

# **POLÍTICAS, SABERES Y PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SEXUAL**



**Universidad Santo Tomás**

**Vicerrectoría de universidad abierta y a distancia – VUAD**

**Facultad de educación**

**Doctorado en educación**

**Políticas, saberes y prácticas de educación sexual: reflexiones en torno a las tensiones  
entre las políticas y su implementación en colegios públicos de Bogotá**

**2010-2022**

**Juliana Del Pilar Santamaría Vargas**

**Bogotá D.C**

**2022**

# **POLÍTICAS, SABERES Y PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SEXUAL**

**Políticas, saberes y prácticas de Educación Sexual: reflexiones en torno a las tensiones  
entre las políticas y su implementación en colegios públicos de Bogotá**

**2010-2022**

**Juliana Del Pilar Santamaría Vargas**

**Directora**

**Claudia Del Pilar Vélez De La Calle**

**PHD**

**Documento Para Optar Al Título De Doctora En Educación**

**Dedicatoria**

**A los cuatro amores de mi vida.**

**Agradecimientos**

En primera instancia a Dios, por permitirme materializar este sueño.

A la Secretaría de Educación del Distrito (SED), por sus programas de apoyo para la formación posgradual de los docentes.

A la Universidad Santo Tomás, por generar procesos de calidad al interior del Doctorado de Educación.

A la Universidad La Gran Colombia por el apoyo brindado durante mi proceso de formación doctoral.

A la Doctora Claudia del Pilar Vélez de la Calle por sus múltiples contribuciones y enseñanzas; por fortalecer en mí el espíritu investigativo desde una perspectiva crítica.

A mi esposo, Diego, por su apoyo incondicional en este proceso. Un verdadero gesto de amor.

A Juli y Valen, mis amores eternos, por ser mi inspiración, por ceder nuestro tiempo juntas para avanzar en esta investigación y por comprender mis ausencias.

A mis padres, hermano y sobrinas, por estar ahí, por las palabras de ánimo, por la confianza.

A los amigos; un gran apoyo en los momentos de angustia e incertidumbre.

A la vida, por este triunfo y por los que vendrán.

A los participantes, por narrar sus experiencias sobre sexualidad y educación sexual.

**Tabla de contenido**

Resumen.....	11
Abstract.....	13
Introducción .....	14
Capítulo 1. Tensiones entre las políticas, las prácticas y los discursos de la ES .....	17
1.1. Problema de investigación .....	17
1.2. Descripción del área problemática .....	17
1.3. Pregunta de investigación.....	26
1.4. Objetivos .....	27
<b>1.4.1. Objetivo general</b> .....	27
1.5. Justificación.....	27
Capítulo 2. Políticas, saberes y relatos de Educación Sexual: una revisión de la literatura latinoamericana 2000-2021. ....	30
2.1. Formación docente .....	32
2.2. Escuela y ES.....	45
2.3. Agentes que inciden en la ES de los adolescentes .....	57
2.4. Educación integral en sexualidad con enfoque de género y de derechos humanos. ....	71
2.5. Políticas de ES en América Latina.....	73
2.6. Políticas Públicas de Educación Sexual en Colombia .....	85
2.7. Consideraciones finales.....	91
Capítulo 3. Marco Conceptual .....	94
3.1. La sexualidad desde la óptica Foucaultiana.....	94
<b>3.1.1. Género e identidad sexual: hacia la liberación de los cuerpos</b> .....	98

3.2. Políticas públicas y poder: entre la acción y la omisión .....	103
Capítulo 4. Apuesta metodológica.....	109
4.1. Enfoque Cualitativo de la investigación.....	109
4.2. Investigación narrativa.....	111
4.3. Grupo de referencia.....	111
4.4. Diseño metodológico.....	112
<b>4.4.1. Fases</b> .....	113
<b>4.4.1.1. Producción de relatos por parte del grupo de referencia acerca de su experiencia de impartir o recibir ES.</b> .....	113
<b>4.4.1.2. Análisis de los relatos.</b> .....	114
4.5. Resumen del Diseño metodológico.....	115
Capítulo 5. Tensiones en torno a la incorporación de la perspectiva de género, diversidad y Derechos Humanos en las Políticas Públicas de ES en el ámbito nacional .....	117
5.1. Rastreado la Política Pública.....	117
5.2. ¿Cómo se concibe la sexualidad en las Políticas Públicas? .....	120
5.3. ES en Colombia ¿Desde qué perspectiva? .....	121
5.4. ¿Qué dice el CONPES 147 de 2012?.....	124
5.5. Hacia una comprensión crítica .....	131
5.6. A propósito de la Política Nacional de Derechos Sexuales y Reproductivos .....	138
5.7. Hacia una comprensión crítica .....	149
5.8. Revisando la Ley 1620 de 2013 .....	152
5.9. Hacia una comprensión crítica .....	158
5.10. Hablemos de Sergio Urrego (Sentencia T- 478 de 2015).....	162

5.11. Hacia una comprensión crítica .....	179
Capítulo 6. Saberes y reflexiones de los docentes, orientadores y estudiantes de Educación Media, sobre su experiencia de formación en sexualidad. Un análisis desde sus voces .....	187
6.1. Narrar para intercambiar experiencias .....	188
6.2. Orientadores sin orientación: algunos discursos basados en las creencias .....	189
6.3. Docentes y consejeros: “nosotros sí tenemos la razón” .....	198
6.4. Diálogos de sexualidad: las voces del deseo, el miedo y la incompreensión .....	203
Capítulo 7. Políticas Públicas y Prácticas de ES: por un camino que se bifurca .....	212
Capítulo 8. A manera de conclusión. Hacia la pedagogización de la Educación Sexual .....	218
Referencias.....	225
Anexos .....	241

**Lista de Tablas**

<b>Tabla 1</b> <i>Fases elaboración de Estado de Arte</i> _____	32
<b>Tabla 2</b> <i>Tipo de regulación de ES, por país</i> _____	75
<b>Tabla 3</b> <i>Ejemplo de interrogantes orientadores para la elaboración de relatos</i> _____	113
<b>Tabla 4</b> <i>Matriz interpretación</i> _____	115
<b>Tabla 5</b> <i>Ruta metodológica</i> _____	115
<b>Tabla 6</b> <i>Funciones del Comité de Convivencia Escolar</i> _____	154
<b>Tabla 7</b> <i>Responsabilidades de rector y los docentes en el SNCE</i> _____	156

**Lista de Figuras**

<b>Figura 1</b> <i>Descriptorios de búsqueda</i> .....	31
<b>Figura 2</b> <i>Componentes de la matriz de análisis</i> .....	119
<b>Figura 3</b> <i>Acciones de intervención</i> .....	126
<b>Figura 4</b> <i>Productos diseñados</i> .....	130
<b>Figura 5</b> <i>Programa televisivo Zootecnia</i> .....	134
<b>Figura 6</b> <i>Imagen publicitaria del Programa</i> .....	135
<b>Figura 7</b> <i>Componentes de la PNDSDR</i> .....	141
<b>Figura 8</b> <i>Conceptos claves</i> .....	143
<b>Figura 9</b> <i>Principios de la PNSDSDR</i> .....	144
<b>Figura 10</b> <i>Publicaciones de El Fondo de Población de las Naciones Unidas</i> .....	148
<b>Figura 11</b> <i>Principios</i> .....	154
<b>Figura 12</b> <i>Fundación Sergio Urrego</i> .....	183

**Glosario**

APS: Atención Primaria en Salud

DSS: Determinantes Sociales de la Salud

ES: ES

EIS: Educación Integral en Sexualidad

IED: Institución Educativa Distrital

MEN: Ministerio de Educación Nacional

MSPS: Ministerio de Salud y Protección Social

NNJA: Niñas, Niños, Jóvenes y Adolescentes

OMS: Organización mundial de la salud

PDSP: Plan Decenal de Salud Pública

PNES: Proyecto Nacional de ES

PNSSR: Política nacional de salud sexual y reproductiva

PNSDSDR: Política Nacional de Sexualidad y Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos.

SSR: Salud sexual y reproductiva

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNFPA: Fondo de Población de las Naciones Unidas

### **Resumen**

Debido a las necesidades, expectativas y experiencias de las nuevas generaciones, se han agudizado los discursos que hablan acerca de la educación de calidad y de las posibilidades de generar ambientes y políticas para concretar este ideal. En este contexto, se considera que la ES (en adelante ES) hace parte de los elementos esenciales que engrosan la lista de las responsabilidades que debe asumir la escuela para formar a los estudiantes con las habilidades necesarias para el siglo XXI. Sin embargo, las maneras en las cuales se abordan los temas relacionados con sexualidad en las instituciones de Educación Media evidencian la necesidad de transformar las prácticas educativas en las instituciones de tal manera que la ES se convierta en una estrategia para comprender los discursos que emergen en este campo como resultado de la interacción social y las situaciones que viven los jóvenes actualmente, es decir, la idea de la sexualidad como proceso biológico, exclusivamente, y los enfoques de prevención y riesgo desde los cuales se ha pensado la ES deben transitar hacia una perspectiva más libre de la sexualidad en la cual se reconozca el derecho de los jóvenes a disfrutar de sus cuerpo y a tomar decisiones responsables en relación con su sexualidad. A partir de lo anterior, se puede decir que, en ocasiones, las políticas, los discursos y las prácticas sobre ES emergen desde diferentes lugares de enunciación que claramente no permiten su articulación. Por lo anterior, surge la investigación titulada: Políticas, saberes y relatos de ES: reflexiones en torno a las tensiones entre las políticas y su implementación en colegios públicos de Bogotá 2010-2022, la cual tiene por objetivo analizar los significados críticos presentes en las Políticas Públicas de ES con respecto a las prácticas formativas en los colegios públicos de Bogotá.

**Palabras clave:**

ES, sexualidad, sexo, género, formación docente, derechos humanos, enfoque de género, enfoque diferencial.

### **Abstract**

Due to new generations' necessities, expectations, and experiences, they have sharpened the speeches that talk about quality education and the possibilities to generate environments and politics to concrete this aim. On this context, it's considered that ES (onwards ES) takes part of the essential elements that increase the list of responsibilities that the school must assume to train the students with the necessary skills for the XXI century. However, the ways used to approach topics related to sexuality at the high school evidence the necessity to transform the educative practices in the institutions in such a way that ES becomes a strategy to understand the speeches that emerge on this field as result of social interaction and the situations that young people live nowadays, namely, the idea about sexuality as a biological process, exclusively, and the preventions and risks approaches from which it has been thought ES must transit toward a more free perspective of the sexuality in which the young people's rights be recognized to enjoy their bodies and to make responsible decisions related to their sexuality. From the above, it can be said that sometimes, the politics, speeches and practices about ES emerge from different places of enunciation that clearly doesn't allow their articulation. Therefore, the investigation entitled: Politics, knowledge, and stories about ES arises: Reflections around tensions between politics and their implementation at public schools in Bogota 2010-2022, that has as a goal to analyze the critical meanings present in the ES public politics related to the formative practices at the public schools from Bogota.

### **Key Words**

ES,sexuality, sex, gender, teacher training, human rights, gender approach, differentiating approach.

### **Introducción**

Durante varias décadas, la Educación Sexual en Colombia se ha venido abordando a través de la figura de Proyectos Pedagógicos, en muchas ocasiones liderados por los orientadores escolares o por los docentes de Ciencias naturales, bajo el argumento de ser ellos quienes tienen los conocimientos necesarios sobre el cuerpo y la sexualidad; razón por la cual se les ha conferido la responsabilidad y la libertad para el abordaje de la sexualidad con los niños y jóvenes en sus respectivas instituciones a partir de sus propias perspectivas, experiencias y saberes.

De igual forma, en el afán de proteger a los adolescentes de los riesgos, que por años han sido asociados con el inicio de una vida sexual activa y en aras de cumplimiento de los cánones preestablecidos en una sociedad heteronormativa, adultocentrista y patriarcal, como la nuestra, surgen iniciativas del sector salud, que a través del enfoque preventivo intentan mitigar “los peligros” y disminuir las cifras que demuestran las graves consecuencias de iniciar una sexualidad temprana, en otras palabras, un enfoque basado en la prevención y la abstinencia que se aborda con apoyo del sector salud, el cual, ocasionalmente, hace presencia en los colegios para implementar espacios complementarios en los que se trabajan temáticas orientadas a la disminución del riesgo y los índices de embarazo en menores de edad (Obach et al, 2017).

Sin embargo, al analizar las prácticas que se llevan a cabo en las instituciones se observa la reproducción de discursos basados en creencias y prejuicios bastante distantes de la sociedad actual que se halla inmersa en el deseo y de sexualidades atrapadas.

Por lo anterior, realizar una investigación centrada en la comprensión de los significados críticos presentes en las Políticas Públicas de Educación Sexual con respecto a las prácticas formativas en los colegios públicos de Bogotá, genera un cambio en las formas de pensar la

Educación Sexual en las instituciones, lo cual puede conducir a implementar prácticas formativas en función de la sexualidad, que privilegien el derecho a la vida, la libertad y la dignidad de los jóvenes, desde una perspectiva pedagógica.

