivos, actividades y resultados, que se enmarca en un plan de trabajo/currículum de formación acorde con el contexto y las características del grupo. • Es flexible para introducir las adecuaciones necesarias en la sesión acorde con situaciones o necesidades que irrumpen en el grupo. • Busca proactivamente espacios para abordar explícita o implícitamente los principios de equidad, respeto de los derechos humanos y del género. • El lenguaje utilizado es inclusivo, no discriminatorio y neutral en cuanto al género, y reconoce la diversidad de personas y experiencias (sociales, culturales, etcétera). • Presenta los objetivos y el plan de la sesión e indaga acerca del interés del grupo por el tema. • Promueve y demuestra respeto e igualdad en el trato a los y las participantes y no emite juicios de valor sobre sus opiniones, saberes y creencias. • Fomenta la participación, tiene una actitud abierta al diálogo, la escucha, a recuperar las opiniones y dudas del grupo y genera un clima de confianza.
Adopta un enfoque integral de la EIS y de la sexualidad como fuente de placer y bienestar	• Conoce las distintas dimensiones y enfoques de la EIS (género, derechos e interculturalidad). • Valora los principios de igualdad, no violencia y no discriminación. • Tiene una actitud respetuosa de los derechos, diversidades (culturales y de género), y transmite una idea positiva y placentera de la sexualidad.	• Aborda los temas de EIS desde sus distintas dimensiones (física, emocional, social y cultural) y de forma apropiada a la edad y desarrollo de las y los participantes. • Incluye mensajes sobre la sexualidad como fuente de placer y bienestar y destaca la importancia de lograr experiencias sexuales consentidas y gratificantes. • Aplica los enfoques de derechos, género, género e interculturalidad. • Fomenta la expresión de diversos puntos de vista sobre los temas y establece diálogos inclusivos. • Brinda información clara, científicamente correcta, precisa y culturalmente apropiada. • Fomenta la problematización de los estereotipos sexuales, racistas, culturales, adultistas, heterosexistas y otros. • Promueve el desarrollo de competencias psicosociales (expresión de emociones y sentimientos, toma de decisiones, resolución de conflictos, comunicación asertiva, etcétera) vinculadas con los temas de EIS que aborda. • Propone la articulación de los temas de EIS con las familias, y con otras instituciones de la comunidad (servicios sociales y de salud). • Recibe y formula cuestionamientos de forma respetuosa, honesta y constructiva.

Competencia	Criterios	Indicadores
Usa una metodología activa, participativa y culturalmente apropiada	• Conoce la importancia de involucrar a las y los participantes en su propio proceso de aprendizaje, a partir de los constructos previos que cada persona tiene. • Promueve propuestas educativas basadas en la participación y en el respeto de la cultura del grupo. • Demuestra habilidad para ejercer el rol de facilitador y cuida la coherencia en el proceso educativo.	• Utiliza metodologías participativas que ponen a las personas en el centro de la escena. • Busca un balance entre lo expositivo, la reflexión grupal y las conclusiones. • Habilita la participación en todas las instancias del proceso educativo. • Solicita a los y las participantes que se encarguen de tareas específicas como forma de reforzar su sentido de pertenencia en el proceso. • Asegura la aplicación de los contenidos a situaciones concretas y cotidianas. • Fomenta el análisis crítico y el desarrollo de las distintas habilidades para la vida (toma de decisiones, resolución de conflictos, comunicación asertiva, etcétera). • Alienta al grupo a participar en su propio proceso de aprendizaje, elogia sus aportes y da retroalimentación; los ayuda a reconocer y utilizar sus propios recursos. • Explica con claridad, fluidez y sin prejuicios los temas relacionados con la EIS. • Se comunica de manera clara, asertiva y culturalmente apropiada. • Muestra interés y comodidad con los contenidos y actividades del programa que desarrolla. • Responde a las preguntas del grupo sin esquivarlas y lo admite, si no sabe algo. • Permanece lo más neutral posible y evita imponer sus ideas. • Problematiza planteamientos basados en prejuicios y/o estereotipos contrarios a los principios de la EIS. • Cierra cada ciclo de aprendizaje con conclusiones/ reflexiones. • Verifica los aprendizajes por medio de preguntas o actividades colectivas que expresen mensajes clave del tema visto

Fuente: Arango *et al.*, 2021, Instrumento de evaluación de competencias de educadoras y educadores en EIS, FLACSO Argentina-Fòs Feminista, (inédito).

Resultados generales

CONTEXTOS E INSTITUCIONALIDAD DE LA EIS

En los tres países estudiados el contexto es diverso en cuanto a la institucionalidad (existencia de políticas y planes específicos) de la EIS en el programa educativo, lo que se ve reflejado en el lugar que ocupa este tema en las instituciones consultadas.

En la práctica, a mayor institucionalidad de la EIS en el país, como en el caso de Argentina, este tema se visualiza e incorpora en mayor medida dentro de la tarea educativa de los establecimientos que trabajan con personas con discapacidad.

En este sentido, Argentina cuenta con la Ley Nacional de Educación Sexual Integral, promulgada en 2005, y desde el 2008 existe un Programa Nacional de Educación Sexual y lineamientos curriculares claros para su implementación. En este caso la EIS forma parte de los propósitos educativos y se transversaliza en todas las materias, niveles y modalidades del sistema educativo (incluyendo a la educación especial). Si bien su implementación con niñas, niños y adolescentes con discapacidad puede tener limitaciones en cuanto a la formación docente y la adaptación de contenidos (la situación es muy heterogénea a nivel del país), en los centros educativos consultados existe un reconocimiento claro de la importancia de abordarla con todo el estudiantado, independientemente de sus características.

Este programa generó iniciativas y propuestas para: capacitar a los docentes que trabajan en el contexto de personas con discapacidades, desarrollar materiales de EIS y sensibilizar a las familias. En el caso de las escuelas —públicas de sordos de la provincia de Buenos Aires— consultadas, esto se refleja en la participación de algunos miembros del personal docente en las capacitaciones, de la recepción de algunos de estos materiales y en planificación de algunas actividades o proyectos de EIS. Por ejemplo, mencionan la realización de talleres con estudiantes, maestros y familias, abordando diferentes temáticas como la prevención del VIH, anticoncepción y embarazo no intencional, diversidad sexual y violencia. Sin embargo, en general, se trata de acciones, capacitaciones y publicaciones esporádicas que no parecen sostenidas en una planificación o

cotidianeidad de las escuelas. Esto provoca que actualmente, y de acuerdo con lo que reporta el personal docente consultado, los temas se abordan principalmente cuando emergen situaciones-problemas, de modo a menudo improvisado y sin involucrar en muchos casos a la familia o la comunidad.

Por su parte, Uruguay inició en el 2006 el proceso de incorporación de la EIS en instituciones educativas de todo el país a través de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), pero no ha existido una política clara para implementarla en el contexto de inclusión de las discapacidades.

En el caso de México, si bien la educación integral de la sexualidad está incorporada en la Constitución Nacional, no existe un programa especial y por lo tanto su enseñanza compite con otras prioridades que tienen el carácter de necesarias y obligatorias. Como consecuencia de esta ausencia, los temas relacionados con la sexualidad carecen de una intencionalidad y de una secuencia que enriquezca de forma progresiva la construcción de conocimientos, valores, interrogantes, actitudes y habilidades.

En este marco, es frecuente que el personal docente considere que otras asignaturas son más importantes y desatienden la educación integral de la sexualidad sin aceptar, en algunos casos, que es un tema que prefieren ignorar o bien, sin reconocer que tienen limitaciones para abordarlo. Al mismo tiempo, intentan evitar confrontaciones indeseables con las familias y posiblemente suponen que, de este modo, contienen las expresiones y deseos sexuales del alumnado.

En este sentido, no basta con que existan leyes ni indicaciones sobre la importancia de adecuar los contenidos curriculares a las necesidades de NNA con discapacidad; es necesario ejecutar otras acciones e intervenciones específicas que permitan a estas poblaciones acceder a una educación integral de la sexualidad que sea oportuna y de calidad.

