Manual

Herramientas de Análisis de Competencias para la Enseñanza de la Educación Integral en Sexualidad (EIS)

FÒS FEMINISTA

©2025 Fos Feminista

FÒS FEMINISTA | International Alliance for Sexual and Reproductive Health, Rights, and Justice

Agradecemos también a CEPAM-G (Ecuador), CIES (Bolivia), GRPA (Guyana), PROMSEX (Perú), INNPARES (Perú), organizaciones que apoyaron en el desarrollo técnico y durante el proceso de elaboración y validación de esta herramienta.

Reconocemos a FLACSO Argentina - Programa de ciencias sociales y Salud por su valioso apoyo técnico en el desarrollo de estos recursos.

Imagen por Amy Maitland | @amymait

Documento propiedad de Fòs Feminista, Alianza Internacional por la salud, derechos y justicia sexual y reproductiva. Todos los derechos reservados. Queda prohibida la difusión, distribución y reproducción de su contenido sin atribución del propietario.

Siglas

EIS	Educación Integral en Sexualidad
NNAJ	Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU Mujeres	Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres.
ONUSIDA	Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/Sida
OTIES	Orientaciones Técnicas Internacionales en Educación Sexual
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNFPA	Fondo de Población de las Naciones Unidas
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Contenido

I. Introducción **02**

I.1 Objetivos de las herramientas **02**

I.2 Unas palabras sobre las competencias **02**

I.3 A quiénes se dirige esta guía **04**

I.4 Para qué tipo de programas **04**

I.5 Cómo enfocar el modelo de competencias **05**

I.6 Construyendo sobre estándares existentes **06**

I.7 Calidad en procesos de formación en EIS **06**

II. Las competencias en contexto **07**

II.1 Condiciones habilitantes **07**

II.2 Averiguando el por qué **10**

II.3 Predisposición al trabajo **10**

III. Áreas de competencia en el ámbito de la implementación, criterios e indicadores **12**

III.1 Consideraciones **12**

III.2 Descripción **12**

Bibliografía **16**

I. Introducción[1]

I.1 Objetivos de las herramientas

1. Describir las principales competencias que las personas educadoras deberían tener para un abordaje exitoso de la EIS de acuerdo con los enfoques de género, derechos e interculturalidad.
2. Desagregar las competencias en prácticas observables que permitan su análisis y verificación.
3. Identificar áreas de mejora del desempeño de las personas educadoras, que coadyuve a la igualdad, la inclusión y el pensamiento crítico.
4. Brindar a quienes tienen la tarea de enseñar la EIS la oportunidad de aprender y practicar las competencias necesarias para implementarla de manera efectiva en contextos comunitarios y escolares, sea de manera presencial o a través de herramientas digitales.
5. Brindar una herramienta que acompañe la reflexión de las personas educadoras, les ayude a desarrollar su tarea con gusto, compromiso y un fuerte sentimiento de satisfacción personal.

I.2 Unas palabras sobre las competencias

En las competencias se articulan conocimientos, habilidades y actitudes que se expresan de forma integral.

Aunque podamos marcar los criterios e indicadores más importantes de cada competencia, existe ese "elemento especial" adicional que hace que todo encaje en el lugar correcto y en el momento adecuado. La disposición y la flexibilidad son, por tanto, dos actitudes importantes que hay que tener, independientemente de cuál sea la competencia que se aborde.

Este trabajo adopta la siguiente definición de competencia:

> *"Capacidad para 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. (...) Los rasgos diferenciales de competencias: constituyen un saber hacer complejo y no adaptativo, que se aplica de forma no mecánica sino reflexiva. Es susceptible de adaptarse y tiene un carácter integrador. Incluye un saber, un saber hacer y un querer hacer en contextos y situaciones concretas en función de propósitos deseados"*

(OECD, DeSeCo, 2002).[2]

1 Queremos hacer notar que en este documento las competencias docentes se refieren a la práctica educativa de diversos agentes que actúan tanto en contextos escolares como fuera de la escuela. En tal sentido, el uso del término educador/a engloba a docentes, facilitadores/as y educadores/as pares. Asimismo, para efectos de lograr mayor agilidad en la lectura dichos términos se usan indistintamente. Solamente, queremos dejar claro que los únicos términos que no encajan con nuestra visión liberadora de la acción educativa son los que se inscriben en el marco de la "instrucción".

2 Citado en: Morán, S. et al. (2008). Hacia un enfoque de la educación en competencias. Principado de Asturias: Consejería de Educación y Ciencia. En: https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/2576/01720082000075.pdf?sequence=1

Desde esta perspectiva, una competencia tiene tres dimensiones relacionadas:

- Saber
- Saber hacer
- Querer hacer

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 las 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.