Es así como se hace necesario situar el escenario de la reflexión, la discusión y el dialogo sobre sexualidad en las instituciones educativas a partir de discursos que comprendan la importancia del reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos, el respeto por las diferencias entre los miembros de un grupo social y la igualdad, de tal forma que se disminuyan el riesgo de marginación y violencia física o psicológica a causa del género que se performa en este contexto de la sociedad contemporánea, que se identifica con el placer y el deseo (Butler, 2006, p.302).

A partir de lo anterior, es importante revisar de manera crítica las políticas públicas de Educación Sexual y las prácticas que se ejecutan en algunas instituciones distritales de la ciudad de Bogotá con el fin de reconocer las razones por las cuales la Educación Sexual no logra el impacto necesario para transformar las prácticas en las instituciones y generar dinámicas que reflexionen temáticas asociadas con violencia de género, embarazo adolescente, discriminación por identidad de género, infecciones de transmisión sexual, prácticas ilegales y riesgosas para la interrupción voluntaria del embarazo, entre otras; asimismo, es fundamental dar voz a los sujetos que experimentan su propia sexualidad y promover así, la disminución de las exclusiones que actualmente se hacen evidentes en diferentes esferas de la sociedad.

En este sentido, el presente documento un primer capítulo en el que se advierten las tensiones entre las políticas, las prácticas y los discursos de Educación Sexual (ES), las cuales emergieron del estado del arte y contribuyeron para sustentar el planteamiento del problema.

El segundo capítulo titulado Políticas, saberes y relatos de ES: una revisión de la literatura latinoamericana 2000-2021 presenta el estado del arte. En él se identifican los principales aportes, tensiones y problematizaciones en función de la sexualidad y la Educación Sexual en diferentes países de la región.

En el tercer capítulo, se evidencia un marco conceptual a través del cual se tuvieron en cuenta propuesta teóricas de autores como Michel Foucault y Judith Butler, quienes han pensado y problematizado el sexo y la sexualidad desde diferentes perspectivas que permiten poner en diálogo apuestas teóricas con la tesis que se aborda en el presente documento.

El cuarto capítulo esboza la apuesta metodológica. En este apartado se especifica la manera en la cual se llevó a cabo el estudio. Describe cada una de las fases e instrumentos utilizados a partir de una mirada hermenéutica crítica, con enfoque cualitativo desde los aportes de la investigación narrativa.

Posteriormente, el quinto capítulo: Tensiones en torno a la incorporación de la perspectiva de género, diversidad y derechos humanos en las políticas públicas de ES recoge los principales resultados derivados de la comprensión crítica de las políticas seleccionadas: CONPES 147 de 2012, Ley 1620 de 2013, Política nacional de sexualidad, derechos sexuales y derechos reproductivos, Sentencia T-478.

El sexto capítulo, por su parte, hace referencia a los saberes y reflexiones de los docentes, orientadores escolares y estudiantes de Educación Media, acerca de sus experiencias de formación en sexualidad, relatando, a través de sus propias voces, situaciones significativas, concepciones, miedos e ideas acerca de las formas de comprender, sus cuerpos, sus subjetividades y las de los demás.

El séptimo capítulo está construido a partir de las consonancias y disonancias halladas entre las políticas públicas de ES y los relatos de los participantes en el estudio, dando lugar al apartado denominado: Políticas y prácticas de ES: por un camino que se bifurca.

Finalmente, en el capítulo ocho se intenta dar respuesta a la pregunta acerca de los significados críticos presentes en las políticas públicas de ES con respecto a las prácticas formativas en los colegios públicos de Bogotá de 2010 a 2022. Con esto, se hace una apuesta frente a la necesidad de pedagogizar la ES en los colegios, como resultado de comprender críticamente, el contexto de la ES en nuestro país.

## **Capítulo 1. Tensiones entre las políticas, las prácticas y los discursos de la ES**

### **1.1. Problema de investigación**

El presente apartado describe la situación problemática que dio lugar a la investigación, haciendo énfasis en las tensiones acerca de la implementación de las Políticas Públicas de ES en el contexto colombiano.

### **1.2. Descripción del área problemática**

A partir de la preocupación por parte de entidades nacionales e internacionales de promover una educación de calidad para los niños, niñas y jóvenes, han surgido diferentes políticas educativas, sociales y de salud, enfocadas a garantizar el cumplimiento de dicho objetivo. Esto por supuesto, pone en evidencia la necesidad de contemplar problemáticas que afectan la calidad de vida de los ciudadanos e implementar una verdadera formación integral en las instituciones educativas. Sin embargo, el panorama de las escuelas revela que las marcadas diferencias sociales, económicas, culturales y las brechas de desigualdad que habitan entre los

diversos grupos sociales, siguen siendo un motivo de desarticulación entre lo contemplado en las políticas y las prácticas que se llevan a cabo en materia de educación.

Por otra parte, con el aumento en los casos de violencia de género, violencia doméstica (tan duramente revelada en esta época de pandemia), la propagación de infecciones de transmisión sexual, la explotación sexual y la discriminación por expresiones relacionadas con la diversidad de género, se han generado diferentes disposiciones para implementar programas eficaces de ES en las instituciones de educación preescolar, básica y media que capacite a las niñas, niños y jóvenes para “asumir el control y tomar decisiones informadas acerca de su sexualidad y sus relaciones de manera libre y responsable” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2018, p.12). Sin embargo, el panorama nacional y regional demuestra que dichas disposiciones todavía no se han materializado de manera efectiva en los planes y proyectos de ES.

Al respecto, Ley 115 de 1994 por medio de la cual se expide la Ley General de Educación en Colombia menciona en el artículo 13: “Objetivos comunes de todos los niveles de educación” (formal), el desarrollo integral de los estudiantes a través de diferentes acciones, una de ellas la contemplada en el numeral d):

Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable.

Esta perspectiva bajo la cual se define la importancia la sexualidad en la escuela permite ver un lugar de enunciación que desconoce temas vigentes que en la actualidad son indispensables al estudiar el campo de la sexualidad, como los ya mencionados. Si bien, esta idea

tal vez se relacione con la época en la cual surge la presente Ley, es decir, hace más de veinte años, también es cierto que no se observan modificaciones de fondo o actualizaciones de la Ley General de Educación de 1994 que propongan otro panorama para la ES en las instituciones de educación preescolar, básica y media. En consecuencia, se percibe que la ES bajo esta mirada ha dejado por fuera discusiones centradas en temas de identidad de género, cuerpo, embarazo adolescente, maternidad o paternidad tempranas, diversidad, abuso sexual, por enumerar algunas.

Más adelante, en el artículo 14: Enseñanza obligatoria; regula los parámetros que deben cumplir todas las instituciones privadas o públicas que ofrezcan educación formal en los diferentes niveles, así, en el numeral “e” indica que se debe impartir ES en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad. No obstante, en el párrafo uno se hace la aclaración de que el estudio de los temas relacionados con la sexualidad y áreas como la enseñanza y la protección del medio ambiente, la educación para la paz y las justica no exigirán una asignatura específica, sino que harán parte del currículo y se desarrollarán de manera transversal en el plan de estudios Ley 115 de 1994. En consecuencia al no endilgarse la responsabilidad de manera específica de la ES en las instituciones, cada una asume de manera autónoma la formación para la sexualidad de sus estudiantes, por lo general atribuyendo esta tarea a los orientadores escolares o a los profesores de Ciencia Naturales, lo que conlleva a reproducir modelos biologicistas y moralistas de la sexualidad, a abordar temas afines a través de charlas esporádicas, preferiblemente orientadas por profesionales de la salud, cuyo discurso se centra en el enfoque preventivo o de riesgo de la sexualidad y en ocasiones, a invisibilizar este importante aspecto de la formación integral.

Vale mencionar que la modificación realizada a este artículo a través de la promulgación de la Ley 1029 de 2006, mantiene el mismo planteamiento tanto del numeral como del párrafo

descritos anteriormente. En este sentido, se mantiene la pregunta por ¿quién debe asumir en una institución educativa la responsabilidad de la ES para los niños y jóvenes y bajo qué parámetros han de plantearse las estrategias para cumplir con esta condición de obligatoriedad? Además, en los objetivos específicos de cada uno de los niveles de educación formal propuestos por el MEN<sup>1</sup>. Es decir, preescolar, educación básica que comprende básica primaria y básica secundaria hasta grado noveno y educación media (décimo y undécimo), no se contempla la formación en sexualidad específicamente, los objetivos más cercanos se relacionan con higiene, salud y cuerpo, lo cual según (Roa, 2017) fueron antecedentes de la instauración de la ES en Colombia, pero no la formación en sexualidad que requieren las nuevas generaciones; en la actualidad se hace necesario el abordaje de otros temas y discusiones en este campo, que deben promoverse desde los primeros grados de escolaridad.

Ahora bien, es importante anotar, que, dadas estas condiciones que reclaman una ES basada en otros enfoques y con una perspectiva menos reduccionista, se ha pensado en procesos de ES que promuevan el desarrollo de habilidades que favorezcan la toma de decisiones de los jóvenes y los prepare para el ejercicio de los derechos Sexuales y Reproductivos; en consecuencia, con la promulgación del decreto 2968 de 2010, cuyo objetivo se centra en la creación de la Comisión Nacional Intersectorial para la Promoción y Garantía de los Derechos Sexuales y Reproductivos; se articula la sexualidad en el marco de los derechos humanos y por tanto, se empiezan a introducir discursos relacionados con la no discriminación, la igualdad y el derecho a la intimidad personal a partir de la cooperación de diferentes sectores sociales. Sin embargo, a pesar de que en 2010 se haya creado dicha Comisión, la realidad de la implementación de las políticas públicas de ES demuestra la falta de articulación entre los

---

<sup>1</sup> Niveles de educación básica y media. <https://bit.ly/3HRvapS>.

diferentes sectores para dar respuesta a las necesidades de formación de los jóvenes frente a su sexualidad.

Ejemplo de ello, se evidencia en las instituciones públicas de Bogotá dada la desarticulación entre el sector salud y el sector educación, pues aunque la ley 1620 de 2013, el Plan decenal de educación 2016-2026 y el Plan decenal de salud pública 2012-2021, coinciden en la necesidad de garantizar a los jóvenes una ES basada en el ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos desde un enfoque diferencial y de género; las prácticas que se desarrollan en las instituciones para formar sobre sexualidad se realizan de manera aislada e independiente y desde perspectivas más tradicionales o por lo general adulto céntricas y heteronormativas (Vargas et al., 2013). Así pues, es común encontrar en las instituciones educativas distritales (en adelante IED) proyectos transversales sobre sexualidad cuyas actividades se centran en conferencias esporádicas, especialmente para los adolescentes, en las cuales se mencionan temas en favor de la prevención y las consecuencias de iniciar la vida sexual y, por otra parte, clases de Ciencias Naturales que plantean la sexualidad a partir de las características fisiológicas, la genitalidad y la reproducción humana, es decir, desde un enfoque biologicista de la sexualidad.

En este sentido, lo ideal sería ejecutar acciones intencionadas las cuarenta semanas de año escolar en la cuales se haga evidente la participación de los diferentes sectores sociales en función de la ES de los estudiantes, y no como sucede actualmente, que el sector salud, ocasionalmente, hace presencia en los colegios para implementar espacios complementarios en los que se trabajan temáticas orientadas a la disminución del riesgo (Obach et al., 2017). Así, esta falta de articulación entre los diferentes sectores genera que los espacios para hablar de ES se limiten a transmitir información de manera preventiva, relacionado la sexualidad con la salud del

cuerpo y la mente, lo que se materializa en la idea de bienestar (Roa, 2017). Además, debido a la gran demanda de necesidades de formación en materia de ES en las instituciones, la cobertura de los programas y talleres que son tercerizados no es suficiente para garantizar acceso democrático a estos espacios de formación, como el caso del programa “Félix y Susana<sup>2</sup>”, ofrecido por la fundación SURA para las instituciones públicas de Colombia, en la actualidad hace presencia en 311 instituciones a nivel nacional, dejando por fuera un alto número de colegios (EDUCA, 2021).

Así, se puede decir que la ES impartida en las escuelas o través de los espacios complementarios no es suficiente para satisfacer las dudas y las necesidades de los jóvenes respecto a este tema, dado que, por lo general se transmite una información estereotipada, con modelos binarios de asignación de roles o heteronormativa, razón por la cual, los adolescentes acuden a sus pares o a la información que obtienen fácilmente a través de los medios de comunicación y la internet, con el objetivo de dilucidar sus inquietudes en materia de sexualidad y fortalecer el proceso de construcción de su identidad (Caricote, 2008a). Sin embargo, llama la atención pensar en el tipo de información a la cual tienen acceso los jóvenes y las ideas bajo las cuales pueden cimentar sus prácticas sexuales, pues, una buena orientación podría desestimar los miedos que circundan frente al inicio de la vida sexual y la experimentación del cuerpo como parte de la subjetividad de los individuos. Asimismo, la falta de interés de los padres por abordar con sus hijos, temas relacionados con sexualidad, o las

---

<sup>2</sup> El eslogan de este programa es “Acción empresarial por la educación”. Se centra en dos problemáticas: ausencia de formación para la sana convivencia y el desconocimiento de alertas frente al maltrato infantil. Prioriza el reconocimiento del cuerpo y concibe la sexualidad de manera integral, como una condición presente a lo largo de la vida, sobrepasando miradas biologicistas. Información disponible en: <https://www.educa.org.do/proyecto/felix-y-susana/>

perspectivas de diálogo basadas en los prejuicios morales, los miedos y las experiencias de los adultos, pueden ser un agravante para la falta de formación integral en sexualidad.