Con o sin un programa, siempre habrá situaciones que irrumpen en la armonía silenciosa de la pretendida asexualidad de las instituciones, del personal directivo y docente y del alumnado con alguna discapacidad. Sin embargo, cuando hay programas, lineamientos claros y por lo tanto un proyecto educativo institucional sobre la EIS, la mayoría de estas irrupciones se pueden abordar como situaciones educativas. Y es que, ante la carencia de ese proyecto y de lineamientos claros, estas irrupciones originan un mayor descontrol y, en general, apelan a medidas de silenciamiento o disciplinarias, o se busca para abordarlas la intervención de profesionales del área de psicología.

En la mayoría de las instituciones educativas consultadas se tiende a pensar que la sexualidad de las personas con discapacidad es cuanto menos especial. Por lo general, se conceptualiza como una sexualidad más intensa, menos ajustada,

más expuesta a peligros y descontrolada, etcétera. Pero se evidencia que cuando existe un programa y el personal está sensibilizado, estas situaciones fuera de lugar son menos perturbadoras y se pueden enfrentar como oportunidades para trabajar en un marco de derechos, con búsqueda de formación y de la colaboración de las familias para que puedan aplicar una EIS cercana a las necesidades y realidades de sus hijas e hijos. Además, así se intenta promover una vivencia positiva de la sexualidad, que acepte sus particularidades y refuerce sus procesos de desarrollo e independencia.

FORMACIÓN DOCENTE EN EIS

En su amplia mayoría, las y los participantes del estudio en los tres países remarcan la necesidad de contar con formación en este tema para poder abordarlo de forma adecuada. Refieren que cotidianamente enfrentan situaciones y desafíos en el aula y la escuela vinculados con este asunto y que la falta de formación provoca que en muchos casos no se los enfrente o que se lo haga de forma inapropiada o cargada de sus propios prejuicios.

Dado que el avance en la implementación de políticas y programas de EIS es diferente en los tres países evaluados, existe también heterogeneidad en las oportunidades de recibir formación que tiene el personal docente. En los casos de Argentina y Uruguay, donde en este ámbito hay políticas y programas de larga data y una oferta de formación docente establecida (especialmente en Argentina como parte de los programas públicos, y en Uruguay con participación de propuestas privadas), se observa que existen mayores oportunidades para que los docentes y directivos reciban formación. En ambos casos se encontró que varios docentes se han capacitado como referentes de EIS o han recibido formación específica. Sin embargo, aun en estos dos países, el personal docente menciona que la cobertura e intensidad de la formación es limitada e insuficiente. Por otra parte, también mencionan que la formación en EIS ofrecida por el Estado es, en la mayor parte de los casos, para la población general y no toma en cuenta las particularidades de las personas con discapacidad.

En consonancia, gran parte del personal docente entrevistado indica que prefieren delegar este tema en profesionales especializados dentro de las instituciones, como el personal de psicología, ya que consideran que este tiene más preparación para desarrollarlo. Esta modalidad refuerza la implementación de la educación de la sexualidad como algo puntual y externo a la tarea escolar, lo que impide su integración en el currículo y en la convivencia escolar.

A diferencia de los países mencionados, y posiblemente debido a la menor institucionalización de la EIS existente en el país, en México el personal docente entrevistado no ha recibido capacitación sobre esta temática desde el Estado.

En una de las instituciones, el personal directivo refiere que los docentes tienen formación para abordar el tema por su bagaje profesional; sin embargo, las y los docentes consideran que para hacerlo requieren formación específica en educación integral sobre sexualidad y, sobre todo, en metodologías para abordarla con NNA con discapacidad.

El equipo docente y directivo entrevistado comenta la importancia de que quienes trabajen con personas con discapacidad tengan experiencia en este campo, y no solo sean especialistas en educación integral de la sexualidad. Remarcan que deben tener ambas formaciones: para trabajar con personas con discapacidad y también en EIS. Añaden que los talleres de capacitación docente en este último ámbito son necesarios, pero no suficientes, porque este tema requiere una fuerte implicación personal, remover los propios prejuicios y, por lo tanto, deben contar con espacios de reflexión y discusión continua entre colegas. Por ejemplo, en una institución de Argentina, algunos docentes se habían capacitado y armaron un proyecto institucional de EIS, sin embargo, en un acto donde se abordaba el tema un docente habló solo en masculino, sin utilizar lenguaje inclusivo.

En este sentido, los equipos directivos de las instituciones son claves para abrir espacios de reflexión y para garantizar la formación permanente de su personal. Esto se evidenció en algunas de las instituciones que participaron del estudio, pues el interés y la apertura del equipo directivo permitió generar un clima propicio para esto.

Por otra parte, en los tres países consultados la capacitación en esta temática está ausente en la formación de pregrado. Este es un aspecto clave a considerar para establecer políticas y programas que aborden la EIS en personas con discapacidad, ya que el desarrollo temprano de estas capacidades en el equipo docente facilita su implementación.

En todos los casos se menciona la ausencia de lineamientos y/o poca sistematicidad en las instancias de formación docente para quienes trabajan con personas con discapacidad. Esto indica la necesidad de fortalecer estas propuestas.

RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS

En general, el personal docente de las instituciones consultadas, de los tres países, menciona la falta de recursos y materiales de EIS específicos y dirigidos a las poblaciones con discapacidad con las cuales trabajan. Esta situación les demanda esfuerzos extras para identificar materiales en internet, adaptarlos, y/o bien en muchos casos, generarse sus propios materiales. Por ejemplo, en el grupo focal de México, algunos docentes por iniciativa propia elaboran —utilizando enseres de reciclaje— materiales para explicar temas de anatomía.

Solo en el caso de Argentina, donde el programa de EIS se implementa desde hace años, se produjeron materiales de esta temática y se distribuyeron en las escuelas; sin embargo, las y los docentes comentan que estos son generalmente para población universal o escuela común, y no se adaptan a las especificidades del estudiantado con el cual trabajan. Si bien valoran estos materiales para formarse en el tema, comentan que para las actividades didácticas y las consignas deben hacer adaptaciones.

> Yo quiero agregar algo más en esto que decía [...], de que por ahí no hay algo específico. Digo, nosotros al momento de planificar las actividades empezamos con los cuadernillos y buscamos bueno, a ver, esto es de secundaria, esto es de primaria, primer ciclo, segundo ciclo. Bueno, estas actividades las encontramos en la página, como que empezamos a mezclar y otra vez la palabra mezclar y aportar cosas nuevas y generar actividades específicas para acá. Nosotros no tenemos una guía como tiene primaria, y decir, esto es para primer ciclo, esto para segundo, bueno, nosotros estamos todo el tiempo jugando con esto (docente de Argentina).

Desde las instituciones de los tres países comentan que, para trabajar estos asuntos, es útil recurrir a herramientas visuales, videos, y materiales concretos. También explican que, para personas con discapacidad, deben ser muy explícitos para que el estudiantado los comprenda.

VÍNCULOS CON OTRAS INSTITUCIONES Y COMUNIDAD

En los tres países, los vínculos entre las instituciones y la comunidad muestran una variedad de modalidades asociativas que dependen, entre otros factores, del tipo de institución, características de inserción dentro del sistema educativo, modelo organizacional y capacidad generadora de vínculos por parte de la propia institución.

Algunas modalidades de asociación están vinculadas directamente con las necesidades específicas, hechos puntuales y situaciones vinculadas con la sexualidad que se presentan en las escuelas. Por ejemplo, embarazo, abuso, noviazgos entre estudiantes y temáticas que el personal docente no sabe cómo abordar. Frente a esto, se contacta al profesional de salud o persona especializada para solicitar su apoyo y diseñar talleres para el estudiantado y/o para las familias.

En otros casos, desde la escuela solo se facilita el contacto y acceso a los servicios sociales o de salud. Pero, en ningún caso se identifica un trabajo de articulación planificado.