Para pensar:

Cuando usted piensa acerca de su propio trabajo pedagógico en el área de la Educación Integral de la Sexualidad (EIS), ¿qué elementos asocia con el saber, el saber hacer y el querer hacer?

Hágase las siguientes preguntas:

Una persona educadora que se desempeña en el campo de la EIS	Una persona educadora que se desempeña en el campo de la EIS	Una persona educadora que se desempeña en el campo de la EIS	Como persona educadora en EIS
¿qué debe saber?	*¿qué debe poder hacer?*	*¿qué actitudes y valores debe tener?*	*¿qué hace que su trabajo sea exitoso?*

I.3 A quiénes se dirige esta guía

A personas a cargo de educar y facilitar —en forma individual o en equipo— procesos estructurados de Educación Integral en Sexualidad. Esto supone que tienen un conocimiento previo de los temas de la EIS, experiencia en el manejo de grupos y es deseable que formen parte de una iniciativa avalada por una institución, ya sea una institución pública, privada y/o parte de la sociedad civil.

Quienes asuman este rol de persona educadora y/o facilitadora deberán tener capacitación en todos los aspectos del currículo y su impartición. Además, se esperará que tengan una serie de cualidades interpersonales como la empatía con las personas adolescentes y jóvenes, el compromiso con la EIS, una actitud afectuosa y libre de prejuicios, una actitud incluyente, que cuestione activamente los estereotipos de género, raza, edad y otros prejuicios que afecten su labor docente. Asímismo, que cuente con la disposición de aprender sobre los contenidos de la EIS y cómo impartirla de manera eficaz. En ningún caso se deberá asumir que hay grupos que pueden obviar capacitarse en el tema o en el ámbito de la facilitación.

La responsabilidad de impartir la EIS puede ser asumida por personas adultas, jóvenes, pares, personal de salud, educación o comunitario —capacitadas y sensibilizadas— que logren contribuir a generar una sensación de seguridad y confianza entre los grupos participantes.

I.4 Para qué tipo de programas de EIS

Esta herramienta de análisis de competencias está destinada para intervenciones de EIS en contextos de educación no formal y formal. Independientemente del contexto en que se desarrolle un programa de EIS (escolar o fuera de la escuela), procede hacer un análisis del desempeño de quienes ejecutan los planes y coordinan los encuentros educativos y grupales.

En esta perspectiva, apunta tanto al mejoramiento de procesos de educación no escolarizados a cargo de grupos e instituciones que valoren y atiendan las necesidades específicas de grupos fuera del sistema educativo, como a programas escolarizados que integran la EIS como parte del currículo formal.

Cualquiera que sea el tipo de programa, no debe descartarse el uso de las tecnologías y herramientas digitales en la impartición de la EIS. Como parte de un plan estructurado, la modalidad virtual puede ayudar a solventar algunas dificultades de acceso a los centros educativos, a ampliar la cobertura y, también, a incluir contenidos interactivos más atractivos que otros métodos de enseñanza para llegar de manera eficiente y segura a grupos específicos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con información relevante y objetiva.

Este potencial de las nuevas tecnologías requiere una evaluación previa de necesidades y su uso no está exento de la necesidad de que los programas tengan una base curricular que exija que las personas usuarias cubran elementos específicos y los complete en un orden determinado. Si las personas usuarias pueden elegir qué componentes utilizar y cuáles ignorar, es probable que la experiencia de aprendizaje y el alcance de los contenidos a los que acceden no sean integrales.[3]

En cualquier caso, los programas requieren una planeación metódica fundamentada en las Orientaciones Técnicas Internacionales de EIS, un enfoque con base en la evidencia, en adelante las OTIES (UNESCO, 2018).[4]

3 UNFPA (2020). Orientaciones Técnicas y Programáticas Internacionales sobre educación integral en sexualidad fuera de la escuela. Un enfoque basado en evidencia para programas extraescolares. NY. En: www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/OOS_CSE_Guidance_SP.pdf

4 UNESCO, UNICEF, UNFPA, ONU Mujeres, ONUSIDA y OMS (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en
sexualidad: un enfoque con base en la evidencia. París. En: https://es.unesco.org/news/naciones-unidas-instan-aplicar-enfoque-amplio-educacion-sexual

En tal sentido, todo programa de EIS debe:

Asegurar que sea integral. Esto significa que además de brindar información precisa, completa y sin juicios de valor, analice el contexto y la influencia de las normas sociales en las ideas que predominan en torno al placer, los roles de género, la orientación sexual, los derechos sexuales, la anticoncepción y otros. Que la sexualidad se aborde mirando las experiencias positivas como el placer, en lugar de centrarse en aspectos negativos como los riesgos y el miedo.[5]