Ahora bien, la escuela como agente formador necesita repensar las dinámicas de abordaje de la sexualidad y, en consecuencia, el rol de los docentes en dicho desafío, pues los profesores, en su afán de incluir los aspectos relacionados con la diversidad y el libre desarrollo de la personalidad, han enmarcado la ES en discursos relacionados con la tolerancia, lo cual, en palabras de Lavinge y González, 2015, arraiga los escenarios de discriminación entre los grupos sociales. Al respecto, vale mencionar que existe una carencia en la formación del profesorado, a quienes de una u otra forma se les ha delegado también, la responsabilidad de preparar a los jóvenes en materia de sexualidad, debido a que, con esta mirada de la integralidad en los procesos formativos de los estudiantes, los profesores han resultado asumiendo la ciudadanía, los valores, la paz, la diversidad poblacional y por supuesto la ES, como parte de sus áreas de desempeño en la escuela, tal vez sin tener la preparación que se requiere para abordar contenidos de esta índole. En este sentido, la cualificación de los docentes en materia de sexualidad debería ser continua y permanente, de esta manera se podría complementar con argumentos científicos, la formación para la sexualidad, armonizando las dinámicas de enseñanza que se dan partir de las creencias, concepciones, miedos y experiencias de los docentes al respecto, tal como lo mencionan Manzano y Jerves, 2018.

Reafirmando lo anterior, las instituciones de educación superior encargadas de la formación de los docentes deben enfatizar, además de la disciplina específica y la pedagogía, en aquellos temas que la ley considera como obligatorios y transversales en la educación de los estudiantes de preescolar, básica y media con el fin de que los futuros docentes se preparen para su ejercicio profesional con los conocimientos, habilidades y destrezas que se requieren para

responder a esta perspectiva de integralidad que se propone para jóvenes inmersos en el sistema educativo.

Ahora bien, desde un punto de vista basado en la experiencia docente en instituciones pública bogotanas, se percibe que las prácticas de formación en sexualidad que se llevan a cabo en algunas instituciones se desarrollan de manera esporádica y sin un proceso de seguimiento que permita reorientar los proyectos o programas de ES a partir de las necesidades del contexto local que garanticen el ejercicio responsable y autónomo de la sexualidad. Además, por lo general, no se evalúan los alcances e impacto de los proyectos de sexualidad, que, de hecho, no son de conocimiento de la comunidad educativa de los colegios.

Por otra parte, las aproximaciones a la reflexión frente a temas relacionados con sexualidad, en la mayoría de los colegios, se aborda desde los contenidos del área de Ciencias Naturales, sin tener en cuenta la perspectiva de integralidad que se espera para una adecuada ES en las instituciones. En este sentido, el Fondo de poblaciones de las Naciones Unidas (UNFPA) propone que la educación para la sexualidad debe incluir atención a los derechos humanos, el derecho a la autodeterminación, a la igualdad entre los géneros y la aceptación de la diversidad.

Ahora bien, la realidad que afrontan las sociedades a nivel global como consecuencia de la pandemia ha sido motivo de alarma no solo por las tasas de contagio y letalidad frente al COVID 19, sino por el impacto en otros campos como el de la economía y la educación. Antes de la pandemia, se venían planteando varios interrogantes acerca de las formas en la que se impartía la ES de los adolescentes en Colombia, no obstante, las transformaciones en las dinámicas educativas, las barreras de acceso y conectividad, el aumento de la pobreza y la desigualdad han relegado esta parte de la formación y, en consecuencia, las problemáticas

asociadas la falta de formación en temas relacionados con la sexualidad han aumentado de manera alarmante.

En este sentido, existe una evidente preocupación frente al retroceso en materia de Derechos Sexuales y Reproductivos de las mujeres colombianas durante la época de pandemia. Tal como lo muestra un estudio realizado por Observatorio de Salud Pública y epidemiología de la Universidad de los Andes, en este tiempo, la ES y reproductiva ha disminuido o se ha descontinuado por completo de algunos lugares y aquellos espacios destinados a la orientación sobre los derechos sexuales y reproductivos no se encuentran dentro de las prioridades de los sistemas de salud y de educación.

Según Luis Jorge Hernández, profesor de la Facultad de Medicina y parte del equipo del Observatorio, menos mujeres acudieron a centros de salud para interrumpir embarazos y más mujeres buscaron alternativas riesgosas, situación que se traduce en cifras muy preocupantes. Durante el año 2020 se registraron 405 casos de mortalidad materna temprana, 106 más que en 2019 (Sánchez, 2021). En gran parte, esto se debe a que los operadores de salud se ampararon en la pandemia para negar dichos servicios y aunque las mujeres no abortaron menos, lo hicieron de manera informal. Las más afectadas fueron las mujeres de los estratos más bajos y las de zonas rurales y poblaciones vulnerables como indígenas, migrantes y afrocolombianas, en su mayoría vinculada al régimen subsidiado (Hernández, 1999).

Sumado a esto, los laboratorios se vieron afectados en cuanto se les dificultó la compra y acceso a los anticonceptivos que normalmente se distribuyen entre la población y algunas personas perdieron la capacidad económica que les permitía comprar. De igual forma, la restricción de servicios preventivos fue perjudicial, especialmente para los adolescentes quienes en 2020 reportaron 4500 embarazos más en relación con el 2019. Los embarazos adolescentes

aumentaron 8% lo que demuestra el retroceso, pero a la vez, el sesgo preventivo que ha permeado a la ES en el contexto colombiano.

Ahora bien, pasando al tema de las políticas de ES, se puede observar que algunas de ellas se han formulado basadas en una perspectiva de género y derechos humanos, esto con el fin de dar respuesta a las demandas de diferentes actores sociales quienes enfatizan en la idea de trascender la manera tradicional con la cual se implementa la ES en las instituciones, a través del planteamiento de un enfoque más amplio que contemple temas relevantes para la reflexión y comprensión de la sexualidad humana con todas sus variables, un tanto alejado de la moral sexual que predomina en los discursos de las instituciones. Habría que ver cuáles son las problemáticas que dejará la pandemia en materia de sexualidad y cuáles son las acciones que se requieren para hacerles frente, en otras palabras, cómo deben modificarse o reformularse algunas de las políticas de ES en Colombia garantizar la preservación de los derechos sexuales reproductivos y la dignidad de las personas.

Dadas estas realidades que evidencian una importante desarticulación entre las Políticas Públicas de ES, las ideas frente a la sexualidad transmitidas por los padres, los medios de comunicación, los docentes y los estudiantes y las prácticas educativas que se llevan a cabo en las instituciones para formar a los niños, niñas y jóvenes sobre sexualidad, se hace evidente la necesidad de consolidar líneas base para abordar con mayor propiedad la ES, engranando los planteamientos y enfoques que devienen de las políticas y las formas de implementación que se observan en los colegios distritales de Bogotá.

En coherencia con lo anterior, surge el siguiente interrogante:

### **1.3. Pregunta de investigación**

¿Cuáles significados críticos presentan las políticas públicas de ES con respecto a las prácticas formativas en los colegios públicos de Bogotá de 2010 a 2022?

## **1.4. Objetivos**

### **1.4.1. *Objetivo general***

Comprender los significados críticos presentes en las Políticas Públicas de ES con respecto a las prácticas formativas en los colegios públicos de Bogotá de 2010 a 2022.

### **1.4.2. *Objetivos específicos***

Identificar las tensiones en torno a la incorporación de la perspectiva de género, diversidades y Derechos Humanos en las Políticas Públicas de ES en el ámbito nacional y las formas de intervención de los organismos internacionales en dichas políticas.

Reconocer en los relatos de los estudiantes de Educación Media, orientadores y docentes de colegios públicos de Bogotá, las ideas, los saberes y las reflexiones en torno a la sexualidad y la ES.

Analizar las convergencias y divergencias entre los planteamientos de género, diversidad y derechos humanos incluidos en las Políticas Públicas de ES, los saberes y las prácticas formativas en torno a sexualidad que se construyen algunos colegios públicos de Bogotá.

## **1.5. Justificación**

En el contexto de la educación de calidad las instituciones educativas han sido responsabilizadas de varios de los aspectos que consolidan la denominada formación integral. Uno de estos aspectos tiene que ver con ES. En este sentido, entidades como el UNFPA (2016) argumentan la necesidad de impartir una ES Integral cuyo enfoque se base en los derechos humanos y con perspectiva de género. Bajo esta perspectiva se aboga por una educación que

contemple el análisis de la vida familiar, la cultura, los géneros y que, además, sitúe las discusiones en temas relacionados con la autoestima, la toma de decisiones responsables a partir del desarrollo del pensamiento crítico.

Sin embargo, las prácticas que se tejen alrededor de la sexualidad en las escuelas presentan diferentes perspectivas. En algunos casos, la implementación de programas o proyectos de ES centrados en la abstinencia, la prevención, el riesgo y patrones heteronormativos y adultocentristas como marco de acción en las escuelas, proveen información incorrecta, confusa y contradictoria acerca de la sexualidad, lo cual puede redundar en riesgos para la salud, el bienestar y la dignidad de los adolescentes.

En este sentido, realizar una investigación que permita analizar los significados críticos presentes en las Políticas Públicas de ES con respecto a las prácticas formativas en los colegios públicos de Bogotá, genera un cambio en las formas de pensar la ES en las instituciones y es desde allí donde se empieza a generar una verdadera transformación en este campo.

Es así como se hace necesario situar el escenario de la reflexión, la discusión y el dialogo sobre sexualidad en las instituciones educativas a partir de discursos que comprendan la importancia del reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos, el respeto por las diferencias entre los miembros de un grupo social y la igualdad, de tal forma que se disminuyan el riesgo de marginación y violencia física o psicológica a causa del género que se performa (Butler, 2002, p. 302).

Ahora bien, estudiar la política, en este caso referida a la ES será de gran aporte para la línea Educación, Derechos Humanos, Ciudadanía y Políticas en la medida en que se realiza una lectura crítica de problemática social derivada de la formación en sexualidad que se imparte en

las instituciones, lo cual, evidentemente, aborda la perspectiva social de la educación y permite comprender la importancia de la acción política para la transformación de la sociedad.

Por otra parte, el presente estudio motiva la reflexión en relación con los programas de formación docente y la necesidad de analizar los planes de estudio en función de las temáticas transversales que se abordan en la escuela.

Finalmente, debido al impacto de la pandemia por COVID 19, en el sector salud y en el sector educación, se hace necesario que los programas de formación doctoral promover los análisis críticos frente a las realidades que atraviesan el contexto educativo en el país y la Región, en el caso de esta investigación es pertinente comprender que ha pasado con la ES en las instituciones en época de pandemia, cómo los actores involucrados en la formación de los jóvenes han abordado la sexualidad durante este periodo de permanencia en los hogares, cómo se han transformado o no, los saberes frente a la sexualidad y principalmente cuáles son las consonancias y disonancias entre las políticas y las prácticas de formación en ES.

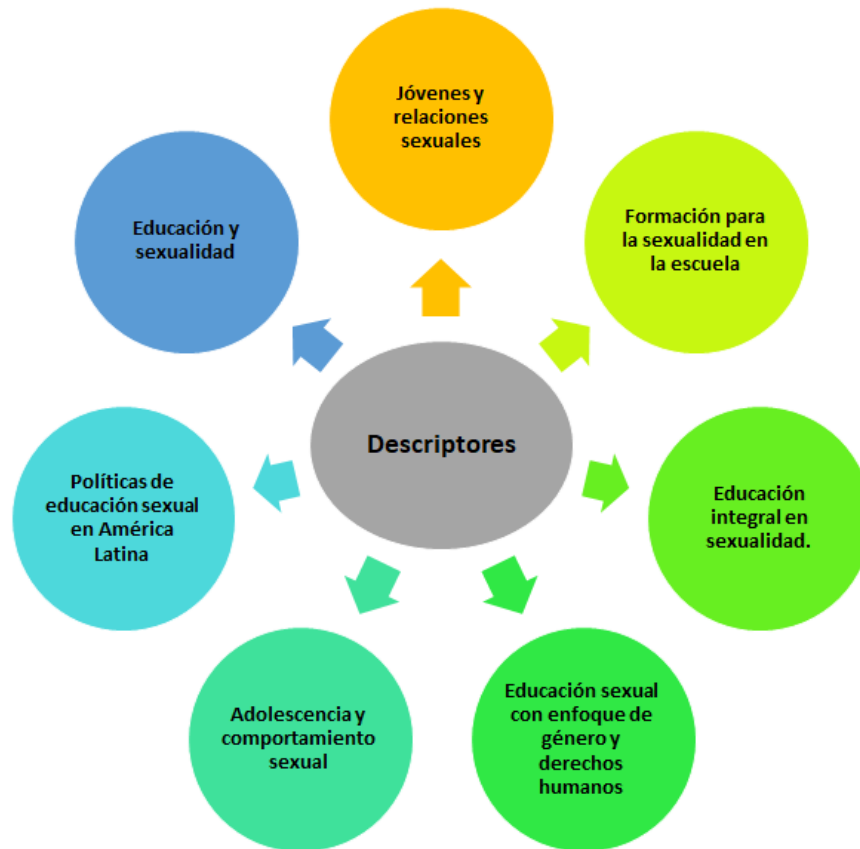
## **Capítulo 2. Políticas, saberes y relatos de Educación Sexual: una revisión de la literatura latinoamericana 2000-2021.**

El presente apartado es el resultado del análisis crítico que se ha realizado acerca de la Educación Sexual en el campo de las ciencias humanas y sociales. Para recabar la información se acudió a bases de datos especializadas como Dialnet, Redalyc, Scielo, Scopus y catálogos electrónicos de diferentes universidades, en las cuales se buscaron artículos resultado de investigación; asimismo, se indagó a través de archivos digitales de la UNESCO y el UNFPA, por ser éstas entidades que han abordado el problema de la Educación Sexual y como consecuencia han derivado diferentes documentos que brindan un panorama para la Región, y a TESEO y Xarxa para hallar tesis doctorales relacionadas con la temática.