Los modelos de articulación entre las instituciones educativas que trabajan con personas con discapacidad y la comunidad generalmente están relacionados

con proyectos de integración e inclusión social, por ejemplo, a través de la producción y venta de productos de huerta u otros, pero en general no se los piensa para realizar un trabajo integral y multicomponente en EIS.

Dados los imaginarios sociales predominantes sobre los temas de salud y EIS, habitualmente el personal docente considera que estas temáticas deben ser abordadas por especialistas y, por lo tanto, generan articulaciones institucionales y comunitarias limitadas, y basadas en un modelo tradicional. Se considera que para maximizar y fortalecer el trabajo conjunto entre las instituciones educativas con otros actores, se requiere desarrollar procesos de formación del personal docente que incrementen sus capacidades para llevar adelante proyectos de EIS que involucren la articulación y participación de otros actores y sectores, desde un enfoque integral.

COMPETENCIAS DOCENTES PARA ABORDAR LA EIS CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Para identificar las competencias docentes en este tema, se le preguntó específicamente al personal educativo —en las entrevistas y grupos focales— cuáles consideran que son las competencias docentes en EIS que deben tener quienes trabajen con personas con discapacidad. Posteriormente, se presentó y discutió la tabla de competencias (tabla 1) para docentes en general, con el objetivo de identificar las adaptaciones que se le deben hacer para trabajar con estas poblaciones.

En todos los grupos hubo coincidencia sobre la necesidad de que las educadoras y educadores que trabajan con personas con discapacidad adquieran todas las competencias que se enuncian en la tabla mencionada anteriormente, que son comunes a todo el personal docente. Sin embargo, se mencionan algunas que deben abordarse con mayor énfasis y con la consideración de las especificidades de estos colectivos.

Entre estas competencias particulares —que deben fortalecer las y los educadores que trabajan con personas con discapacidad en temas de educación integral de la sexualidad— se destacan:

1. Competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales sobre sexualidad y específicamente en EIS en personas con discapacidad

Todos los grupos consultados en el estudio, en los distintos países, remarcan la necesidad de estar formadas en esta materia para poder abordarla con el estudiantado. En este sentido, consideran que la formación debe desarrollar competencias tanto en el currículum oculto (prácticas y situaciones vinculadas con la sexualidad que se presentan en el trabajo cotidiano), como desde el

currículum explícito (actividades de EIS planificadas para realizar en la escuela).

De igual manera, indican que la formación docente debe ayudarles a fortalecer tanto sus herramientas conceptuales, como metodológicas específicas para trabajar este tema con personas con discapacidad. En este punto, es importante destacar que las personas que habían recibido formación en EIS no eran muchas y, en general, estas propuestas formativas eran para docentes de educación general, pero no específicas para quienes trabajan con personas con discapacidad. Esta situación plantea vacíos, inseguridades y esfuerzos adicionales a quienes se forman para poder adaptar lo aprendido a las especificidades de sus grupos.

Por otra parte, en los distintos grupos consultados se valoran las competencias docentes de autorreflexión y revisión de los prejuicios propios con respecto de la sexualidad y de las personas con discapacidad y su sexualidad. Esto como primer paso para abordar la temática con el estudiantado. Esta competencia debe desarrollarse en las actividades formativas, en las prácticas individuales, como así también en las prácticas institucionales y en los espacios de discusión y encuentro que cada escuela puede generar para sus docentes. Dialogar sobre estos temas es una de las claves para desarrollar estas capacidades.

2. Competencias para trabajar con NNA con discapacidad considerándolos como personas sujetas de derechos, escuchando, conociendo y respetando sus necesidades y opiniones

Dados los prejuicios que existen sobre este grupo, es fundamental que las y los docentes revisen, profundicen y problematicen estas concepciones y su significado en las prácticas y vínculos cotidianos. Para esto deben ampliar su mirada de las personas con discapacidad, conocer sus derechos y específicamente los vinculados a la sexualidad y a la educación integral de la sexualidad.

Por otra parte, esto implica desarrollar las habilidades de comunicación de las y los docentes, lo que pasa por mejorar sus capacidades de escucha, empatía, reconocimiento, valoración y respeto por las diferencias sociales, culturales, sexuales y personales; con asertividad, evitando prejuicios y valorando sus opiniones.

También se señala que el personal docente que trabaja con población sorda adquiera el conocimiento, el manejo de lenguajes y las habilidades de comunicación, en particular la lengua de señas, ya que esto es indispensable para garantizar sus derechos (México).

3. Competencias para fomentar el desarrollo de la autonomía en niñas, niños y adolescentes con discapacidad

Si bien se debe abordar con todos los docentes, en el caso de personas con discapacidad adquiere ciertas especificidades e importancia, dada la

sobreprotección que habitualmente reciben estos grupos por parte de las personas adultas. En este sentido, es importante que puedan adquirir competencias para favorecer la toma de decisiones del estudiantado en lo cotidiano.

4. Competencias para comunicarse y abordar este tema con familias

Como se mencionó, las personas consultadas señalan que esto es fundamental para poder habilitar un desarrollo psicosexual saludable del estudiantado, tanto en la casa, como en la escuela. Dadas las concepciones sociales que habitualmente se mantienen sobre la sexualidad en personas con discapacidad, es fundamental poder conversar este tema con las familias y brindarles conocimientos básicos. En este sentido, una profesora entrevistada afirma que «la familia es la barrera que tenemos, que a veces se levanta y a veces no; y no veo cómo llegar a la familia o qué ofrecerle». Por esto es fundamental ayudar a las familias a desmitificar el tema de la sexualidad de sus hijas e hijos y permitir que la puedan vivir de forma plena, placentera y segura.

5. Competencias para promover el autocuidado y el cuidado de las otras personas en relación con la sexualidad

Es importante que las y los docentes lo enfrenten desde una visión positiva del cuerpo, la salud, y la sexualidad, evitando la vergüenza y los prejuicios asociados a estos temas, sobre todo en personas con discapacidad.

Si bien la prevención del abuso sexual, de las violencias, del embarazo y de las ITS son temas claves para abordar con personas con discapacidad, las y los docentes deben desarrollar competencias para enfrentarlos de forma integral y enmarcada en aspectos más amplios como el autocuidado, el bienestar y los vínculos. El punto de partida debe ser una mirada positiva de la sexualidad y, sobre todo, hay que contextualizar algunas premisas para abordar estos temas, sin infundir miedo ni vergüenza en el grupo objetivo. Por ejemplo, en relación con lo público y lo privado y al respeto de la intimidad, aspectos que tienen particularidades en estas poblaciones y que deben ser consideradas por el equipo docente.

6. Competencias para poder adaptar y desarrollar materiales didácticos para trabajar con personas con discapacidad

En general, las experiencias muestran que no existen suficientes materiales o recursos específicos y que deben adaptarlos. Por lo tanto, es importante desarrollar esta competencia para que los docentes puedan crear y generar sus propios recursos, adecuados a las necesidades y particularidades de sus grupos y contextos.

7. Competencias para identificar a otras instituciones y recursos en la comunidad con quienes coordinarse por temas de EIS

Como se observó en la consulta, muchas veces las y los docentes que trabajan con personas con discapacidad lo hacen en mucha soledad y sin visualizar la posibilidad de vincularse con otros actores y recursos de la comunidad. Por lo tanto, esta es una competencia que debe ser fortalecida para permitirles un abordaje integral. También se sugiere que las y los docentes ayuden a las familias a identificar estos recursos en la comunidad, pues muchas veces estas desconocen los derechos de las personas con discapacidad y los recursos que existen.