- Estar armonizado con las OTIES, adaptado al contexto específico y responder a cualquier eventualidad en el entorno.
- Desarrollar contenidos adecuados a las diferentes edades, ser graduales y flexibles.
- Contar con un plan de capacitación profesional para las personas encargadas de desarrollar e implementar programas de EIS, con el fin de garantizar que estos ofrezcan contenidos actualizados y pertinentes.
- Incorporar procesos continuos de revisión, monitoreo y evaluación.
- Tener vínculos con otros servicios relacionados (sociales, salud, protección, capacitación técnica y para el trabajo, educación continua y asistencia legal) para que, en caso necesario, las personas educadoras puedan vincular a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y familias, incluidos servicios para la atención y prevención de la violencia basada en el género.

Este conjunto de competencias se ajusta tanto al contexto escolarizado como a los ámbitos fuera de la escuela. Son pautas de desempeño acordes con los principios del aprendizaje en EIS y las metodologías activas que atienden a la necesidad de:[6]

- Center the people participating in the learning process.
- Promote values and practices based on human rights, gender equity, and equality.
- Favor active participation.
- Foster ownership and empowerment.
- Address the content and methodology.
- Guarantee correspondence between educational proposals and the needs of the groups.
- Contextualize educational processes.

I.5 ¿Cómo enfocar el modelo de competencias?

Teniendo en cuenta los principios anteriores, este conjunto de competencias debe considerarse como un marco que puede ajustarse a diversas situaciones, estrategias y contextos de formación y como una fuente de apoyo para encauzar diversas decisiones de aplicación.

En primera instancia, tiene la posibilidad de apoyar la formación de potenciales personas educadoras en el campo de la EIS. Asimismo, permite que personas que ya están implementando un trabajo en EIS revisen su desempeño a la luz de las competencias propuestas y, por último, contribuye a ir logrando una mayor alineación en la gestión de programas, la formación de recursos facilitadores, la calidad de su desempeño y los procesos de análisis y evaluación.

5 PLAN-International (2020). Poner la I en EIS. En: www.plan-international.org

6 Véase: H. Otten, H. Fennes (2008). Quality in non-formal education and training in the field of European youth work. Salto Training & Cooperation Resource Centre. Citado en Studies on quality and on trainer competences in non-formal education and training. Salto-Youth.

Es importante notar que este modelo no debe verse como una lista exhaustiva de competencias ni como un proceso cerrado, sino como una propuesta dinámica que sigue evolucionando.

Debido a la variedad de formaciones y culturas de los grupos que facilitan procesos educativos, y para garantizar un enfoque y un uso flexible del documento, toda referencia a enfoques teóricos, modelos educativos y conceptos se ha redactado de forma general.

Las personas educadoras y facilitadoras a las que se dirige este modelo de competencias deben utilizar los enfoques y los estándares propios de la EIS y las orientaciones técnicas en relación con las metodologías y contenidos internacionalmente consensuadas.[7,8]

I.6 Construyendo sobre estándares existentes basado en evidencia científica

Las competencias en Educación Integral en Sexualidad (EIS) que plantea este documento están enmarcadas en las Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad (OTIES): un enfoque basado en evidencia (UNESCO, UNICEF, UNFPA, ONU Mujeres, ONUSIDA y OMS, 2018).[9]

A partir de una cartografía de diversas competencias pedagógicas se formaron categorías para reunir los elementos básicos e indispensables para un desempeño de calidad acotándolo a una situación de aprendizaje grupal mediada por una persona educadora.

Este encuadre responde a la necesidad de poner la mirada en la implementación de un programa de EIS, en el clima de aprendizaje, en la interacción que la persona educadora establece con el grupo y en la disposición para un proceso pedagógico que ponga en el centro a las y los participantes necesarios para implementar la ESI de manera efectiva y con calidad.

El conjunto de competencias que retoma este trabajo no es exhaustivo. Sin embargo, ayuda a las personas que facilitan procesos educativos a reconocer el impacto positivo que puede tener una EIS de calidad en niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), a examinar sus valores y prejuicios personales y el impacto que estos pueden tener en su capacidad para enseñar la materia de manera eficaz; identificar estrategias para fomentar un ambiente de aprendizaje seguro y respetuoso para todo el grupo de participantes, y demostrar conocimientos y habilidades competentes relacionadas con la materia.

Es preciso anotar que en este documento no se abordan los temas de la EIS y remitimos a las/los lectoras/es a las OTIES. Asimismo, se hace notar que el documento incluye una herramienta de autoanálisis para ayudar a identificar las necesidades de desarrollo profesional de aquellas personas que implementan programas de EIS. (Anexo 1).