El objetivo fue presentar el panorama de estudios realizados, analizar sus metodologías y tener en cuenta los hallazgos más destacados de la literatura revisada. Entre los principales descriptores utilizados para realizar la búsqueda se destacan:

- Educación integral en sexualidad,
- Adolescencia y comportamiento sexual,
- Educación y sexualidad,
- Formación para la sexualidad en la escuela,
- Jóvenes y relaciones sexuales,
- Políticas de ES en América Latina y El Caribe.
- Políticas de ES en Colombia.
- ES con enfoque de género y derechos humanos.

**Figura 1**  
*Descriptor de búsqueda*



La figura presenta los principales descriptores utilizados para realizar la búsqueda en las diferentes bases de datos. Elaboración propia.

Vale decir que, aunque se privilegiaron las investigaciones realizadas desde las ciencias sociales, no se descartaron algunas que aportaron datos empíricos para contribuir a la comprensión del problema. Para determinar la pertinencia, además de revisar los títulos, inicialmente, se realizó el filtro de selección a través de la lectura de los resúmenes. Se descartaron los estudios que tuvieran un enfoque específico desde la medicina y finalmente se delimitó el estudio a la literatura producida durante las dos últimas décadas.

Finalmente, es importante mencionar que como metodología para el desarrollo del estado del arte se tuvo en cuenta la propuesta de Londoño, Maldonado y Calderón, 2014 la cual menciona dos fases para su elaboración, a saber:

**Tabla 1**

*Fases elaboración de Estado de Arte*

<b>Fase</b>	<b>Característica</b>
Heurística	Es el momento de descubrimiento e indagación de documentos o fuentes necesarias para la investigación y la resolución de problemas planteados en diferentes campos científicos.
Hermenéutica	Es el momento de interpretación y explicación de la información en el cual se identifican las relaciones existentes entre un hecho y el contexto que lo acontece. Análisis de las investigaciones que antecedieron al estudio que se está empezando.

Nota: La tabla presenta las fases de la metodología para el desarrollo del estado del arte. Adaptada de Londoño, Maldonado y Calderón (2014). Guía para construir el estado del arte.

Así, el corpus, objeto de análisis se compone de libros, capítulos de libro, compilaciones, memorias, artículos y tesis doctorales, los cuales dieron lugar a la siguiente categorización.

## **2.1. Formación docente**

Dadas las necesidades, expectativas y experiencias de las nuevas generaciones de jóvenes, se han agudizado los discursos que hablan acerca de la educación de calidad y de las posibilidades de generar ambientes y políticas para que este ideal sea una realidad. En este contexto, se considera que la ES hace parte de los elementos esenciales que engrosan la lista de las responsabilidades que debe asumir la escuela para formar a los estudiantes con las habilidades necesarias para el siglo XXI.

Sin embargo, parece que en ocasiones las políticas, los discursos y las prácticas emergen desde diferentes lugares de enunciación. Una cosa es lo que proponen las políticas en materia de EIS y otra, las condiciones contextuales que dificultan o favorecen su implementación.

La UNESCO (2018) a través del documento *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad*, intenta asistir a las autoridades educativas y de salud acerca de la manera en la cual se deben diseñar e implementar los programas de EIS, no obstante, la realidad económica, social, política y cultural de los diferentes países de América Latina, ponen en

evidencia niveles de desigualdad, intereses y necesidades diversas que dificultan la apropiación de estas orientaciones en varios países. Situación que no es muy diferente en el ámbito mundial.

Tal vez por esto, las Orientaciones reconocen que aunque es necesario que los países establezcan programas de Educación Integral en Sexualidad (EIS), se deben adaptar coherentemente al contexto local de tal manera que se contemplen variables como creencias, actitudes y valores que pueden incidir en la sexualidad, reconociendo que el impacto favorable de estos programas no es responsabilidad exclusiva de los docentes, las metodologías y las instituciones, sino del entorno educativo, en general (UNESCO, 2018).

Frente a este planteamiento, en la práctica se observa que no hay la suficiente claridad sobre el responsable o los responsables de la ES en las instituciones, es decir, no se tiene certeza para saber a quién se le debe atribuir la responsabilidad de formar a los niños y jóvenes en este campo complejo e imprescindible de la vida, que además debe contemplarse como un derecho fundamental para la construcción de identidad y para la consolidación de sociedades más justas y equitativas.

En este sentido, la realidad de varias instituciones bogotanas, revela que los proyectos de ES han sido atribuidos en la mayoría de casos, a los orientadores escolares o a los docentes del área de Ciencias Naturales; al respecto, la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos de 2014, plantea, citando el artículo 14 de la Ley 115 de 1994 literal “e”, que la ES es obligatoria y que se debe impartir en función de las necesidad psíquicas, física y afectivas de los estudiantes, teniendo en cuenta la edad, lo cual no exige una asignatura en particular, sino que, debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios. Con esto queda claro que todos los profesores, sin importar la especificidad de la disciplina que enseñan, podrían hacerse cargo de la ES de sus estudiantes.

La UNESCO (2018), por su parte, presenta la siguiente postura:

La EIS es un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad, cuyo objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán 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 (p. 15).

Esta definición reafirma la importancia de revisar los programas de formación docente para suministrar herramientas metodológicas y conceptuales, específicas en el campo de la sexualidad, que permitan asumir a cabalidad esta responsabilidad, pues evidentemente, las leyes por sí solas no cambian las dinámicas institucionales.

Así, las investigaciones referenciadas en el siguiente apartado analizan la relación entre formación docente y ES, dado que en este campo se vislumbra una primera tensión que pone de manifiesto la necesidad de brindar a los docentes los conocimientos y metodologías suficientes para asumir los temas de sexualidad de manera coherente en relación con la realidad de los niños y jóvenes en estos tiempos de “posmodernidad” en el cual las relaciones humanas se tornan más complejas desde la perspectiva de la diversidad.

Al respecto, Caricote (2008), precisa que existe una deficiencia en la formación de los docentes la cual ha llevado a reproducir modelos binarios de asignación de roles, a conservar estereotipos de género, tabúes, desinformación, falta de comunicación con los estudiantes en temas relacionados con sexualidad, desinterés y evasión de los cuestionamientos. Por esta razón, los adolescentes presentan apatía para hablar de sexo y sexualidad con sus padres y profesores,

evidenciando su preferencia por buscar otras fuentes de información, por tanto, los amigos, la televisión, las redes sociales y sus propias experiencias, hacen parte de las principales estrategias para abordar contenidos de índole sexual.

En este sentido, la investigadora afirma que la ES es un proceso que debe empezar desde la niñez, con el fin de que los niños no solo reciban información, sino que incorporen el conocimiento de su cuerpo, los valores, el respeto a la intimidad, sus creencias y principios como aspectos fundamentales en la construcción de identidad, por ende, no se debe empezar a hablar de sexualidad en la adolescencia exclusivamente, y mucho menos pensar que es a partir de esta etapa el momento para iniciar la ES, pues como ya se mencionó, este tipo de información debe incorporarse en los planes de estudios desde los primeros grado de escolaridad.

Sin embargo, la ES que comúnmente se pone en práctica en el sistema educativo, se basa en la transmisión de información, enfocándose en la genitalidad y desde una perspectiva de reproducción de conocimientos, pero no toma en cuenta la integralidad del adolescente como un individuo, con necesidades físicas, psicológicas y socioculturales. En este sentido, diferentes investigadores (Caricote, 2008, Manzano y Jeves, 2015 y Preinfalk, 2015) coinciden en que se debería apostar por una EIS que permita a los jóvenes trabajar en su identidad sexual, analizar los roles tradicionales de género y comprender el cambio de las dinámicas en el marco de la sociedad actual para disminuir todo tipo de violencia de género, que promueva el disfrute de prácticas sexuales responsables, sanas y placenteras, la equidad de género y que prepare a los estudiantes, desde sus primeros niveles de escolaridad para afrontar la demanda de información y de estímulos sexuales provenientes del entorno.

Estas aclaraciones advierten los desafíos de la formación docente para contribuir con el objetivo de impartir ES obligatoria y transversal en las instituciones, tal como lo proponen las

políticas de sexualidad en algunos países de la región como Chile, Argentina y Colombia. En este sentido argumenta Preinfalk (2015), que aunque los ministerios de educación intenten implementar diferentes esfuerzos para cumplir con este objetivo, se perciben un sinnúmero de vacíos, derivados, por ejemplo, de las resistencias de diferentes grupos religiosos que proponen un “enfoque reduccionista y tradicional en el abordaje de la sexualidad, de carácter informativo, centrado en aspectos biológicos y preceptos religiosos” (p. 87), lo cual se evidencia en las formas de implementar ES en algunos colegios, especialmente, los de orden confesional.

Así, el presente artículo identifica los vacíos existentes en materia de ES en la población estudiantil del Centro de Investigación en Docencia y Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica, y su propósito es contribuir a la toma de decisiones para mejorar la formación de estos estudiantes.

De esta forma es necesario, primero precisar que, en Costa Rica, en medio de un debate nacional entre académicos y la política de ese país al respecto se ha concluido que:

En el caso de Costa Rica, las posiciones conceptuales sobre la ES que más han permeado el sistema educativo formal son el discurso del silencio, el enfoque positivista biologicista y el enfoque moral; de manera reciente se empieza a desarrollar el enfoque de la sexualidad integral (Salas y Campos, 2002). Desde el enfoque de la sexualidad integral se concibe la sexualidad como una manifestación integral de la persona, más allá de su condición biológica. La sexualidad está inserta en el terreno de lo social, de lo individual y de lo colectivo, y se refiere a la forma en que se relacionan las personas, cómo comparten sus pensamientos, vivencias, sentimientos, cómo se dan afecto. Se vincula con la capacidad de sentir, expresar y experimentar (Salas y Campos, 2002 como lo menciona Vargas, 2007). En el marco de relaciones que establecen las personas, el

enfoque de sexualidad integral plantea que una condición necesaria para vivir la sexualidad de manera integral es que esas vinculaciones se desarrollen en un contexto de igualdad y equidad. Esto obliga a incorporar el enfoque de género en los programas de ES: cuestionar el significado social de ser mujer o ser hombre y construir nuevos significados en torno a ello; reconocer los deberes asignados socialmente a cada sexo en la vivencia de la sexualidad; identificar cómo se enseña de manera diferenciada a hombres y mujeres a conceptualizar y vivir su propio cuerpo; puntualizar sobre las prácticas sexuales, creencias, valores y mandatos que norman la sexualidad; valorar las experiencias de cada persona en la reproducción o transgresión de los mandatos existentes y sus posibles consecuencias, etc. (Preinfalk, 2015, p. 88)

Según los principales hallazgos de Preinfalk (2015) se destaca una necesidad de formación del profesorado que les permita en su futuro desempeño como docentes tener el conocimiento idóneo para brindar a sus estudiantes información clara y precisa en materia de sexualidad. Sin embargo, solo en algunas carreras se ofrece una asignatura especializada en el tema de la sexualidad, y en algunos casos, son materias electivas en las que se percibe dispersión en los enfoques desde los cuales se aborda la sexualidad, sin garantizar la formación de los profesores en este campo.

Estos resultados reflejan la necesidad existente en Costa Rica de analizar a fondo la oferta académica de las carreras que forman docentes, revisar los contenidos y enfoques de los cursos existentes en materia de ES y asegurarse que cada docente que va a ejercer la profesión, cuente con los conocimientos necesarios y las habilidades y destrezas requeridas para desarrollar temas de sexualidad de una manera integral, libre de mitos y

prejuicios, y desde enfoques que promuevan la igualdad, la equidad, la inclusión social y los derechos humanos (Preinfalk, 2015, p.99).