BARRERAS DE ACCESO A LA EIS QUE ENFRENTAN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La educación integral de la sexualidad para niñas y niños con discapacidad, enfrenta desafíos y significativas barreras comunes en los grupos de docentes y directivos consultados de Argentina, México y Uruguay. Sin embargo, y de modo acorde con los diferentes contextos, algunas tienen un mayor peso en unos que en otros, o plantean especificidades según el caso. En los grupos focales, por ejemplo, se destaca la falta de formación en estos temas, tanto en el personal docente como en las familias, como una de las principales barreras:

> Yo creo que sí, que nos están faltando herramientas porque la iniciativa termina siendo como de cada docente y bueno, de las experiencias que ha ido forjando en su trayectoria de trabajar con chicos adolescentes y preadolescentes uno va construyendo experiencia y se le van ocurriendo diferentes estrategias, diferentes recursos, pero a veces, como mencionaba alguien anteriormente, es un poco intuitivo esto. Entonces creo que hay una necesidad de un aprendizaje más sistemático que venga como desde el sistema, que se nos facilite a las maestras herramientas para poder abordar este tema. Creo que sí, que estamos teniendo una necesidad más allá de lo que cada una pueda inventar con el apoyo de la dirección de cada escuela y demás, pero debe haber algo que venga desde la formación para poder apuntalarse (Uruguay).

En los tres países se destaca, en diferentes grados, la falta de apoyo del Estado para capacitarse en EIS desde la perspectiva social y de derechos de las personas con discapacidad. «La temática EIS está alejada de la gestión y la docencia en esta institución. El abordaje de la educación integral de la sexualidad de una manera propositiva, coherente y enmarcada en algún enfoque, está ausente» (México). Sin embargo, en Argentina existe una política y un programa fuerte en temas de educación integral de la sexualidad; además, el personal docente de las escuelas públicas para personas con discapacidad en general sí recibe capacitación por parte del Estado.

En otros sectores la desinformación se une a los mitos y prejuicios que aún tienen sectores de la sociedad sobre las personas con discapacidad, que dan lugar a conductas que vulneran sus derechos. En particular porque al no contar con herramientas conceptuales y metodológicas, no se aborda la temática desde un proyecto fundado, y no se crean las bases para que los sujetos logren conocer sobre sus derechos, su cuerpo y necesidades para luego poder decidir.

Respecto de la edad de acceso a temas vinculados a la EIS, en general en los tres países es a partir de la preadolescencia y/ o adolescencia. Por ejemplo, en Uruguay las docentes mencionan que los talleres y abordajes se hacen con niñas y niños de quinto y sexto grado, en la etapa de la preadolescencia, cuando se visualizan los cambios biológicos del crecimiento y desarrollo y aumenta la curiosidad por el noviazgo y las relaciones sexuales. Sin embargo, las evidencias y las experiencias señalan que esta es una etapa tardía y, por lo tanto, es fundamental introducir esta temática con las niñas y los niños de forma planificada desde la primera infancia.

Se considera que este abordaje tardío es, entre otras cosas, consecuencia de una concepción biologicista de la EIS y de la sexualidad, desde la cual se consideran de modo predominante los aspectos ligados a la genitalidad. Esto aumenta el riesgo de niñas, niños y adolescentes de sufrir vulneración de derechos, abusos sexuales e infecciones de transmisión sexual y/o embarazos no planificados (UNFPA, 2018b).

Por otra parte, esta situación también puede relacionarse con una mirada infantilizadora de las personas con discapacidad, que predomina en la sociedad, y que contribuye a la construcción y perpetuación de mitos y tabúes. Esta mirada conduce directamente a la sobreprotección por parte de las familias y equipos en cuanto a la restricción de la autonomía y la imposibilidad para una vivencia plena de la sexualidad.

Sobre los desafíos en esta materia, los equipos docentes consultados identifican dos, los que consideran más significativos: uno de ellos a nivel intrainstitucional e interpersonal; y otro vinculado a las familias. En el primer caso se destaca que la labor depende de las voluntades, de lo que cada docente haga, ya que no siempre la enseñanza se basa en algo que como institución educativa quieran y puedan trabajar. Al mismo tiempo, encuentran desafíos a nivel interpersonal ya que no siempre coinciden en las miradas dentro del equipo, hecho que repercute directamente en la forma que se aborda y se trabaja la EIS con el estudiantado. El segundo desafío sustancial para las y los docentes es en relación con las familias, se resalta aquí la mirada que tienen los familiares sobre sus hijas e hijos, pero también hay barreras más específicas como el escaso o nulo manejo de la lengua de señas o la discapacidad intelectual de los referentes de los NNA que asisten a las escuelas especiales.

En este sentido, las y los docentes explican este gran desafío que encuentran a la hora de trabajar junto a las familias, dado que:

> Muchas veces la familia visualiza a este estudiante, a este niño en situación de discapacidad como un eterno niño, ¿no? Se lo ve siempre como ese pequeño que no crece, que no va cambiando su cuerpo, que no va cambiando su forma de ser, su personalidad. Entonces, también eternamente se van tomando decisiones por ellos, se les va inhibiendo todas estas curiosidades, inquietudes que van surgiendo en el desarrollo de su preadolescencia y adolescencia y empiezan a usar esos tabúes de los que hablaban (Uruguay).

La negación de la sexualidad de las personas con discapacidad y la imposición de decisiones sin su consentimiento son desafíos que afectan directamente a los estudiantes. En este sentido expresaron:

> Hemos tenido casos en que una familia decidió hacer una vasectomía, sin el consentimiento de la persona, y quien ni siquiera sabía que estaba pasando por ese proceso. A nosotros nos compartieron información después de haber sucedido. Entonces, bueno, vemos como que las familias no solamente hay sobreprotección, sino también hay una imposición y no está siendo tenido en cuenta el derecho también de la persona (Argentina).

Por otra parte, en los distintos países se menciona que a pesar de que los referentes familiares deseen abordar algunos temas vinculados a la sexualidad con sus hijas e hijo s sordos, tienen desafíos concretos ya que en su mayoría no manejan la lengua de señas de forma fluida. Esto provoca que en varias oportunidades soliciten ayuda al equipo docente para que explique temas como, por ejemplo, la menstruación, la higiene personal, la masturbación, entre otros. Las maestras mencionan que:

> Hay mucha incomunicación en las familias, o sea es un obstáculo. Como muy bien dijeron las compañeras anteriores, nos encontramos que el gran obstáculo es la comunicación, el tema de que las familias no saben la lengua de señas, entonces no hay una comunicación real con los chiquilines. Como en la escuela está la posibilidad de intercambiar con sus pares para sacarse dudas, para empezar a vivenciar sus inquietudes, porque están en una etapa de exploración total en el cual quieren saber y saber (Uruguay).

También en las escuelas para niñas, niños y adolescentes con alguna discapacidad intelectual se identifica la existencia de gran número de referentes familiares con el mismo problema, hecho que profundiza la grieta y dificulta el abordaje de la EIS de forma complementaria entre la institución familia e institución educativa.

Este tipo de experiencias se transforma en un desafío para el equipo docente y en una competencia a ser fortalecida:

> Me parece que, en la parte de la familia, como ya dijeron, hay falta de información sobre la sexualidad. Hay alumnos, como dijeron que salen y ya, el año que viene, tal vez ellas pueden ser padres, madres. Y también tenemos parte de la familia que tiene un problema de discapacidad, tienen falta de información, tienen poco manejo de esos temas sobre la parte de la sexualidad, del cuidado, del protegerse de las enfermedades transmisibles, de los usos de los anticonceptivos. Entonces como que dificulta un poco esa parte, porque a pesar del apoyo de la familia, si bien ellos están de acuerdo y nos apoyan, tampoco tienen información (Uruguay).

VÍNCULOS CON FAMILIAS

En los grupos focales se evidenció la necesidad de abordar la educación integral de la sexualidad con las familias de NNA con discapacidad, pues actualmente no existe un trabajo conjunto, planificado y sistemático entre estas y los centros escolares. El intercambio en temas de sexualidad es limitado y generalmente es suscitado por situaciones puntuales que se manifiestan en la escuela o en el hogar. Cuando se expresan en la escuela son los docentes quienes convocan a las familias; y cuando es en el hogar, estas acuden a la escuela para conseguir orientación.