En el marco de este perfil de competencias, debe entenderse que la calidad abarca dimensiones como la ética y la coherencia, la adhesión a objetivos definidos, el cambio y la transformación.

7 UNESCO, UNICEF, UNFPA, ONU Mujeres, ONUSIDA y OMS (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque con base en la evidencia. París. En: https://es.unesco.org/news/naciones-unidas-instan-aplicar-enfoque-amplio-educacion-sexual

8 UNFPA (2020). Orientaciones Técnicas y Programáticas Internacionales sobre educación integral en sexualidad fuera de la escuela. Un enfoque basado en evidencia para programas extraescolares. NY. En: https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/OOS_CSE_Guidance_SP.pdf

9 UNESCO, UNICEF, UNFPA, ONU Mujeres, ONUSIDA y OMS (2018). Op. Cit.

Los criterios relativos a la formación en EIS pueden incluir los siguientes:

- La formación se basa en los valores y principios de la EIS.
- La formación responde a las necesidades de las y los participantes y deja espacio para resultados tanto esperados como inesperados.
- La formación se planifica y ejecuta cuidadosamente en cuanto a su impacto educativo y su organización práctica.
- Se dispone de recursos suficientes con antelación, y se emplean de forma claramente orientada a los resultados.
- La formación se evalúa sobre la base de criterios acordados previamente.
- Sus resultados son reconocidos y visibles.

Sin embargo, la calidad va más allá de la actividad educativa y de las competencias de las personas educadoras.[10]

II. Las competencias en contexto

II.1 Condiciones habilitantes

El concepto de competencia que adoptamos junto con la complejidad de la interacción educadora-educando y las exigencias propias de la EIS nos condujo a evitar taxonomías fragmentadas y a conectar las competencias identificadas con algunas condiciones habilitantes para que estas se desarrollen y expresen.

En el quehacer educativo, resumido en preguntas aparentemente simples sobre qué, cómo y para qué, subyacen algunos principios pedagógicos que imprimen la intencionalidad, el sentido y la acción transformadora de la EIS. Las condiciones habilitantes incluyen lo siguiente:

El abordaje pedagógico

La persona sujeto de aprendizaje al centro. Significa poner a la/s participantes y su aprendizaje en el centro del proceso educativo. Esto trae consigo la necesidad de que la educación esté centrada en las personas que participan en el proceso de aprendizaje, tomando en consideración sus características y necesidades.

Experiencias de aprendizaje significativas. Significa convertir el aprendizaje en una experiencia de valor transformadora para la vida y las realidades de las personas. Y el juego de palabras no es fortuito. La oportunidad de ser parte de experiencias educativas en que las prácticas educativas son incluyentes y promueven el respeto de las diferencias, la reflexión y la participación activa tiene un valor añadido en especial para el grupo que les desafía a construir sobre lo que ya conocen y han vivido, transformando su experiencia. Asimismo, la persona educadora adopta el rol de facilitación y encauza las actividades hacia la reflexión y el intercambio de ideas en un clima de respeto, solidaridad y apego a los derechos humanos.

El contexto

Social. Significa propiciar el aprendizaje situado. Se busca que cada grupo aprenda en circunstancias que le acerquen a su realidad mediante variadas formas de aprendizaje originadas en la vida cotidiana, los valores y las normas específicas del contexto en que está inmerso. En tal sentido, el desarrollo del pensamiento crítico propicia que las participantes identifiquen oportunidades y actúen en su propio entorno incentivando el respeto a la dignidad e igualdad de todas las personas, sin pretender igualar sus realidades.

10 See: European Training Strategy (2018). A competence model for trainers working at international level. Tools to get started. Bonn. In: https://www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/

Institucional. La implementación de la EIS dentro de una serie clara de políticas o directrices escolares o institucionales tiene numerosas ventajas, tales como proporcionar una base institucional para desarrollar los programas de EIS; anticipar y abordar los puntos sensibles relativos a la ejecución de los programas de EIS; establecer estándares de confidencialidad; establecer estándares de conductas apropiadas; proteger y respaldar a las personas educadoras responsables de impartir la EIS; y, si es apropiado, defender o elevar su posición dentro de la escuela y la comunidad. Esto ayuda a ver que la implementación de la EIS es una cuestión de política institucional, y no de elección personal. Por otra parte, el personal educativo es central para esta tarea y necesita tener seguridad y recursos para poder enseñar los temas más complejos sobre la sexualidad y la SSR. Para implementar el currículo de EIS de manera eficaz debería existir respaldo de un marco legal, la dirección escolar o institucional y/o las autoridades locales, tener acceso a la formación y los recursos, y participar en las decisiones que le competen.