En este orden de ideas, Lavinge y González (2015) en un intento por proponer alternativas para mejorar la formación de los docentes frente a temas de sexualidad, problematizaron algunas concepciones y sentidos de la diversidad sexual, discrepando de las significaciones dominantes, fundamentalmente, aquellas que la enfocan desde la noción de tolerancia, por ser este un enfoque que se convierte en una fuente de discriminación. Las investigadoras, quienes se desempeñan como docentes y capacitadoras en el marco de la ES Integral (ESI) en la ciudad de Buenos Aires, propusieron un curso destinado a los docentes de todos los niveles educativos denominado: Aportes para pensar la diversidad sexual en las escuelas. La intención de proponer este curso es realizar un recorrido desde la antropología y la historia con el fin de construir nuevas metodologías en la formación de los profesores, enfocadas a la superación de prácticas sexistas y heteronormativas con sus estudiantes, situación que fomenta exclusión y una errada comprensión de la diversidad. En este contexto consideran imprescindible proponer espacios de reflexión y formación específicos, que permita construir posibles abordajes de esta cuestión y que conciba tanto a estudiantes como a docentes como seres sexuados, con corporalidad y emociones.

Como punto importante mencionan, que el sistema educativo actual está marcado por creencias y tradiciones que recuerdan la necesidad de formular nuevos enfoques y paradigmas para evitar frustraciones a muchas personas que han visto coartados sus deseos, cuerpos y experiencias asociadas con sexo y género por unas instituciones educativas con visiones heteronormativas. “De eso se trata justamente esta apuesta desde el abordaje de la ESI, de preguntarle a la escuela y a todos los que de alguna manera participan de estos procesos de

construcción, cómo y para qué (mundos) educan los profesores” (Lavinge y González, 2015, p. 198).

Siguiendo con esta misma línea, se encuentran estudios que coinciden en afirmar la existencia de una escasa formación de los profesores en temas relacionados con sexualidad, sin embargo, son ellos los encargados del abordaje de la ES en las aulas. Al respecto Manzano & Jeves (2015) argumentan, que debido a la dificultad que históricamente se ha vivido para concretar la ES como parte del sistema educativo, atribuida a la influencia de conceptos sociales, al silencio temeroso frente al tema y las presiones morales de corte teológico, han dificultado que la ES permee la sociedad y tenga trascendencia en las aulas a través de los docentes.

Según el estudio anterior, a nivel regional Colombia fue uno de los primeros países en oficializar la ES dentro de la educación formal en el año de 1993, lo cual evidenció “la lucha de muchas personas por promover el derecho a una sexualidad libre de prejuicios, tabúes, sana y responsable” (p.28).

Ecuador, por su parte, instauró, en 1996, una reforma curricular en la cual reconoció la necesidad de la ES en la escuela, atribuida a los profesores de Ciencias Naturales, ubicando la sexualidad en la enseñanza del reino animal (Manzano y Jeves, 2015) ; situación que se replanteó en el año 2010, manifestando la obligación de todos los docentes de brindar ES a los jóvenes, como resultado se observó un enfoque biologicista, es decir, basado en la anatomía y fisiología reproductiva que permitió inferir que los docentes no han recibido la adecuada formación para abordar la ES de los jóvenes, ni tampoco recibieron ES, posiblemente.

En el caso de Bolivia, por ejemplo, aunque los docentes manifiestan aceptación de su responsabilidad de formar a los jóvenes en este campo, destacan que no hay un espacio curricular específico que les permita hacer frente a esta demanda.

De manera general, Manzano y Jerves (2015) vislumbran un panorama de dificultad y limitaciones en la formación docente en América Latina en el que urge la realización de programas para capacitar a los docentes en materia de ES. De hecho, en Buenos Aires se han identificado aspectos importantes para la formación inicial de los docentes basados en contenidos integrales de ES que involucren aspectos biológicos, psicológicos, socioculturales, éticos, jurídicos, culturales, entre otros.

Dadas estas condiciones, las investigadoras realizaron un estudio exploratorio de enfoque cuantitativo, empleando como instrumento de recolección de la información un cuestionario que les permitió conocer las percepciones de los docentes de los colegios de la ciudad de Cuenca respecto a la ES de sus estudiantes adolescentes, y a la incidencia de su propia formación en sexualidad en los conocimientos, prácticas y actitudes al momento de impartir ES en el aula de clase.

Como resultado de este trabajo revelan que la formación docente en sexualidad de los profesores encuestados ha sido en su mayoría en escenarios extracurriculares como seminarios, talleres, cursos de corta duración, además, se observa un grupo minoritario que nunca ha recibido ningún tipo de formación en este campo y atribuyen lo que saben a los conocimientos recibidos en su etapa escolar o la experiencia vivida.

Asimismo, los hallazgos indican que las fuentes de las cuales los docentes se proveen de información para preparar sus clases de ES son muy variadas, entre ellas se cuenta: colegas, páginas web, acceso a materiales informáticos, Organización No Gubernamental (ONG), por destacar algunas. Por lo tanto, los docentes reconocen la carencia de conocimientos para orientar a los estudiantes sobre temas de sexualidad y que la educación que imparten a los jóvenes podría estar poco fundamentada, dependiente de criterios personales, y no necesariamente, cimentada en

bases científicas actualizadas. Es decir que los docentes, en su mayoría, no cuentan con los conocimientos que se requieren para resolver las preguntas, dudas e inquietudes de los estudiantes respecto a la sexualidad. Además, refieren tener un bajo nivel de conocimientos didácticos para el desarrollo de la ES, y, en consecuencia, se perciben fallas en la metodología.

Por lo anterior, surge un gran interrogante frente a los programas de formación docente, pues al parecer no contemplan aspectos relevantes que hacen parte de los debates en materia de educación y de las necesidades educativas a las que se enfrentarán los profesores una vez empiezan a ejercer su profesión. Esta afirmación permite pensar que los docentes abordan el tema de la sexualidad desde sus conocimientos empíricos lo cual imprime un sesgo personal a la selección de los temas y la manera en la cual se imparten en las aulas y no a las necesidades de los estudiantes.

Así las cosas, se puede afirmar que es importante fortalecer la formación a los docentes para un mejor abordaje de los temas de ES en las instituciones de educación Básica y Media, ya que los estudiantes, al no encontrar respuesta en sus profesores, buscan información en sus pares o medios audiovisuales, como las redes sociales, para responder a sus preguntas e inquietudes.

Por otra parte, Fallas (2009) en concordancia con los autores anteriores, señala que existen tres carencias o focos de atención relacionadas a la ES; en primer lugar, la falta de preparación de los profesores sobre temas relacionados con sexualidad, en segundo lugar, la ausencia de programas educativos integrales, que aborden la preparación en el ámbito de la sexualidad y la ES y el tercero, menciona que los programas de formación docente, presentan una escasa evaluación en cuanto contenidos, metodología e impacto.

Asimismo, afirma que el colectivo docente debe ser el encargado de crear un clima de confianza con los estudiantes, posibilitando la construcción y expresión de propuestas que

permitan la aclaración de dudas, comprender la realidad de los estudiantes, para que de esta manera se puedan enfocar los contenidos, las temáticas y las profundidad que se requieren en materia de ES y se puedan llevar a cabo las transformaciones curriculares que sean necesarias, haciendo de esto un proceso transversal, continuo y de renovación permanente, que implique la transformación en las prácticas de los docentes, quienes se convierten en facilitadores, guías, acompañantes y mediadores del aprendizaje.

Sin embargo, para que esto sea posible se requiere que los docentes se formen de manera continua en este campo y lideren investigaciones acerca de las diversas situaciones que se vivencian en la cotidianidad de la vida sexual de los seres humanos. Entre las necesidades de formación se destacan, teorías del desarrollo humano, conocimiento de las etapas de desarrollo afectivo sexual, a lo largo del ciclo vital y escolar, nuevos conceptos relacionados con la sexualidad, métodos de planificación y prevención, orientaciones del deseo, género y equidad, sexualidad y discapacidad, autoestima y sexualidad, derechos humanos, entre otros.

Por lo tanto, las instituciones de educación superior y específicamente las facultades de educación deben “incluir en sus planes de estudio, la dimensión sexual, formación basada en conocimientos científico-profesional, técnicos, pedagógicos y desarrollo personal, además, de la sensibilización de la necesidad del trabajo de esta temática desde un punto de vista transversal e interdisciplinario” (Fallas, 2009, p. 241).

Basado en estas afirmaciones, el investigador propuso un estudio de enfoque mixto, centrado en el diseño, implementación y evaluación de un programa de ES para docentes de secundaria de Costa Rica desde un Modelo Biográfico y Profesional, basado en la formación personal-profesional en áreas de conocimiento sobre sexualidad humana: sexualidad y actitudes, sexualidad y adolescencia, sexualidad: diversidad y bienestar personal-social y ES,

contemplando variables como: docencia y ES: modelos, aspectos legales y rol de la familia y didáctica de la ES.

Entre los principales hallazgos se destaca que, gracias a la implementación del programa de formación propuesto, se incrementó el conocimiento sobre sexualidad y ES en el colectivo docente que participó en el estudio. Con esto se reitera la importancia de que este sector profesional cuente con información clara, científica y real en materia de sexualidad, así como con los conocimientos teóricos y metodológicos para el abordaje efectivo de la ES en las instituciones que forman docentes.

A manera de conclusión Fallas (2009) comenta que el programa de formación docente propuesto contribuyó o impactó de manera positiva al fortalecimiento de los conocimientos sobre sexualidad y ES de los docentes de secundaria, demostrando mejora de sus actitudes hacia la sexualidad y ES y la satisfacción de sentirse preparado para el abordaje de la ES en sus centros educativos.

En esta misma línea de proponer escenarios de formación para los docentes que favorezcan la ES en las instituciones, Koen y Meinardi (2003) han desarrollado un dispositivo para trabajar con comunidades en diferentes escuelas de Buenos Aires, básicamente conformadas por equipos de orientadores escolares y profesores de diferentes asignaturas. Su idea se basa en la implementación de talleres participativos cuyo propósito se orienta a que los docentes revisen sus concepciones de cuerpo, para que desde allí puedan reflexionar y empezar a transformar la enseñanza de la sexualidad en la escuela, superando lo que las autoras denominan “reduccionismo biológico del cuerpo” y la segregación de la afectividad y emotividad como una configuración inherente al ser humano.

Así, este primer grupo de estudios permiten concluir que existe una inminente necesidad de incorporar el campo de la sexualidad dentro de los currículos y proceso de formación de los docentes, pues al ser individuos con tanta incidencia en los jóvenes, requieren de conocimientos adecuados, pertinentes, veraces y libres de prejuicios para guiar a los estudiantes en materia de sexualidad.

Por otra parte, algunas de las investigaciones coinciden en manifestar la existencia de vacíos en los diversos programas de formación inicial y en ejercicio de los docentes, en aspectos relacionados con educación integral en sexualidad, por lo tanto, la mayoría de los profesores que imparten cátedras asociadas con sexualidad no están lo suficientemente preparados, hacen uso de sus experiencias, concepciones, creencias y conocimientos adquiridos a partir de sus propias vivencias e incluso de sus prejuicios, para orientar a los estudiantes en este campo fundamental de la formación integral para la vida.

En coherencia con esta tensión, asociada con la formación del profesorado, Koen y Meinardi (2016) destacan la importancia de generar metodologías que permitan a los docentes reflexionar e identificar los diferentes modos de actuación en situaciones escolares relacionadas con la sexualidad. Para tal fin, las investigadoras crearon un dispositivo de análisis de situaciones escolares con y desde los cuerpos, basado en el teatro-imagen, que contribuyeran a pensar nuevas formas de sexualidad en la escuela y a sobrepasar la transmisión del sexismo y la reproducción de las desigualdades de género que con mucha frecuencia hacen parte de los currículos ocultos de las instituciones, mediante enseñanzas implícitas y silenciadas de la sexualidad.

Asimismo, se hace evidente que el enfoque de género y derechos humanos en ES, aún no está presente en las prácticas formativas que se imparten en las escuelas de algunos países de América Latina, todavía, tanto los discursos como las prácticas se encuentran atados a la mirada

de la sexualidad como un tema biológico, segregado del cuerpo, centrado en una concepción de “normalidad” y heteronormatividad que desconocen el valor de la diversidad afectiva-sexual, en el marco de una sociedad provista de afectividad, deseos y sensaciones, que se transforma constantemente. Al respecto, Butler 2002 (citada por Koen y Meinardi, 2013) plantea que las prácticas y los discursos escolares regulan los cuerpos según su sexo genérico a partir de la norma heterosexual, generando unas lógicas de control de los cuerpos que poco tienen que ver con las posibilidades de construir sexualidades en el contexto escolar.

Por lo tanto, en el ámbito de la formación docente se hace necesario pensar en la cualificación del profesorado en función de líneas de investigación actuales de modo que el fundamento de la enseñanza de la sexualidad en las instituciones no esté fundamentado en las creencias de los educadores, sino apoyada en bases de carácter científico y en ejercicios metacognitivos que conlleven a los docentes en ejercicio a modificar sus propias prácticas (Plaza, 2015).