La comunicación y el vínculo de las escuelas con las familias de niñas y niños con discapacidad, no es habitualmente sencillo y esto resulta aún más difícil cuando se refiere a la EIS.

El rol de las familias en la educación integral de la sexualidad de las niñas, niños y adolescentes está influenciado por su propia educación, creencias, actitudes y experiencias en este aspecto de la vida. Esto se refleja en padres o madres presentes o ausentes, que se involucran o no en la educación de las hijas y los hijos, que niegan o aceptan los temas de sexualidad y adoptan posiciones como aliadas o detractoras.

No es posible ubicar a las familias en una posición unívoca con respecto a la sexualidad. A veces, hay ignorancia, temores y una actitud de control. En otras ocasiones hay un acercamiento a la institución educacional para buscar orientación puntual. De hecho, se mencionó la existencia de un solo trabajo conjunto entre escuela y familias, como comunidad educativa: una escuela de sordos en Argentina.

Las familias, con frecuencia hacen eco de las opiniones que predominan en el entorno social acerca de la sexualidad y de las personas con discapacidad: «Siempre piensan como niños, no tienen deseos ni intereses sexuales», «no se enamoran», «sus sentimientos van a ser siempre de amigo o de hermano hacia los demás», «si les hablas de sexualidad vas a desatar la curiosidad» (México, Argentina, Uruguay).

Para UNICEF (2021), la falta de una estrategia institucional de trabajo con las familias impide contar con el consenso y complementariedad que es imprescindible para abordar la tarea, lo que se dificulta aún más en un terreno marcado por los tabúes, inseguridades e infantilización de la niñez con discapacidad.

En algunos casos, las familias están conscientes de su falta de información, de su incapacidad para abordar el tema de la sexualidad con sus hijas e hijos y saben que no pueden responder a cuestiones que estos les plantean. Ante esto, exigen a la institución educativa el abordaje del tema: «Usted explíquele, maestra» (México); «es que muchas veces las familias vienen a la escuela y dicen ¿podrías explicarles que le vino la menstruación? que es algo natural, qué tiene que hacer, que no se asuste y bueno...» (Uruguay). Con frecuencia se observa que cuando los grupos familiares se acercan es solo para solicitar la intervención de la escuela en casos particulares. «Si se acercan a la escuela para tratar el tema de sexualidad es porque pasó algo, por ejemplo, que tocaron a su hija» (México), o para pedir apoyo para algo muy concreto (Uruguay, México y Argentina-Fundación), como por ejemplo, que le expliquen a la hija el tema de la menstruación o noviazgos «Las madres se enteran de este tema cuando se les explica a sus hijas. No hay conocimiento ni lenguaje».

En otros casos, las familias adoptan una postura opuesta, que pasa por una infantilización de los NNA, sobre todo cuando hay alguna discapacidad intelectual, y no desean que se les hable a sus hijas e hijos de estos temas pues consideran que no necesitan información: «No quiero que le hablen a mi hija de eso», «no quiero que esos temas los traten con mi hijo. Dígame señor director en dónde le firmo [el desacuerdo]» (México).

Otras veces, manifiestan ciertos temores hacia las personas que están en su entorno, piensan que «puedan dañar a sus pequeños», con lo que adoptan conductas sobreprotectoras. Se conoció el caso de una niña a la que sus padres la visten como niño con el afán de protegerla (México). Este temor y su respectivo afán sobreprotector se manifiesta, en particular en México, en que la matrícula de niñas en las escuelas es muy inferior a la de los niños. Esto también puede obedecer a que se otorga menor importancia a la educación de las mujeres.

En Argentina refieren que las quejas de las familias surgen cuando se enteran de que sus hijas e hijos tienen novia o novio en la institución: «Tenemos familias de padres grandes que les cuesta un poco más poder abordar este tema y están en

que su hijo o su hija es un niño o una niña eterna. Pero claro, de repente vienen acá y ven que su hijo es un niñito, su niñita está chapando, que no puede más» (Argentina).

El temor exacerbado por el momento en que sus hija s/o s iniciarán su vida sexual, aunado a actitudes arbitrarias conducen, en algunos casos, a vulneraciones flagrantes de los derechos de los niñas, niños y adolescentes. Esto ocurrió con el caso descrito en el párrafo anterior, en Argentina, en que la familia decidió practicar a la niña una esterilización sin decirle o explicarle nada.

La indiferencia, ignorancia o temor que existe entre las familias es en muchos casos el pretexto perfecto para que las escuelas eviten abordar la EIS: «Tratamos de convencer a las familias […] pero si un padre o madre de familia se opone, hacemos que firme un papel para evitar consecuencias legales o quejas; es demasiado desgastante. El interés superior del niño debería estar por encima» (México).

Por otra parte, algunos miembros del personal docente piensan que la educación integral de la sexualidad es un asunto que compete exclusivamente a las familias y que si en la escuela surgen «problemas de ese tipo» es porque los niños y las niñas «traen esas cosas de la casa». En este sentido, refieren al machismo, a la violencia en las relaciones cotidianas y al descuido en la apariencia corporal. Por ejemplo: «No les compran ropa de su talla», «no les ponen límites si quieren tocar los pechos de la mamá», «lo bañan todavía; tiene doce años y es sordo» (México).

En Uruguay, las maestras perciben un abandono frecuente en el rol de cuidado que deben ejercer las familias, lo que genera un desplazamiento o confusión respecto de si la escuela y las maestras deberían desplazarse al ejercicio de ese rol.

En general las familias, y muchas veces el personal de las instituciones educativas, reproducen los estereotipos, mitos y prejuicios sociales imperantes en relación con la sexualidad y la discapacidad.

Habitualmente, cualquier expresión sexual (genital) que se manifieste en un NNA es vista como un tema de su «condición particular» y no como parte del desarrollo sexual humano. Por tal motivo, no se considera que haya necesidad de «educar» y se deja pasar. Esta permisividad en ocasiones les genera dificultades para interactuar en otros medios sociales, como el escolar. Al respecto, integrantes de los grupos focales ejemplifican esta falta de límites con las siguientes situaciones: «Cuando salen del baño con la bragueta abierta» o «cuando le tocan los pechos a las maestras o se quitan la ropa en frente de todo el grupo cuando van a clase de natación» (México).

Las habilidades de comunicación de las familias en muchos casos son limitadas en términos de contenidos y de lenguaje. En este sentido, los tabúes, la falta de información científica, las concepciones moralistas y simplificadas sobre sexualidad en personas con discapacidad, el desconocimiento acerca del desarrollo psicosexual de sus hijas/os o la ignorancia sobre el lenguaje de señas, en el caso de personas sordas, se convierten en obstáculos para dialogar.

Muy pocas familias manejan la lengua de señas. La mayoría de las y los niños vienen de familias oyentes. Su primer contacto con la sordera es el hijo o hija sorda y toma mucho tiempo que entiendan la importancia de aprender la lengua de señas más rápido o a la par con sus hijos. Se quedan con una comunicación muy básica (México).

Algunas familias sordas pueden tener la lengua, pero no la estimulan ni tienen la información para nutrir la comunicación. En la mayoría de las familias la comunicación es deficiente, aunque ayuda el hecho de que los padres/madres u otros familiares tengan sordera (México).

Dada esta situación de falta de fluidez para comunicarse, se delega en la escuela la resolución de dudas sobre estos temas. Las maestras participantes cuentan que algunas de las familias suelen acudir al centro educativo para que «les expliquen a sus hijas/os algunos temas» que por lo regular se refieren a la menstruación.

Adicionalmente, se hicieron manifiestas actuaciones no solo de sobreprotección sino de franco control de la sexualidad adolescente: que no se relacionen con sus pares, que no tengan hijos y que no se enamoren. En este sentido, la autonomía de sus hijas/os no es la principal motivación y menos la autonomía sexual.