Curricular. Significa que existe un documento escrito para orientar los esfuerzos de las personas educadoras para "preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para mantener 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" (UNESCO, 2018).[11]

La formación en EIS

Enfoques. Resulta fundamental que la persona educadora cuente con una formación en EIS y un cabal entendimiento de los enfoques propuestos. Debe tener una actitud crítica y diferenciar la EIS de otros enfoques de la educación sexual y sus repercusiones reduccionistas. Un abordaje integral de la EIS implica, ante todo, tres enfoques fundamentales:

Derechos Humanos. La EIS desarrolla y promueve la comprensión de los derechos humanos universales —incluidos los de niñas, niños, adolescentes y jóvenes— y los derechos de todas las personas a la salud, la educación, la igualdad de información y la no discriminación.

> *"Utilizar un enfoque con base en los derechos humanos dentro de la EIS también implica crear conciencia entre los participantes, alentarlos a reconocer sus propios derechos, reconocer y respetar los derechos de los demás y abogar por las personas cuyos derechos son vulnerados. Al proporcionarles a NNAJ un acceso equitativo a la EIS, se respeta su derecho a obtener el más alto nivel posible de salud, incluidas elecciones sexuales seguras, responsables y respetuosas, libres de coerción y violencia; así como su derecho a tener acceso a la información que necesitan para un autocuidado eficaz"*
>
> (UNESCO, 2018:16)[12]

Género Transformador. La EIS aborda las diferentes maneras en que las normas de género pueden influir en la desigualdad y cómo estas desigualdades pueden afectar la salud y el bienestar en general de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, al tiempo que también impactan los esfuerzos para prevenir problemas como el VIH, las ITS, el embarazo precoz y no planificado y la violencia de género.

> *"La EIS contribuye a la igualdad de género al generar conciencia sobre a centralidad y diversidad de género en la vida de las personas; al examinar normas de género determinadas por diferencias y similitudes culturales, sociales y biológicas; y al fomentar la creación de relaciones respetuosas e igualitarias que se basen en a empatía y el entendimiento. La integración de una perspectiva de género en todos los currículos de EIS es parte esencial de la eficacia de sus programas."*
>
> (UNESCO, 2018:17)[13]

11 UNESCO, UNICEF, UNFPA, ONU Mujeres, ONUSIDA y OMS (2018). Op. Cit.
12 Idem
13 Idem.

Por otra parte, la EIS con un enfoque transformador de género ayuda a guiar a los y las participantes "de modo que lleven a cabo un análisis de género para cada tema y puedan comprender cómo es que los temas relacionados con el género permean sus vidas, además de aprender a pensar críticamente acerca de ellos. Pero la adopción de diferentes énfasis en el enfoque hacia las niñas y los niños puede tener beneficios importantes, incluyendo empoderar a las niñas y permitir que los niños vean los beneficios y el valor de compartir el poder con las niñas y las mujeres (...). La educación acerca de la violencia por razón de género también puede adoptar diferentes enfoques basados en el género, ya que las niñas y las personas de género no binario o no conforme son las principales víctimas y sobrevivientes de la violencia, mientras que la socialización de género de los niños y los varones los convierte en los principales perpetradores, a pesar de que ellos también pueden ser víctimas de abuso sexual y otras formas de abuso". (UNFPA, 2020:20)[14]

Interculturalidad. La entendemos como el marco en el que las personas, grupos e instituciones, con características culturales diversas, se reconocen sobre la base de la dignidad y se relacionan desde allí para generar convivencia. Cuestiona el modelo de sociedad reconociendo que existen grupos humanos que han sido históricamente excluidos y que no basta solo con nombrarlos para gestionar la diferencia y sus situaciones particulares. Esto implica que se reconoce a todas las personas como sujetas de derechos, independientemente de sus características culturales, políticas y sociales, valorando la diversidad como oportunidad para la justicia social.[15]

En aquellos lugares en donde existen múltiples grupos étnicos y culturas, los currículos deberán representar a todas las culturas, no solo a la cultura dominante. Los contenidos deberán ser pertinentes a una cultura, pero no deberán ignorar o desestimar las violaciones de derechos resultantes de dicha cultura o sus prácticas tradicionales nocivas. (UNFPA, 2020:14).[16]

Principios. La educación integral en sexualidad recibe diferentes denominaciones. En algunos países, se designa como "educación sexual integral", en otros "educación integral para la sexualidad". A pesar de estas diferencias, existe un acuerdo acerca de un conjunto de principios que son básicos, y que siempre deben encontrarse en las diversas propuestas que pretendan abordar la educación sexual desde un enfoque integral. Estos principios se definieron en una consulta de expertos en Bogotá (UNFPA, 2010)[17], y más recientemente, se han expandido en otras publicaciones. (UNFPA, 2015 y 2016).[18,19]