Finalmente, se observa poca información acerca de estudios que analicen los escenarios de formación posgradual enfocadas a ES; esto evidencia que posiblemente los vacíos planteados no solamente se reflejan la formación inicial de los profesores sino también en la formación continua, por tanto, es indispensable proponer nuevos discursos en la cualificación de los docentes, relacionados con las prácticas emergentes representativas de cambio en los roles sexuales y de género.

## **2.2. Escuela y ES**

Diferentes estudios han demostrado que en la actualidad los jóvenes inician su actividad sexual a temprana edad y en muchos casos sin protección ni uso de métodos de planificación; situación que se refleja en embarazos adolescentes, violencia de género, discriminación,

propagación de infecciones de transmisión sexual y en ocasiones, en deserción escolar como consecuencia de un direccionamiento inadecuado en materia de sexualidad. Frente a este panorama surge la pregunta por el papel que cumplen la escuela, la familia, las redes sociales, el sector salud, la cultura y la sociedad en la ES de los jóvenes y cómo las políticas públicas impactan o no, en las sociedades, teniendo en cuenta las diferencias de clase.

Aunque se ha llegado al consenso de que la escuela no debe ser la única encargada de la ES de los jóvenes, es claro que debe promover un proceso formativo en el que se reflexione acerca de la conformación de actitudes, el fortalecimiento de la autoestima, el reconocimiento de la sexualidad en el marco de los derechos humanos y el respeto por sí mismos y los demás; esto con el fin de posibilitar conductas saludables, placenteras y responsables asociadas con el goce de la sexualidad.

Bajo esta perspectiva, se puede deducir que son muchos los desafíos que hoy deben afrontar las instituciones en América Latina para implementar una verdadera EIS y por supuesto, Colombia no es la excepción. En función de lo anterior, varios autores se han centrado en el análisis de la relación escuela – sexualidad, la cual, pone de manifiesto los retos de formación en la escuela actual para responder a la necesidad de brindar una ES acorde con las expectativas y subjetividades de las nuevas generaciones de jóvenes. Por lo tanto, es importante reconocer los códigos sociales que afianzan los procesos de identidad de los adolescentes y tomarlos en beneficio de una educación coherente con las perspectivas actuales de género, derechos humanos y sexualidad.

En coherencia con lo anterior, el estudio realizado por Roa (2017), plantea una problematización de las prácticas discursivas de la ES en la escuela colombiana y la relación con la continuidad, cambio o discontinuidad de algunas prácticas sexuales. Para ello, la investigadora

propone visibilizar, desde una perspectiva genealógica, los enunciados que han dado lugar a la necesidad de implementar ES en la escuela. En este sentido, propone la triada cuerpo, salud y vida como elementos fundamentales en la emergencia de la ES en el contexto de la escuela en Colombia.

Asimismo, hace evidentes algunas tensiones relacionadas con el tema. En primer lugar, afirma que la escuela no puede ser la única responsable de la ES de los jóvenes, punto de encuentro con autores mencionados anteriormente, además, dada la importancia de la escuela para la construcción de ciudadanía, considera ideal formar a los docentes para sobrepasar la costumbre de asignar al profesor de biología esta práctica de enseñanza que en ocasiones es asumida como un ejercicio informativo, desdibujando la imagen del profesor como intelectual, capaz de construir discursos críticos y creativos (Roa, 2017). En segundo lugar, destaca la falta de confianza de los estudiantes hacia sus profesores para abordar temas de sexualidad, el afianzamiento de discursos que se enmarcan en los parámetros de la normalidad, los discursos hegemónicos y los lugares de enunciación común sobre las prácticas sexuales, que por lo general se abordan en espacios de formación como proyectos, cátedras o talleres. Y, en tercer lugar, se reduce la sexualidad a prácticas genitales y la ES a capacitaciones enfocadas a la disminución de situaciones que la sociedad ha determinado como problemas, por ejemplo, las enfermedades de transmisión sexual, el embarazo no deseado, el embarazo adolescente, la violencia de género, entre otras.

Posteriormente la autora (Roa, 2017), apoyada en las líneas fuerza: cuerpo, salud y vida, presenta como antecedentes a la instauración de la ES en Colombia, en el año de 1994, la higiene, la profilaxis y la educación para la salud.

El primer antecedente (higiene y profilaxis) propone la idea de formar un tipo de individuo con hábitos para el cuidado del cuerpo y la mente (prácticas higiénicas) y el segundo, aunque concibe la salud como el equilibrio entre el cuerpo, la mente y el ambiente (bienestar), se piensa desde una perspectiva de derecho de todas las personas, lo cual trae consigo la noción de deber, en este caso, preservar el bienestar personal y colectivo. Sin embargo, con el pasar de los años se observa que el ejercicio de la “enseñabilidad de la sexualidad” no ha cumplido con el objetivo de disminuir los problemas sociales asociados a ella. Así, en el año 2000 se reorienta la mirada de la ES y se aborda desde la noción de promoción y prevención, articulada con la formación ciudadana y el discurso de los derechos (Roa 2017). Esta perspectiva que se justifica en los discursos de calidad de vida y seguridad, empiezan a vislumbrar la necesidad de una EIS.

Tal como se aprecia en el análisis realizado por Roa (2017), aunque las prácticas asociadas a la enseñanza de la ES en la escuela se han venido transformando, es innegable que las problemáticas asociadas con sexualidad aún persisten. En consecuencia, entidades como la UNESCO y el UNFPA, introducen el concepto de Educación Integral en Sexualidad como alternativa para que los jóvenes reciban información confiable que los prepare para garantizar su salud y bienestar en términos de sexualidad y lo que esto implica (UNESCO, 2018).

Frente a esta concepción, emanada de los documentos oficiales en el ámbito regional, se encuentran algunas rupturas con las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en las instituciones, de hecho, porque aún no es lo suficientemente visible la perspectiva de integralidad. En coherencia con esta apreciación, Jones (2009) reflexiona acerca de la contradicción entre los planteamientos de la Ley de ES Integral de su país (Argentina), promulgada en el año 2006, y las percepciones que tienen, tanto docentes como estudiantes frente a las prácticas de formación en materia de sexualidad.

En este sentido, el autor indagó acerca de lo que se enseñaba en las escuelas porteñas antes de la implementación del programa, para ello tomó como corpus de análisis las 32 entrevistas realizadas en el año 2003 (tres años antes de la sanción de la ley), en el marco de su tesis doctoral, para conocer las experiencias y percepciones que manifiestan los jóvenes y docentes sobre ES en el pasado reciente, previo a la sanción de la Ley N°26. 150.

Entre los hallazgos Jones (2009) menciona que el embarazo adolescente, las enfermedades de transmisión sexual y los métodos anticonceptivos son los temas predominantes en los discursos de los entrevistados, lo cual permite inferir que con el paso del tiempo los adultos se han hecho más conscientes de que cada vez es más alto el número de adolescentes que tienen relaciones sexuales y conciben el embarazo en la adolescencia como una problemática social.

Estas apreciaciones hacen comprensible el hecho de que la sexualidad, aunque con ciertas limitaciones, se haya convertido en un aspecto de conversación entre los jóvenes y los profesores, situación que tiempo atrás era poco frecuente. De igual forma, argumenta el autor, que temas como el placer, el deseo y los vínculos asociados a las relaciones sexuales no hacen parte de los tópicos que incluyen en las conversaciones con los adultos, para este tipo de apreciaciones prefieren referirse a sus pares, lo cual evidentemente, es otro de los desafíos que deben afrontar las escuelas, no solo en Argentina, sino en los países, como Colombia, en los que aún no hay una verdadera EIS y todavía se sigue generando controversia por el uso de material didáctico para la enseñanza de la sexualidad, que ponga en evidencia la diversidad de géneros que actualmente se viven en las sociedades de todo el mundo. Sin embargo, es interesante comprender cuáles son los discursos que se solapan detrás de estas resistencias y que hay detrás de la idea de homogenización y normalización de los individuos al hablar de sexualidad.

En cuanto los escenarios de formación en este campo, los estudiantes entrevistados proponen la creación de espacios de diálogo abiertos, flexibles, más allá de clases expositivas en las cuales se les comenta una serie de información poco relevante que no se centran en temáticas del interés de ellos como: primera relación sexual, masturbación, homosexualidad; aspectos no contemplados en la organización curricular de las escuelas consultadas en el año 2003.

Finalmente concluye el autor, que, aunque en Argentina se ha propuesto un Plan Nacional de ES Integral que intenta generar avances normativos e ideológicos, hay muchos temas que se quedan en entredicho, en este sentido, es necesario que la ES en las escuelas trascienda la mirada biologicista y heteronormativa, generando espacios de formación docente enfocados a contenidos y metodologías que faciliten el diálogo con los adolescentes acerca de temas de sexualidad.

A partir de lo anterior, se sostiene la idea de que las escuelas deben prepararse para afrontar los retos que devienen de los discursos emergentes sobre diversidad, identidad y sexualidad que cada día toman más fuerza, exaltando el viraje que han dado las sociedades en diferentes aspectos, incluida la sexualidad. Por ejemplo, situaciones como la sexualidad temprana y la diversidad de género son variables que motivan a repensar la manera como se asume en las instituciones esta parte de la formación de los individuos, pues, aunque la escuela no sea la única responsable, es, sin lugar a duda, uno de los estamentos que ejerce mayor influencia en la construcción de identidad de las personas, en especial, de los adolescentes.

Frente al tema de la diversidad, investigadores como Peixoto, Fonseca, Almeida y Almeida (2012) han analizado cómo se asume esta realidad en el contexto educativo y cómo impacta en fenómenos como la exclusión, el rechazo y la homofobia. Para lograr este objetivo realizaron un “estudio comparativo entre el proyecto: Sexualidades Juventudes e Gravidez

Adolescente a Noroeste de Portugal y los datos del informe sobre homofobia y transfobia del Observatorio de Educación LGBT”, generado en el año 2008 (Peixoto et al., 2012, p. 143).

El primer estudio centró su interés analizar las perspectivas y experiencias de algunos adolescentes de municipios del norte de Portugal, tomando como referencias sus narraciones biográficas, en las cuales se identificaron fragmentos relacionados con: salud sexual, embarazo adolescente, maternidad, paternidad, crianza, ES en las instituciones, relaciones de poder y género y diversidad, entre otros.

El segundo estudio es el resultado del Informe del Proyecto Educación LGBT sobre Homofobia y Transfobia, del Observatorio de Educación LGBT (2008), el cual demostró los perjuicios ocasionados a la construcción identitaria de los jóvenes LGBT de algunos institutos de enseñanza secundaria en Portugal, por ser víctimas de prácticas discriminatorias derivadas de su orientación sexual. Asimismo, evidenció las dificultades de los docentes para satisfacer esta necesidad de formación de sus estudiantes, debido a la carencia de preparación del profesorado en materia de sexualidad.

Los dos estudios conciben la diversidad como “un abanico de posibilidades que se da en la vivencia del ser sexuado, que no sólo abarca en plural las orientaciones del deseo y las prácticas sexuales (homosexualidades, bisexualidades, heterosexualidades) sino también a la re/construcción de las identidades sexuales (feminidades y masculinidades)” (Peixoto et al., 2012, p.147). Este enfoque cuestiona los modelos biológicos y heteronormados de la ES y motiva la libertad en la vivencia de la identidad.

En consecuencia, argumentan los autores, que la escuela por ser uno de los lugares con gran incidencia en la construcción de la identidad de los niños y jóvenes, es también un escenario de formación de valores que contribuyen a la consolidación de la identidad colectiva de un grupo

social, por tanto, las instituciones no pueden ser indiferentes, ni guardar silencio frente a los jóvenes homosexuales, transexuales o con cualquier otra identidad de género, ni mucho menos, desconocer su responsabilidad acerca de la comprensión de realidades como la homofobia, la transfobia, el sexismo, la violencia de género, la hostilidad en el contexto escolar y la diversidad; por el contrario, deben traspasar la frontera del heterocentrismo y enfocarse en el fortalecimiento de valores como la autoestima, el crecimiento personal y la expresiones de las emociones y los sentimientos; realidades que en ocasiones los colegios invisibilizan por temor a la aceptación de situaciones que se alejan de los cánones de lo normal y ponen en riesgo la sujeción del poder.

Como punto importante se destaca la categoría “ciudadanía sexual”, con la cual sostienen la importancia de una política educativa basada en la diferencia, la diversidad, el respeto de los derechos humanos y la dignidad de los estudiantes, que posicione la sexualidad como un aspecto fundamental en la vida de los hombres y las mujeres, y los libere de cualquier forma de discriminación, prejuicios y desinformación. De esta manera, se estaría apostando a la construcción de una sociedad plural e igualitaria, basada en el respeto por sí mismos y por los demás.

Ahora bien, otro motivo de reflexión tiene que ver con los proyectos educativos de las instituciones, lo cual, de antemano, advierte diferentes retos en materia de formación integral en sexualidad, pues no se plantean los mismos discursos en escuelas cuyo proyecto se fundamenta en la educación laica a aquellos en los que se profesa una educación católica o cristiana.