A diferencia de lo anterior, en una escuela de personas en Argentina, se destaca la vinculación con las familias en los temas de educación integral de la sexualidad. Esta relación se fue dando de manera gradual y progresiva a partir de algunos casos que se fueron generando en la cotidianeidad y de eventos que acontecieron en el ámbito institucional.

> En una reunión con los padres de personas con discapacidad se le explicó que íbamos a comenzar con este taller de ESI y bueno, ahí nació el tema, estaban contentos de que nosotros podíamos trabajar con las y los estudiantes. Hoy tenemos este vínculo con la familia de estar atentos, tanto cuando ellos tienen una inquietud como cuando nosotros vemos algo que hay que trabajar en conjunto, como comunidad educativa (Argentina).

Respecto de los vínculos con las familias, en general, la apreciación es ambigua. En opinión de algunas instituciones: «El principal obstáculo al tratar los contenidos de educación sexual son los padres de familia debido a que se oponen a que

sus hijos reciban información sobre dichos temas». Como se mencionó en otros casos, se comenta que las familias solicitan el abordaje de este tema a las escuelas porque no saben cómo hacerlo, pero el equipo docente presenta dificultades para llevarlo adelante. «No les hemos ofrecido mucho a los padres»; «siempre estará la inquietud, aunque no se trate el tema, pero no tenemos formación para trabajarlo, no sabemos cómo hacerlo».

ESPECIFICIDADES PARA ABORDAR LA EIS EN POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD

El trabajo con las familias es presentado, en todos los casos, como un aspecto crucial. Para esto se requiere que los equipos docentes desarrollen competencias que les permitan conectarse articuladamente con las familias y la comunidad. Este tipo de colaboraciones resulta indispensable para desmitificar la sexualidad de las niñas/os y adolescentes con discapacidad, promover el desarrollo de habilidades para la autonomía y la toma de decisiones y ofrecer información en formatos accesibles que les permitan atender a riesgos y desafíos.

Este tipo de abordaje permitiría romper con esta realidad capacitista y adultocéntrica que predomina en las instituciones educativas y por otra parte facilitaría la aproximación a la realidad de los sujetos de forma individual y colectiva. A su vez, este quehacer cercano permite construir vínculos para trabajar estrategias preventivas y promocionales de salud sexual.

Para lograr todo esto se entiende prioritario que las y los docentes, y el personal de la escuela en su conjunto, desarrollen esas competencias que les permitan el trabajo con las familias como parte de la estrategia pedagógica. Como los hallazgos de este estudio señalan, este aspecto se encuentra hoy dentro de los postergables para las instituciones educativas. A nivel general se visualizan centros de puertas cerradas o, a veces, con poca receptividad por parte de las familias. Esto hace que las y los docentes, en algunos casos, planteen la necesidad de este trabajo, pero luego no lo llevan adelante.

En este sentido, la formación docente en competencias para desarrollar la EIS en contextos de inclusión —y acompañar así el desarrollo de habilidades para la autonomía y la salud sexual por parte de los NNA con discapacidad— requiere también de estrategias de acompañamiento y fortalecimiento familiar y comunitario. Por esto también se debería integrar a actores de otros servicios (primera infancia, salud y protección social), así como la comunidad y referentes sociales.

Los grupos de docentes consultados verbalizan explícitamente la importancia de abordar y trabajar con el estudiantado los aspectos vinculados a lo público y lo privado, a lo íntimo y lo público. Esto da cuenta de lo sustancial que es abordar la educación integral de la sexualidad desde edades tempranas, pues así se

favorece procesos de aprendizaje basados en la vivencia y la experimentación, en el reconocimiento del cuerpo, de las sensaciones, emociones, de forma progresiva y ajustada a las capacidades del momento.

Otra de las especificidades planteadas está vinculada a la necesidad de contar con materiales sobre EIS desde la perspectiva social de la discapacidad, y con materiales concretos que permitan al estudiantado manipular y acercarse a el saber desde sus necesidades específicas.

Asimismo, el desarrollo de una educación integral de la sexualidad inclusiva requiere presentar especial atención a las barreras sociales y culturales (contextuales) en que se desarrollan los NNA con discapacidad (las realidades familiares, el prejuicio social y la falta de apoyos) que impactan en forma negativa para que las y los mismos puedan desarrollar proyectos de vida autónomos y saludables.

Por otra parte, un aspecto imprescindible en una estrategia de cambio integral es el abordaje en forma crítica de las redes sociales, plataformas digitales y medios de comunicación que tienden a aumentar los niveles de estigma y discriminación

En suma, la integración de la EIS en las niñas, niños y adolescentes con discapacidad requiere una aproximación integral y multicomponente que reconozca los nuevos ámbitos de participación, aprendizaje y encuentro. Los enfoques colaborativos no solo promueven autonomía y acompañan la toma de decisiones vinculadas a la salud y los proyectos de vida, sino que también contribuyen a derribar los persistentes estigmas y prejuicios asociados a la sexualidad de las personas con discapacidad. A su vez, la influencia del contexto familiar y la necesidad de capacitación continua de docentes y familias subrayan la importancia de un abordaje integral que trascienda el ámbito educativo y se extienda a la comunidad en su conjunto.

Conclusiones

El desarrollo de las competencias de educadoras/es que trabajan con personas con discapacidad en EIS deben ser entendidas en el marco de un amplio compromiso con los derechos humanos: los derechos de NNA, los derechos sexuales y reproductivos y los derechos de personas con discapacidad. Estas competencias deben ir más allá de las técnicas didácticas y los contenidos curriculares, deben abarcar una intervención socioeducativa que involucre a diversos actores institucionales, familiares y sociales, incluyendo a estas personas.

Para que las competencias docentes tengan resonancia y generen procesos de cambio subjetivo y colectivo, es fundamental que la sociedad en su conjunto sea consciente de la importancia que tiene para las personas con discapacidad recibir una educación integral de la sexualidad de calidad y de vivir las manifestaciones sexuales propias de cada etapa del curso de vida en forma placentera y segura.

Creemos que los hallazgos de esta consulta constituyen un insumo para avanzar hacia el cumplimiento de la EIS como un derecho de las personas con discapacidad. En este sentido, identificamos que las competencias docentes para abordar la EIS con estos grupos son esencialmente las mismas que han sido elaboradas para docentes en general según el estudio de FLACSO Argentina y Fòs Feminista, que se presentaron en la tabla 1. No se trata de generar una lógica de competencias especiales que conducirán a una educación integral de la sexualidad o una formación docente segregada para las y los estudiantes con discapacidad, sino de tomar en cuenta las especificidades de estos colectivos, desarrollar adaptaciones, movilizar apoyos (mediadores, intérpretes, tecnología asistiva) y fundamentalmente integrar conocimientos y aportes.

Por otro lado, en todos los casos, las y los docentes refieren a la importancia de recibir capacitación en EIS y adquirir así las competencias básicas para trabajar este tema con estas poblaciones. Fortalecer sus capacidades y competencias en esta temática será en beneficio de todas y todos los estudiantes, y no solamente para aquellos que tienen una discapacidad.

En este sentido, en los casos en que las y los docentes han recibido alguna capacitación en EIS, se confirma que con mínimas adaptaciones curriculares y pedagógicas es posible incluir a las y los estudiantes con discapacidad. Sin

embargo, sugieren que en estas capacitaciones se atiendan las particularidades de abordar el tema con los distintos tipos de discapacidades.