Estos principios son:

- El respeto de los derechos y la diversidad humana, considerando la EIS como un derecho.
- La promoción del pensamiento crítico, de la participación de las personas jóvenes en la toma de decisiones y el fortalecimiento de sus capacidades para la ciudadanía.
- El fomento de normas y actitudes que promuevan la igualdad entre los géneros.
- La superación de las vulnerabilidades y la exclusión.
- La apropiación de la EIS a nivel local y la pertinencia cultural.
- Un enfoque positivo de la sexualidad en todo el curso de vida.

14 UNFPA (2020). Orientaciones Técnicas y Programáticas Internacionales sobre educación integral en sexualidad fuera de la escuela. Un enfoque basado en evidencia para programas extraescolares. NY. En: https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/OOS_CSE_Guidance_SP.pdf
15 Farmamundi (2019). Diálogos interculturales sobre el derecho a la salud global. Valencia.
16 Idem.
17 UNFPA (2010). Comprehensive Sexuality Education: Advancing Human Rights, Gender Equality and Improved Sexual and Reproductive Health. Bogotá.
18 UNFPA (2015). Directrices operacionales del UNFPA para la educación integral de la sexualidad: Un enfoque basado en los derechos humanos y género. En http://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA_OperationalGuidanceREV_ES_web.pdf
19 UNFPA/LACRO (2016). Estrategia Regional en Educación Integral de la Sexualidad 2014-2017. Ciudad de Panamá.

Temas. La EIS es un campo interdisciplinario abierto a las nuevas evidencias que fortalecen su encuadre teórico y metodológico. Este dinamismo habilita el desarrollo de propuestas cada vez más amplias e inclusivas que complejizan el quehacer educativo y exigen que quienes diseñan y facilitan procesos de EIS estén al día con las actualizaciones que surgen en este campo. Esta disposición a aprender habilita la autocrítica y la toma de decisiones en situaciones nuevas o ya conocidas.

II.2 Averiguando el por qué

Las competencias pedagógicas como tales se refieren al "cómo" y se expresan en las prácticas educativas, en los productos y en las decisiones que transcurren antes, durante y después de estos procesos.

Todos esos elementos se articulan en un "por qué" en la predisposición de un/una educador/a al trabajo en EIS. Esta predisposición, aunque impregna el quehacer educativo, no es tangible, los instrumentos convencionales de medición no la captan, y no por eso deja de ser un factor fundamental.

II.3 Predisposición al trabajo

La persona a cargo de la facilitación entiende que la EIS es fundamental para la educación integral de NNAJ y adopta la decisión de llevarla a cabo. La predisposición a la EIS es la actitud que tiene la persona educadora para abordar procesos de enseñanza- aprendizaje en este campo, para ayudar a los grupos de educandos en este proceso, y para implementar un plan/currículo en el tema. Esta predisposición implica un compromiso por responder a las necesidades de los diversos grupos, de encuadrar los temas con objetividad, de evitar sesgos y apreciaciones personales que inhiban el desarrollo de reflexiones críticas por parte de los y las participantes sin evitar temas necesarios (solicitados por el grupo o establecidos en el currículo).

El compromiso con la EIS tiene un impacto directo en la calidad de los procesos educativos. El grupo de facilitación que ejerce en este campo debe, ante todo, apreciar el valor de la EIS y estar convencido de su importancia en las distintas etapas de la vida.

Averiguar "el por qué" consiste en descubrir qué es educar en sexualidad desde una perspectiva integral y por qué es importante para cada educador y para los grupos que están bajo su responsabilidad.

Otra forma de ver esta cuestión es pensar en las siguientes preguntas:

- ¿Por qué la EIS es un área importante?
- ¿Qué es importante para mí como persona educadora?
- ¿Qué diferencia quiero hacer?

Una persona educadora con las competencias necesarias aborda estas preguntas, sabe que la EIS es un derecho y le preocupan las necesidades que afectan a NNAJ. La disposición personal está enfocada a hacer que el derecho a la EIS sea una realidad.