En este sentido, el tipo de personas que se quieren formar en cada institución y la concepción de ser humano que da bases al currículo, determina la orientación y el enfoque bajo el cual se conciben los proyectos y estrategias en materia de ES. ¿Será que un sistema educativo, mediado por sus propios principios e intereses como el caso de las instituciones confesionales,

reconoce en los jóvenes ciudadanos sexuados que tienen derecho a experimentar la libertad y el goce que le provee su condición humana?

Esta disyuntiva, de vital importancia en el momento de adoptar metodologías y seleccionar temáticas para proponer estrategias de EIS en los colegios, permiten ver que los prejuicios, la desinformación y el miedo, hacen parte las razones por las cuales no se observa coherencia entre los discursos que regulan y normativizan la educación integral como parte esencial de los niños y jóvenes y las prácticas de formación que se llevan a cabo en las escuelas.

Frente a este tema (Montero et al., 2017) reconocen que hablar de ES en los colegios es un gran reto; mencionan que así como en otros países de América Latina, en Chile, a partir del año 2010 se estableció la obligatoriedad de la implementación de programas de ES en los colegios, lo cual ha sido de difícil aceptación en las instituciones con identidad católica o cristiana, debido a las tensiones entre sus doctrinas y los comportamientos sociales derivados de las creencias de las familias e incluso los colectivos de docentes, lo cual motiva la implementación de prácticas excluyentes, en las que se aceptan como “normales” las conductas afectivo - sexuales que se circunscriben en cánones preestablecidos. No obstante, los padres están en libertad de escoger la institución a la cual le encargarán el proceso formativo de sus hijos, tomando como referente sus sistemas de valores y creencias en articulación con los diferentes modelos de educación. Y las instituciones, en conformidad al ejercicio de su derecho a la libertad, pueden ofrecer un tipo de educación acorde con sus ideales, valores y principios de formación.

Sin embargo, en el marco de los postulados de libertad, se entrecruzan debates que ponen en evidencia que, aunque las leyes que regulan implementación de programas de sexualidad en

los colegios no contemplan la ES desde una perspectiva católica o confesional, es necesario, sobrepasar las discusiones en razón a las creencias y asumir los retos de la práctica.

Por ejemplo, una de las principales tensiones que advierten Montero et al. (2017), es el hecho de que los programas de ES en los colegios católicos, vinculados con la doctrina de la iglesia, promueven la castidad y el inicio de la vida sexual activa hasta el matrimonio, haciendo énfasis en las relaciones sexuales con fines de fecundidad, lo cual de plano, controvierte las políticas públicas orientadas a la prevención de las enfermedades de transmisión sexual y del embarazo adolescente, a través del uso de métodos anticonceptivos de barrera y la realidad que viven actualmente los jóvenes en relación con la experimentación de su sexualidad.

Otra tensión, recurrente en varios estudios, es la ineludible necesidad de formar a los docentes, dado que se requiere personal capacitado, que no centre las discusiones en las aulas en sus propias creencias, percepciones o experiencias en materia de sexualidad, sino que cuente con los conocimientos para abordar las necesidades e inquietudes del mundo adolescente y se encuentre conforme con los principios que enseña.

De igual forma, la falta de apoyo por parte de la familia es un factor que juega en contra, ya que al delegar la ES al colegio evaden la responsabilidad formativa y se promueve la desinformación, producto de la interacción de los jóvenes con otras fuentes de conocimientos que contribuyen a aclarar sus dudas.

Por lo anterior, se hace necesario que los programas implementados en los colegios bien sean confesionales o no, se evalúen de manera permanente para determinar el impacto, corroborar su efectividad y generar los cambios que sea pertinentes. Es decir, que, aunque la escuela se empeñe en mantener una hegemonía sobre lo femenino y lo masculino; la ES requiere sobrepasar los discursos que comprenden el cuerpo desde un enfoque sexista, heteronormativo y

biologicista y concebir la sexualidad como una manifestación subjetiva, más allá de la genitalidad, lo cual es todo un desafío para las instituciones de educación media, toda vez que bajo esta perspectiva se transgrede parte del orden y social previamente establecido.

Frente a esta mirada que pretende introducir un enfoque de género en la ES que se imparte en las escuelas, cobra gran relevancia pensar la manera cómo es articulada la sexualidad en el currículo, pues más allá de abordarla como una condición para la reproducción humana, orientada desde asignaturas como Biología, valdría la pena reconocerla como una experiencia subjetiva. Sin embargo, para que esto sea posible, es necesario considerar el papel del docente frente a la ES de los adolescentes, esto con el fin de modificar los espacios de formación y liberar la enseñanza de la sexualidad de los prejuicios y las creencias construidas por los profesores frente a este tema.

En coherencia con este planteamiento Rolando y Seidmann (2013) analizaron las prácticas relacionadas con ES en la escuela media a partir de la comprensión de las representaciones sociales de los docentes de algunas escuelas de Quilmes (Argentina), sobre sexualidad; esto con el objetivo de desentrañar los conocimientos previos y los sistemas de interpretación que podrían favorecer las estrategias de formación, acordes con las necesidades de los adolescentes. No obstante, la investigación reveló que los profesores participantes en el estudio experimentan temor a la hora de abordar un tema “tabú” como lo es la sexualidad, dado que reconocen no tener los conocimientos suficientes para hacerlo.

En este sentido, es relevante mencionar la importancia de las creencias tanto en el conocimiento profesional de los profesores como en las prácticas de enseñanza (Camillón, 2007, Marcelo, 2009 citados por Plaza 2015), pues al parecer, las decisiones que toman los docentes frente a sus planificaciones de clase y la práctica pedagógica, en general, están determinadas por

sus creencias. Así, Plaza (2015) sostiene que la mayoría de los profesores que se encargan de la ES en la escuela media, exhiben creencias estereotipadas y heteronormativas con una percepción binarias de género que dan lugar a algunas situaciones de discriminación y marginación.

Por su parte, Morgade (2006a) reconoce que aunque en las escuelas se hacen esfuerzos por resaltar aspectos censurados o silenciados frente a temas de sexualidad, el abordaje desde enfoques sexistas, heteronormativos y biologicistas que aún son los predominantes, evidencian el deseo de mantener el orden social de género establecido, y en consecuencia, se restan las posibilidades de consolidar una EIS que genere diálogos en torno al embarazo adolescente, las relaciones sexuales prematrimoniales así como los gustos y deseos de los jóvenes que acuden a las aulas de las instituciones argentinas; situación que no es ajena para otros países de América Latina.

Es por esto que Morgade (2006a) centra parte de su discusión en comprender qué significado tiene el término adolescente, cuáles son las personas que se forman en las aulas de educación media, realmente, y cuáles son las que los profesores creen que están formando desde sus visiones adultas. Una etapa de rebelión, de rebeldía, de despertar al amor y a la sexualidad, de identificación de gustos que hacen visible la diversidad de grupos que los docentes encuentran en las aulas. Con estas apreciaciones Morgade (2006a) introduce la noción de la sexualidad como experiencia subjetiva y sostiene que la escuela puede ser lugar en el cual los jóvenes “no solo desplieguen su sexualidad sino su análisis crítico” (p. 29), sin embargo, esas discusiones todavía están un tanto ausentes en muchas escuelas argentinas.

De manera general se puede decir que las investigaciones que componen este apartado coinciden en afirmar que existe una desarticulación entre lo que se discute o reflexiona en las aulas, en materia de ES, versus, las problemáticas sociales y culturales que se observan

actualmente en escenarios cotidianos y en las políticas. En este sentido, las instituciones de educación media deben propender por una ES que contribuya a analizar, de manera crítica, posturas políticas, religiosas, sociales y culturales sobre sexualidad y situaciones como la violencia y la desigualdad derivadas de las preferencias de género, los embarazos precoces y no deseados, las ETS y la propagación del VIH como agentes que ponen en riesgo la salud, el bienestar y la calidad de vida.

Por lo tanto, urge revisar la manera en que los colegios han apropiado dentro de sus proyectos educativos la enseñanza de la sexualidad, cómo se involucra a la familia en este proceso, desde qué perspectiva se orienta, qué lugar ocupa la sexualidad en el marco de los derechos humanos y cuál es la vinculación del sector educativo con el sector salud, de tal manera que se pueda garantizar el empoderamiento de los jóvenes para tomar decisiones responsables en pro de la protección de sus derechos y su bienestar.

### **2.3. Agentes que inciden en la ES de los adolescentes**

La adolescencia es una de las etapas de la vida de los seres humanos en la cual se presentan un sinnúmero de conflictos que devienen del deseo de construcción de una identidad propia, a través de estímulos que los jóvenes reciben del ambiente, la sociedad y la cultura. Por esta razón, las experiencias traumáticas suelen dejar huellas psicológicas trascendentales que pueden verse reflejadas en conductas asociadas con timidez, irreverencia, agresividad, entre otras actitudes que suelen caracterizar a los jóvenes en edades de 13 a 18 años, aproximadamente. Se afirma entonces, que además de la familia, la escuela o el sistema educativo, en general, tienen una gran repercusión en la vida del adolescente, pues es justamente allí donde convergen una serie de factores como los espacios de sociabilidad, las creencias religiosas, las políticas

públicas, los afectos, las relaciones de pareja, el inicio de la actividad sexual, los prejuicios, los rechazos y en ocasiones la exclusión.

Este panorama coincide con la afirmación de la UNESCO (2018) debido a que muchos adolescentes llegan a la edad adulta con mensajes contradictorios, negativos y confusos en relación con varios aspectos de la vida, pero específicamente con la sexualidad. Ya que, por lo general, el tema es asociado con la vergüenza, la desinformación, la violencia de género, el riesgo y la desigualdad.

Al respecto, en el año 2012, en el marco del Foro Mundial de la Juventud de la Conferencia Internacional sobre la Población y Desarrollo (CIPD) realizado en Bali, Indonesia, los adolescentes manifestaron la necesidad de implementar ambientes y políticas que garanticen la educación integral en sexualidad como parte indispensable de la educación de buena calidad, que los prepare para asumir de manera correcta la transición de la niñez a la adultez. Así, en la declaración emanada de este foro se sintetizaron las principales recomendaciones finales de la sesión, entre las que se destacan las siguientes para el sector educación:

La comunidad internacional, los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales, el sector privado y la sociedad civil deben establecer asociaciones para concienciar a los jóvenes y adolescentes de su derecho a mantenerse sanos a través de la educación académica y no académica. [...]. Es preciso proporcionar una educación sobre la salud libre de discriminación o prejuicios, basada en derechos, apropiada para la edad y con perspectiva de género, que incluya una educación integral sobre la sexualidad dirigida a los jóvenes, con base empírica y adecuada al contexto (UNFPA, 2013, p.2).

Estas demandas derivadas de las reflexiones de los mismos jóvenes a nivel mundial hicieron pensar en la necesidad de fortalecer en los niños y adolescentes el desarrollo de

habilidades y conocimientos acordes con la edad, que les permitan consolidar valores, reflexionar en función del respeto de los derechos humanos, la igualdad y la diversidad, la toma de decisiones responsables acerca de su vida en pareja y la consolidación de relaciones seguras y saludables.

Respecto al tema del Embarazo Adolescente la UNESCO (2017) ha realizado una serie de recomendaciones para el sector educación; esto con el fin de garantizar el derecho a la educación a las niñas que son madres. Dicha publicación coincide con la cumbre de Planificación Familiar de Londres la cual se llevó a cabo el 10 de julio de 2017. En el evento la UNESCO ratifica su compromiso de apoyar a los sectores nacionales de la educación para erradicar el SIDA y contribuir a la salud y el bienestar de los niños y jóvenes.

Según las cifras aportadas por esta entidad en el documento La educación es esencial en la prevención de los embarazos en la adolescencia, los países en vía de desarrollo representan el 95% de los nacimientos entre las madres adolescentes, y las niñas tienen 5 veces más probabilidades de convertirse en madres cuando tienen un bajo nivel educativo. Asimismo, afirma que esta condición sitúa a las niñas en diferentes riesgos como expulsión de la casa, estigmatización por parte de la familia, mayor pobreza, complicaciones de salud y mortalidad (UNESCO, 2017).

Otra de las premisas planteadas por la entidad es que una mayor escolarización conlleva a reducir la fecundidad, sin embargo, en la actualidad no existen orientaciones operacionales para el sector educativo sobre cómo hacer frente a los embarazos precoces y no deseados.

Es de anotar que los ministerios de educación deben promover un cambio sostenible en función de la prevención y atención de embarazos precoces y no deseados.

Aunque se han logrado avances considerables para mejorar el acceso y la permanencia de las niñas en el sistema escolar, la implementación de políticas relativas a los embarazos precoces y no deseados debe ser reforzada con miras a garantizar que las niñas continúen su educación en entornos seguros y adecuados (UNHCR, 2017).

Se puede decir entonces, que el rol que ejerce la educación frente al embarazo adolescente es un problema no resuelto; las políticas no son suficientes ni están bien implementadas. Además, las políticas de reincorporación resultan punitivas y poco consecuentes con la realidad.