Entre estas especificidades se destacan las siguientes competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales:

1. Conocer y abordar la discapacidad desde una mirada social y positiva.
2. Ver la sexualidad en personas con discapacidad desde una mirada positiva y vinculada al desarrollo integral y la autonomía, no solo a partir de los riesgos y emergentes.
3. Deconstruir mitos y prejuicios sobre las personas con discapacidad y desinfantilizar su sexualidad.
4. Promover habilidades para la autonomía, la resolución de conflictos, el autocuidado y cuidado mutuo y la toma de decisiones basadas en la salud y el ejercicio de los derechos.
5. Abordar este tema con las familias de forma integral y procurar complementar lo educativo con una crianza sin sobreprotección ni estigmatización.
6. Fomentar habilidades para comprender y cuidar la privacidad e intimidad.
7. Desarrollar habilidades para el autoconocimiento y fortalecimiento de la autoestima.
8. Desarrollar habilidades para la expresión y manejo de emociones y sentimientos, con las particularidades que implica en el contexto de estudiantes sordas/os y con discapacidad psicosocial, lo cual requiere de un acompañamiento continuo e individualizado tanto en la escuela, como en el hogar.
9. Abordar críticamente los distintos modelos de belleza y valorar la diversidad de cuerpos y estilos de vida.
10. Conocer y enseñar sobre los distintos modos de relaciones interpersonales (amistades, amorosas, familiares) libres de violencia.
11. Enseñar sobre el uso seguro y crítico de los medios digitales y redes sociales, así como la problematización de la pornografía, sexting y uso de imágenes sin consentimiento, grooming, etcétera. En personas con discapacidad es fundamental abordar este tema ya que, en general, tienen restringidas las posibilidades de salidas y contacto con sus pares, por lo tanto, muchos aprendizajes y vivencias se dan en este ámbito digital y sin un adecuado acompañamiento.
12. Prevenir las violencias sexuales, abuso sexual infantil, abuso entre pares y violencia de género, por los riesgos que implican la falta de autonomía y la necesidad de apoyo de otras personas que las personas con discapacidad tienen para la higiene, vestimenta y otras tareas cotidianas imprescindibles.

13 Hacer las adecuaciones metodológicas que se requieran para trabajar con cada tipo de discapacidad (personas sordas y personas con discapacidad intelectual), tales como el uso de explicaciones más explícitas y simples, que eviten eufemismos, y que impliquen el trabajo con situaciones concretas.

14 Usar materiales concretos, visuales, con imágenes de personas con discapacidad, en lengua de señas, y acorde con las especificidades de cada colectivo.

Por otra parte, se identificó la importancia de que las autoridades de las instituciones educativas estén informadas y sensibilizadas para habilitar la EIS en contextos de inclusión, y que fomenten espacios de encuentro y reflexión continuos sobre estos temas.

Se estipuló también la necesidad de articular coordinaciones con personal de otras instituciones (servicios de salud y sociales) que puedan apoyar la formación del equipo docente y que faciliten el acceso a servicios sociales y de salud.

Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones responden de manera práctica y sintética a los principales hallazgos que emergen de la consulta realizada en Argentina, México y Uruguay. Las mismas esperan contribuir con procesos de mejora e implementación de una educación integral de la sexualidad que sea inclusiva de la infancia y adolescencia con discapacidad en estos tres países.

1. Desarrollar políticas y programas para fortalecer competencias y capacidades de implementación

Es necesario generar iniciativas activas para cumplir y renovar el cumplimiento de los acuerdos y compromisos que conciernen al derecho a la educación inclusiva y derechos sexuales y reproductivos de las personas con discapacidad. En este marco, es necesario el fortalecimiento de las capacidades para:

- Crear espacios y campañas de concientización: ofrecer espacios regulares de intercambio y reflexión a estudiantes, docentes, familias y comunidades con el objetivo de derribar mitos y promover una cultura de la diversidad.
- Formar de manera específica al equipo docente: se recomienda desarrollar formaciones específicas y permanentes para equipos docentes, orientadas a pensar la EIS desde la perspectiva de los derechos de todas las niñas, niños y adolescentes.
- Fortalecer instancias de reflexión e intercambio: generar instancias de diálogo y puesta en común de prácticas promisorias a nivel nacional, local y escolar que ayuden, por ejemplo, a compartir materiales y recursos educativos accesibles, a extender la EIS y abordarla desde una perspectiva inclusiva.
- Desarrollar y difundir materiales educativos accesibles: es necesario elaborar, recopilar, seleccionar y difundir materiales y otros recursos educativos que sean apropiados y accesibles, compartiéndolos con redes educativas, familias y comunidades.
- Establecer mecanismos de monitoreo y evaluación continua para medir la efectividad de los programas de EIS. Obtener retroalimentación regular de estudiantes, familias, organizaciones de personas con discapacidad y docentes para ajustar y mejorar las estrategias implementadas.

2. Introducir estímulos para desarrollar proyectos educativos transversales y proyectos de aula adaptados

Como parte del fortalecimiento de políticas y programas, se recomienda introducir mecanismos de apoyo técnico, financiero e institucional para estimular el desarrollo de proyectos escolares de EIS inclusiva, atendiendo a la promoción de un ambiente escolar que celebre la diversidad y evite la violencia y el acoso:

- Promover programas que aborden de manera transversal la educación integral de la sexualidad en las escuelas, integrándola como parte del proyecto del centro o institución, de los contenidos curriculares y tomando en consideración las adecuaciones pedagógicas pertinentes para las niñas, los niños y adolescentes con discapacidad.
- Apoyar la creación de propuestas inclusivas que consideren las adaptaciones curriculares y pedagógicas en respuesta a las diferentes etapas de desarrollo y diversidad funcional de las y los estudiantes.
- Impulsar reflexiones a nivel institucional para difundir una cultura inclusiva y preparada para acoger las diferencias, despojada de prejuicios e infantilización. Esto permitirá crear un ambiente de confianza, seguridad y ayuda mutua.

3. Desarrollar redes, portales y bibliotecas online

Fomentar instancias que propicien el acceso a asesoramiento y recursos entre estudiantes, docentes, familias y comunidad:

- Mapear y facilitar la movilización de capacidades disponibles para el apoyo entre pares (enfoque de activos) a través de instancias de encuentro y colaboración permanente entre las instituciones educativas, la comunidad educativa y las organizaciones de personas con discapacidad.
- Promover la creación de bibliotecas online y portales educativos para docentes y familias, con contenidos accesibles y desarrollar recursos de apoyo para y entre las familias a través del portal, grupos de Whatsapp y otras modalidades en línea para acceder a asesoramiento e información.

4. Establecer y fortalecer roles de apoyo e intermediación

Las consultas (en los tres países) confirman la necesidad de establecer modalidades de apoyo en función de las diferentes necesidades y diversidades funcionales de las y los estudiantes con discapacidad:

- Identificar y evaluar buenas prácticas de apoyo en la región, tales como el desempeño de instructoras/es, mediadoras/es con sordera, docentes de apoyo, docentes itinerantes y referentes pares que en algunos casos llevan adelante personas en situación de discapacidad y/o familias en las escuelas y liceos.

- Replicar estas experiencias de manera gradual, por ejemplo, con la creación de redes para compartir las prácticas más promisorias y los materiales desarrollados para su implementación.

5. Promover la participación activa del estudiantado

- Fomentar la participación activa de estudiantes con y sin discapacidad en temas relacionados con la sexualidad y la diversidad. Esto permite el trabajo entre pares desde un lugar de apoyo informado y favorable a la inclusión.
- Promover la formación de pares para dar información, facilitar el acceso del estudiantado a consultas profesionales y facilitar la resolución de conflictos y construcción de un clima favorecedor de la inclusión.

Referencias

Álvarez Morán, S., Pérez Callera, A., Súarez Álvarez, M. L. 2008. *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Principado de Asturias, Consejería de Educación y Ciencia. Disponible en https://tipg.link/OmFK.

Álvarez, F., Cimmino, K., Meresman, J., & Rossi, D. 2021. *Guía para educadoras/es. Educación integral de la sexualidad con adolescentes: Pausa y vamos de nuevo*. FLACSO Argentina y UNFPA. Disponible en https://tipg.link/P-PL.

Arango, M. C., Cimmino, K., Mercer, R. y Rossi, D. 2021. *Instrumento de evaluación de competencias de educadoras y educadores en EIS*. FLACSO Argentina-Fòs Feminista (inédito).

Coronado, M. 2009. *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires, Noveduc Libros.

Fòs Feminist. 2024. *Manual-Herramientas de Análisis de Competencias para la Enseñanza de la Educación Integral en Sexualidad (EIS)*. En prensa.