La persona educadora que averigua el por qué, se asegura de que su intención se conecte con el grupo que será parte de su intervención. Puede ser un grupo escolarizado o fuera de la escuela y, en cualquiera de los casos, evita hacer suposiciones y pretender que conoce sus necesidades e intereses. Por el contrario, busca la manera de acercarse a la realidad particular de cada grupo para situar su trabajo:

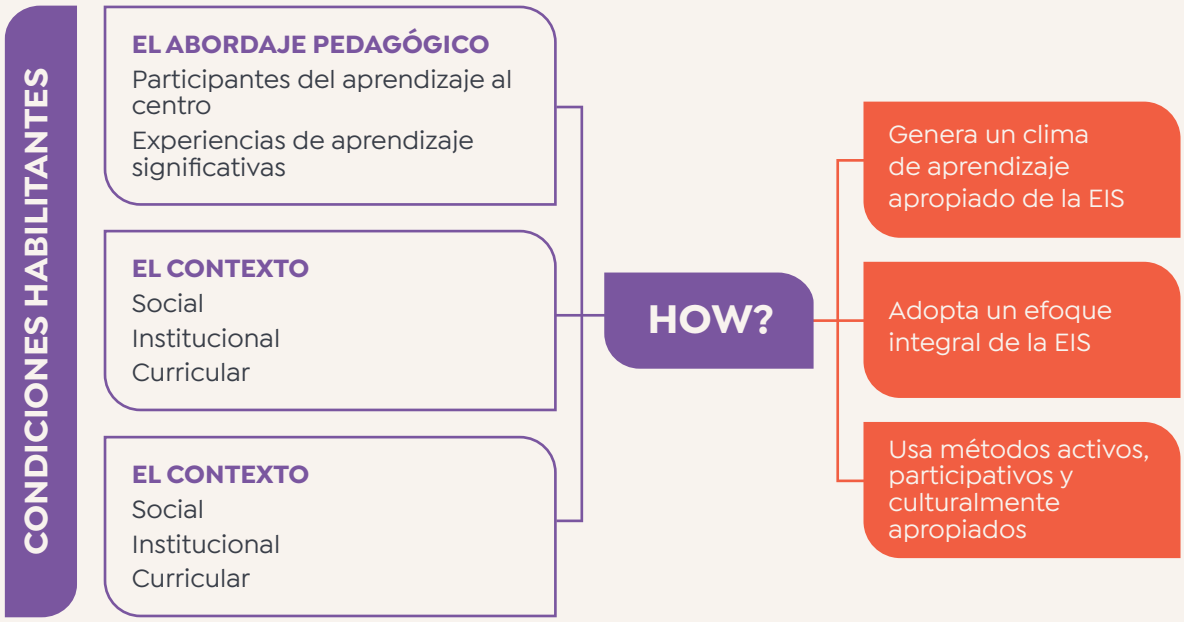
- ¿Quiénes son las personas que voy a atender?
- ¿Qué necesidades, problemas y aspiraciones tienen?
- ¿Cómo los afrontan en la actualidad?

Después reflexiona sobre lo que aprendió acerca del grupo, si debe hacer algún cambio en su plan de trabajo y cómo va a hacerlo.

Durante la intervención, siempre que tenga claro por qué hace lo que hace, un cambio en el plan no eclipsará el gran por qué. Asimismo, esta visión clara le ayuda a mirar hacia adelante e imaginar qué quiere ver cuando llegue a la meta.

Como tal, este aspecto no se considera una competencia. Más bien, es un requisito para la buena calidad del proceso educativo y su pertinencia.

COMPETENCIAS DIDÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN SEXUALIDAD



En el marco de estas condiciones habilitantes, las competencias identificadas interactúan con el entorno, atienden a las necesidades que las y los participantes perciben, y aportan a la EIS la posibilidad de formar personas con capacidad de razonamiento y con habilidades que les permitan asumir su sexualidad y su vida, saberse sujetos de derechos, ir ganando en autonomía y empoderamiento, y desarrollar un pensamiento crítico para poder leer su realidad, comprender que la sexualidad, el género y las desigualdades en este aspecto son construcciones sociales. Desde esa perspectiva, la EIS habilita el ejercicio de ciudadanía y forma personas críticas, informadas y capacitadas para tomar decisiones responsables.

Las competencias para la facilitación de procesos de EIS se agruparon en torno a la siguiente pregunta: ¿Cómo?

Las respuestas, por su parte, integran tres áreas de competencia, cada una con sus propios criterios más uno o varios indicadores.

Los criterios son los principios o normas según los cuales se puede analizar la eficacia y el éxito potencial de las competencias en cuestión. Cada criterio se describe en relación con tres ámbitos: conocimientos, habilidades y actitudes.

Los indicadores son elementos evidentes que demuestran que se han cumplido los criterios. Describen acciones y reacciones expresadas en términos de:

- formas de pensar y enfocar (aplicando conocimientos)
- formas de hacer (expresando habilidades)
- formas de sentir (expresando emociones o actitudes).

III. ÁREAS DE COMPETENCIA EN EL ÁMBITO DE LA IMPLEMENTACIÓN, CRITERIOS E INDICADORES

III.1 Considerations

Las personas educadoras tienen un conocimiento preciso de los aspectos biológicos, emocionales y sociales de la sexualidad humana, de las leyes relacionadas con la sexualidad, la niñez y adolescencia en el territorio, y de los recursos de salud sexual disponibles para las participantes en su comunidad.

Un conocimiento suficiente y actualizado es esencial para el éxito de la EIS. Las personas educadoras de ESI, como mínimo, deberán tener familiaridad con todas las áreas temáticas descritas en las OTIES[20] , o en Un solo Currículo.[21]

Además, están conscientes de la importancia de crear un intercambio grupal que propicie la comunicación abierta, honesta y respetuosa entre todas las personas involucradas. Desde el inicio establecen, junto con el grupo, algunas reglas básicas para las intervenciones y la convivencia.

También, debe conocer y saber utilizar una variedad de estrategias eficaces para desarrollar los temas de EIS. Al implementar las actividades debe estar en capacidad de atender cualquier imprevisto que dificulte llevarla a cabo y tener la flexibilidad para introducir los cambios necesarios sin desmedro de los objetivos.

III.2 Consideraciones

La persona educadora con las competencias necesarias en este campo:

1. Genera un clima apropiado para el aprendizaje de la EIS.
2. Adopta un enfoque integral de la EIS.
3. Usa una metodología activa, participativa y culturalmente apropiada.

20 Las OTIES indican ocho temas clave de igual importancia que se refuerzan mutuamente y que están diseñados para enseñarse uno junto al otro. Los temas se repiten siguiendo un proceso de complejidad creciente. Los temas son: Relaciones; Valores, derechos, cultura y sexualidad; Cómo entender el género; La violencia y cómo mantenerse seguros; Habilidades para la salud y el bienestar; El cuerpo humano y el desarrollo; Sexualidad y conducta sexual; y Salud sexual y reproductiva.

21 Grupo Internacional de Currículo en Sexualidad y VIH (2011). Un solo currículo. Libros 1 y 2. Nueva York. En: www.unsolocurriculo.org

1. GENERA UN CLIMA APROPIADO PAR EL APRENDIZAJE DE LA EIS

Criterios	Indicadores
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, etc.). ○ 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.

2. ADOPTA UN ENFOQUE INTEGRAL DE LA EIS Y DE LA SEXUALIDAD COMO FUENTE DE PLACER Y BIENESTAR

Criterios	Indicadores
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, etc.) 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.

3. USA UNA METODOLOGÍA ACTIVA, PARTICIPATIVA Y CULTURALMENTE APROPIADA

Criterios	Indicadores
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, etc.). ○ Alienta al grupo a participar en su propio proceso de aprendizaje elogiando sus aportes y dando retroalimentación, y ayudándolos 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.

Bibliografía

European Training Strategy (2018). A competence model for trainers working at international level. Tools to get started. Bonn. En: *www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/*

Farmamundi (2019). Diálogos interculturales sobre el derecho a la salud global. Valencia.

Grupo Internacional de Currículo en Sexualidad y VIH (2011). Un solo currículo. Libros 1 y 2. Nueva York. En: *www.unsolocurriculo.org*

Morán, S. et al. (2008). Hacia un enfoque de la educación en competencias. Principado de Asturias: Consejería de Educación y Ciencia. En: *redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/2576/01720082000075.pdf?sequence=1*

Otten, H. Fennes, H. (2008). Quality in non-formal education and training in the field of European youth work. Salto Training & Cooperation Resource Centre. Citado en Studies on quality and on trainer competences in non-formal education and training. Salto-Youth.

UNESCO, UNICEF, UNFPA, ONU Mujeres, ONUSIDA y OMS (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque con base en la evidencia. París. En: *doi.org/10.54675/UQRM6395*

UNFPA (2020). Orientaciones Técnicas y Programáticas Internacionales sobre educación integral en sexualidad fuera de la escuela. Un enfoque basado en evidencia para programas extraescolares. NY. En: *www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Out_of_School_CSE_Guidance_with_References_for_Web.pdf*

UNFPA/LACRO (2016). Estrategia Regional en Educación Integral de la Sexualidad 2014-2017. Ciudad de Panamá.

UNFPA (2015). Directrices operacionales del UNFPA para la educación integral de la sexualidad: Un enfoque basado en los derechos humanos y género. En: *www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA%20Operational%20Guidance%20for%20CSE%20-Final%20WEB%20Version.pdf*

UNFPA (2010). Comprehensive Sexuality Education: Advancing Human Rights, Gender Equality and Improved Sexual and Reproductive Health. Bogotá.