Gavidia Catalán, V., Aguad, D., Talavera, M. y Pérez González, L. 2013. Las competencias en educación sexual en el currículo de la educación secundaria obligatoria española. *Enseñanza de las ciencias: Revista de educación y de ciencias didácticas*, Núm. Extra 0, pp. 1525-1530.

ONU. 2006. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en https://tipg.link/OxZk.

—. 2017. *Informe del ponente especial sobre los derechos de las personas con discapacidad, salud y derechos sexuales y reproductivos de las niñas y mujeres, jóvenes con discapacidad*., A/72/133. Disponible en https://tipg.link/On73.

UNESCO. 2018. *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque con base en la evidencia*. Disponible en https://tipg.link/On6p.

UNICEF. 2018. *Notas Programáticas de Unicef sobre discapacidad.*

—. 2021. *Una casa con muchas ventanas. Guía para organizar encuentros inclusivos en línea*. Disponible en https://tipg.link/OmeI.

UNFPA. 2018a. *Jóvenes con discapacidad: Estudio global sobre cómo poner fin a la violencia de género y lograr la salud y derechos sexuales y reproductivos*. Disponible en https://tipg.link/OUhZ.

—. 2018b. *Mujeres y jóvenes con discapacidad: Directrices para prestar servicios basados en derechos y con perspectiva de género para abordar la violencia basada en género y la salud y los derechos sexuales y reproductivos.* Disponible en https://tipg.link/OUi2.

—. 2019. *Visibilizar, Incluir y Participar: Estrategia VIP. Orientaciones para promover los derechos de las personas con discapacidad en el Fondo de la Población de la Organización de las Naciones Unidad en América Latina y el Caribe*. Disponible en https://tipg.link/OUid.

—. 2021. *Informe de prácticas prometedoras en la respuesta a la violencia contra niñas y mujeres con discapacidad*. Disponible en https://tipg.link/On3A.

—. 2022. *Nosotros importamos. Nosotros pertenecemos. Estrategia de inclusión de la discapacidad del UNFPA. 2022-2025*. Disponible en https://tipg.link/P-IZ.

Anexo. Instrumentos para instituciones

Entrevista a autoridades de la institución:

1. ¿Desde qué año se encuentra en el equipo de gestión de la institución?

2. ¿Cuántas niñas y niños se encuentran inscritas/os? ¿Cuántos niños y cuántas niñas?

3. ¿Con qué personal cuenta la institución? ¿Cuántos/as en cada cargo?

4. ¿Qué características tiene la población de NNA que asiste a esta institución (nivel socioeconómico, aspectos culturales, etcétera.)

5. En el caso de ser una institución para personas sordas. ¿Cuentan con un estimado del número de familias que se comunican fluidamente con sus hijos en lenguaje de señas?

6. De acuerdo a su criterio ¿en qué momento de la trayectoria educativa de NNA se debe implementar la EIS?

7. ¿En qué medida considera que es importante abordar la EIS con las NNA con quienes trabaja? ¿Por qué?

8. ¿Se aborda la EIS o temas vinculados en la institución? Si la respuesta es afirmativa: ¿Qué temas se trabajan? ¿De qué forma? ¿Quiénes? ¿Cómo? y ¿Cuándo (con qué periodicidad)?

9. El equipo de docentes y educadores, ¿cuentan con formación específica en EIS?

10. ¿Cuál ha sido la respuesta de los padres y tutores ante la existencia de EIS en la escuela?

11. ¿Qué temas vinculados con la EIS emergen en el trabajo cotidiano con la población escolar?

12. ¿Han recibido solicitudes para abordar estos temas por parte de las familias o estudiantes?

13. ¿Identifica que su institución cuenta con herramientas y competencias para abordar la EIS?

14. Desde su perspectiva, los y las integrantes de su equipo conocen cómo se deben desempeñar en el campo de la EIS:

- ¿Qué deben saber?
- ¿Qué deben poder hacer?
- ¿Qué actitudes y valores deben tener?

15.¿Existe alguna colaboración o asociación con organizaciones externas o profesionales en el campo de las EIS?

16.¿Qué dificultades creen que existen para abordar estos temas con personas con discapacidad en las instituciones educativas?

17.¿Qué estrategias considera que pueden emplearse para abordar estas dificultades?

Grupo focal con educadoras/es

El instrumento de grupos focales tendrá dos secciones: una de preguntas abiertas introductorias al tema y la segunda que será para chequear las competencias y ver los ajustes necesarios.

Sección 1. Preguntas introductorias abiertas

En la ronda de presentación del preguntar primero por información del grupo: profesión, cargo, antigüedad, población con la que trabajan.

1. ¿Cuáles son las características generales de la población con la que trabajan?

2. ¿Han recibido alguna capacitación en educación integral de la sexualidad o educación sexual integral en temas vinculados a la misma? Si la respuesta es afirmativa contar brevemente.

3. ¿Trabajan o han trabajado en EIS en esta institución? Si la respuesta es afirmativa contar brevemente cómo lo hacen, qué temas trabajan, qué recursos utilizan, y con quién articulan (otras personas de la institución, personal de otras instituciones, familias, etcétera).

4. ¿Qué temas vinculados con la EIS emergen en el trabajo cotidiano con la población escolar?

5. ¿Han recibido solicitudes para abordar estos temas por parte de las familias, estudiantes?

6. Desde su perspectiva un/a educador/a de personas con discapacidad que se desempeña en el campo de la EIS:

- ¿Qué debe saber?
- ¿Qué debe poder hacer?
- ¿Qué actitudes y valores deben tener?

7. En caso de trabajar este tema con personas con discapacidad. ¿Qué consideraciones creen que se deben realizar? (tiempo, metodología, materiales, lenguaje, etcétera).

- Adaptaciones y ajustes: Esto puede incluir adaptar los materiales de enseñanza, ofrecer formatos alternativos (como braille o audiolibros), proporcionar apoyos visuales o utilizar tecnología de asistencia.
- El lenguaje utilizado debe ser claro, sencillo y adaptado a las capacidades y necesidades de cada persona. Es importante considerar las diferentes formas de comunicación, como el uso de imágenes, señas o sistemas alternativos de comunicación aumentativa y alternativa (CAA).
- Es posible que se necesite utilizar enfoques pedagógicos individualizados, proporcionar instrucciones paso a paso, fomentar la participación activa y utilizar estrategias de refuerzo positivo. Se puede llevar adelante a través de películas, videos, cuentos, realización de contenidos con ellos, invitar a otros profesionales, invitar a otros pares.
- Apoyos adicionales: Es posible que algunas personas requieran apoyo adicional, ya sea a través de asistentes personales, intérpretes de lengua de señas u otros profesionales especializados.

8. ¿Recibieron materiales para trabajar la EIS; realizaron ajustes a estos contenidos?

9. ¿Qué dificultades creen que existen para abordar estos temas con personas con discapacidad en las instituciones educativas?

10. ¿Qué estrategias pueden emplearse para abordar estas dificultades?

Sección 2. Chequeo de competencias y ajustes necesarios

Explicar brevemente al grupo cómo entendemos las competencias docentes en EIS, y que el ejercicio que se realizará a continuación se basa en un instrumento previamente elaborado para educadores en general. El objetivo de esta sección será revisar las competencias definidas en este instrumento y discutir sobre qué ajustes deben tener las mismas para aplicar a educadores/as que trabajan con personas con discapacidad.

Dividir a los participantes en grupos, entregar copia del cuadro de competencias para que revisen el instrumento y agreguen en la columna de comentarios en cada apartado los cambios/ajustes y agregados que consideren pertinentes.

Luego realizar una puesta en común y discutir con todo el grupo en plenario. Dependiendo la cantidad de participantes y el tiempo otorgado, se puede dar una competencia distinta a cada grupo.

Si es posible se sugiere dar a leer estas competencias de un encuentro al otro para maximizar los tiempos de discusión conjunta.