En este sentido afirma la UNESCO (2017) que afrontar el tema de los embarazos adolescentes contribuye a la consecución de algunos ODS, en especial en la lucha contra la pobreza y la promoción de modos vida saludables.

Así, en el documento titulado: *Embarazo precoz y no planificado, recomendaciones para el sector educación* se evidencia la importancia de la respuesta del sector de educación frente a esta problemática.

Para atender a este desafío se debe propender por una educación integral en sexualidad de buena calidad, en la cual se incorporen contenidos sobre igualdad de género y métodos anticonceptivos. De igual forma se debe garantizar que las niñas que son madres puedan ejercer su derecho a la educación.

A propósito de esta reflexión, se han generado diferentes investigaciones centradas en el hecho de comprender cómo conciben los adolescentes la sexualidad y desde dónde se construyen dichas comprensiones. Así, el estudio realizado por Obach et al. (2017) se interesó en indagar, a un grupo de adolescentes de las comunas de la región Metropolitana de Chile sus concepciones acerca de ES y la incidencia del sector salud y educativo en este proceso de formación. A manera

de contexto refieren las investigadoras que históricamente en Chile, las intenciones de implementar servicios de Salud Sexual y Reproductiva y ES se han visto coartadas por los sectores conservadores de la sociedad, quienes han incidido en la generación de políticas públicas en este campo, al punto de invisibilizar la sexualidad de los adolescentes.

Sin embargo, enfatizan las autoras, que en los últimos diez años se han percibido algunos cambios al respecto; materializados en la implementaciones de planes para la prevención del embarazo en 2007, programas de Salud Integral para jóvenes, que enfatizaron en el respeto por los Derechos Sexuales y Reproductivos y la promulgación de la Ley 20418 de 2010 con la cual se garantiza la inclusión de la ES en las escuelas de educación media, haciendo la aclaración que cada institución goza de autonomía para implementar sus estrategias de acuerdo a sus convicciones y creencias. Como resultado, se perciben varias deficiencias en ES, evidente en prácticas que reflejan visiones heteronormativas y biologicistas, las cuales contribuyen a reforzar el enfoque de riesgo y peligro. Situación que se halla recurrente, en varios de los estudios referenciados en este apartado. Por otra parte, tampoco se percibe la vinculación entre el sector educativo, el sector salud, los padres y los estudiantes.

Así pues, Obach et al. (2017) con el objetivo claro de indagar acerca de las necesidades y expectativas en materia de ES del grupo de jóvenes seleccionado en las comunas metropolitanas, realizó una investigación cualitativa, etnográfica, cuyo trabajo de campo se centró en la recolección de la información a través de un ejercicio riguroso de observación directa, documentado en sus diarios de campo, una serie de entrevistas semiestructuradas a profundidad y la participación en grupos de discusión.

En cuanto a los resultados del estudio se destacan dos categorías importantes, en primer lugar, las percepciones de los adolescentes sobre ES, y, en segundo lugar, el papel que cumple

tanto el sector salud como el sector educativo, en este proceso de formación. Una percepción casi generalizada fue la necesidad de recibir ES para satisfacer las necesidades relacionadas con su Salud Sexual y reproductiva, dado que la que se imparte en las escuelas es básica, centrada en aspectos anatómicos y genitales y no contempla aspectos importantes como la emocionalidad o embarazo adolescente, sumado a esto, los adolescentes enfrentan la falta de comunicación con los adultos, incluidos sus padres, quienes abordan el tema, cuando lo hacen, desde una mirada conservadora, por tanto, la principal fuente de información parece ser internet, aunque evidenciaron desconfianza.

Y, en segundo lugar, los jóvenes investigados reconocieron el sector salud como una fuente importante de información, considerándola más precisa que la que se recibe en las escuelas. Por eso valoran la participación en talleres y actividades que los equipos de salud llevan a sus instituciones, aunque son muy esporádicas y dirigidos por personas hacia las cuales no sienten mayor confianza. Al respecto mencionaron que sería mejor poder hablar sobre esos temas con los profesores, sin embargo, consideran que a los docentes les hace falta capacitación.

Así, se puede decir que para mostrar avances en ES se deben proponer estrategias que articulen el sector salud y el sector educativo, que además de promover una óptima salud sexual y reproductiva se encarguen de generar reflexión en temas relacionados con la sexualidad adolescente, preferiblemente a través de espacios formales de educación y no a través de espacios complementarios impartidos en el ámbito de la educación informal.

En coherencia con lo anterior, Méndez (2003), luego de analizar los contenidos de carácter sexual que se ofrecen en los diferentes medios masivos y la influencia que dichos contenidos tienen en las actitudes y comportamientos sexuales de los jóvenes, argumentó que por

ser los medios espacios informativos con los cuales los adolescentes establecen contacto directo, tienen una gran incidencia, al punto que desplazan el rol de los adultos en materia de ES.

Si bien, la ES debería pensarse como un espacio de formación transversal, la realidad, según la autora, demuestra que en varias instituciones de educación básica y media este no es un campo transversal de estudio, de hecho, en el afán de no entrar en conflictos por los temores o posicionamientos morales de los padres, el abordaje de la sexualidad es un tanto superficial o en ocasiones casi invisible, en consecuencia, cada institución decide como hacer el respectivo abordaje. Al respecto destaca la incursión en las escuelas de ámbitos no formales para impartir ES como talleres, ferias o conferencias que contribuyen para que los niños y jóvenes dialoguen, pregunten y exterioricen tanto dudas como preocupaciones acerca de sexo y sexualidad. No obstante, como la ES moviliza posturas éticas, estos espacios son cuestionados, criticados y en ocasiones censurados (Méndez, 2003).

Ahora bien, según el estudio, los medios masivos por su capacidad de impacto generan mayor influencia en los jóvenes que sus pares o adultos responsables, por lo tanto, el contenido erótico y sexual que se difunde a través de la televisión o la internet contribuyen a la consolidación de actitudes de niños y jóvenes relacionadas con su sexualidad (Méndez, 2003).

Esta afirmación plantea las imposiciones de la sociedad de consumo, pues hasta el objetivo de la televisión como proyecto cultural, se ha visto modificado por la demanda de contenidos que indiscutiblemente ha incidido en la oferta televisiva, más si se tiene en cuenta el auge de las teleseries y el servicio streaming.

En las series se hacen argumentos combinados de humor, solidaridad, amistad, celos, conflictos de pareja, ambición, competitividad y amos. Los temas asociados a la sexualidad (la infidelidad, el coito como pulsión, la orientación sexual, el temor al fracaso

en el encuentro, etc.) son transversales de los personajes. Aunque no siempre aparezcan de manera clara los contenidos sexuales están y se captan en las actitudes de los protagonistas. (Méndez, 2003, p. 84).

Estas palabras hacen notar la influencia que ejerce la televisión en los adolescentes, pues a través de los contenidos transmite implícita o explícitamente acciones, actitudes, habilidades, valores o conflictos con contenido sexual. Lo cual convierte a este medio en un agente de formación para los niños y adolescentes.

Por otra parte, el uso de internet, además de posibilitar el acceso al conocimiento es también un recurso para la socialización, ventaja que le ha permitido a la sociedad interactuar con otras culturas y relacionarse con cualquier ciudadano de la esfera global. Si bien, estos pueden ser factores de gran beneficio, existe la posibilidad de que los jóvenes se expongan a situaciones de riesgo de acuerdo con el tipo de relación que mantengan con la red. Por ejemplo, la autora advierte que si un joven aflora su curiosidad al navegar en internet es factible que se encuentre con más información de la que en realidad estaba buscando, incluida sobre sexualidad, pasando de ser un receptor de información, como sucede con la televisión, a un sujeto activo en la búsqueda de la información inmerso en un juego de oferta y demanda, en el cual la industria del sexo se ha posicionado en los primeros lugares de dominio (Méndez, 2003).

A partir de lo anterior, se puede decir que, aunque la ES sea compleja en este mundo lleno de valores contradictorios, se ha avanzado de manera positiva en cuanto se ha visibilizado la necesidad de movilizar las instituciones para generar programas encaminados a la formación de los niños y jóvenes temas de sexualidad y superando ese silencio que décadas atrás desencadenaba en la iniciación de la sexualidad sin conocimiento alguno. No obstante, aunque el panorama ha cambiado, todavía persiste el conflicto entre los diferentes actores sociales, quienes

delimitan cómo orientar la enseñanza de la sexualidad en las instituciones; por esta razón, los medios como la televisión y la internet siguen siendo actores muy importantes en cuanto a la ES de los adolescentes.

Tal como lo afirma Méndez (2003), los medios masivos inciden de manera importante en aspectos relacionados con la ES de los adolescentes, casi relegando el papel de los adultos frente a esta labor. Sin embargo, algunos investigadores insisten en la importancia de los padres de familia en este proceso formativo.

(Caricote, 2008b) realizó un estudio cualitativo denominado: Influencia de los padres en la ES de los adolescentes. El objetivo de este trabajo giró en torno a la necesidad de generar entre los padres y madres escenarios de reflexión acerca de los conocimientos, actitudes y prácticas sexuales para orientar a sus hijos en el aprendizaje de la sexualidad, pues a diferencia de la opinión de Méndez (2003), para Caricote (2008b) la familia es la principal institución en suministrar información, de manera tácita o explícita, sobre identidad, afectividad, cuerpo y sexualidad. Considera a los padres como los principales artífices de la conciencia moral de los hijos, aunque en ocasiones dejen al azar temas importantes como la ES.

Esta investigación, con la cual se propuso generar una reflexión colectiva y sistemática para transformar una realidad, se basó en el método Investigación Acción Participante, empleando discusión, grupal, entrevistas abiertas y observación participativa como técnicas de recolección de la información. A partir del diagnóstico, en la fase de planificación, la investigadora propuso la realización de talleres grupales con los padres participantes en el estudio para abordar temas relacionados con sexualidad, comunicación, adolescencia, género, autoestima y anatomía femenina y masculina, los cuales fueron implementados durante cuatro meses.

De manera general, se puede decir que el estudio realizado por Caricote (2008b) coincide con varias investigaciones sobre ES, en la evidente carencia de formación, especialmente en los adultos que orienta a los adolescentes en materia de sexualidad. En este caso los padres evidenciaron desconocimiento de la sexualidad como integralidad y exteriorizaron aspectos como descalificación, miedo y tabúes al hablar de sexo o sexualidad con sus hijos.

Asimismo, los resultados revelaron una tendencia a delegar la responsabilidad de formar a los adolescentes en sexualidad, a los docentes. Se notó también, la presencia de estereotipos de género, fundamentalmente improntas machistas que se naturalizan en las familias y se legitiman como prácticas habituales en el hogar y la marcada ausencia comunicación entre padres e hijos y relaciones en las que prima el miedo, la desconfianza y el temor (Caricote, 2008b).

Como conclusión se destaca el hecho de que los padres investigados presentan muy poco conocimiento sobre sexualidad humana, reducen la sexualidad a sexo, placer y reproducción; sienten vergüenza al hablar del tema y manifiestan percepciones negativas hacia ella. Por lo anterior Caricote (2008b) destaca la urgencia de comprender la dimensión de integralidad de la ES, con el fin de promover una vida sana y una sexualidad responsable, basada en el amor, la solidaridad, equidad de género en el contexto de la dignidad de hombres y mujeres y que contribuya para afrontar el reto de una sociedad que presenta estímulos eróticos y sexuales muy poderoso para los jóvenes de las nuevas generaciones.

Hasta aquí se ha comprendido la importancia de los diferentes agentes que inciden en la ES de los adolescentes y el indiscutible protagonismo que la sociedad ha endilgado a la escuela y particularmente a los docentes para disminuir las problemáticas asociadas a la sexualidad. No obstante, algunas investigaciones se han centrado en conocer cuál es el sentir de los docentes en

relación con esta responsabilidad y cuáles los elementos que se conjugan para lograr el objetivo de impactar en el aprendizaje y en el comportamiento de los adolescentes.

Manzano y Jerves (2018) centraron sus intereses investigativos en conocer las percepciones de docentes de la ciudad de Cuenca (Ecuador) en relación con la ES. De manera puntual intentaron comprender la valoración que hacen acerca de sus conocimientos sobre sexualidad, las concepciones, los prejuicios que se evidencian en las aulas cuando los docentes “enseñan” sexualidad.

Su estudio, de carácter mixto, parte de cuestionar qué tan arraigadas se perciben las concepciones y prejuicios culturales cuando se enseña sexualidad y cómo ante la innegable existencia de prejuicios se puede avanzar en el objetivo de garantizar la ES como derecho universal. No obstante, la investigación no buscó dar respuesta a estas preguntas sino hacer visible las contradicciones entre los prejuicios de los adultos y la realidad que se aborda en las aulas, en este caso la ES de los adolescentes.

Para cumplir con este objetivo, las investigadoras se enfocaron en las percepciones de los docentes en relación con su información para impartir ES. Al respecto encontraron que la mayoría de los 180 docentes que participaron en la investigación, reconocieron tener conocimientos útiles, pero no suficientes respecto a sexualidad y debilidades importantes en materia de didáctica para ES.

Asimismo, el estudio reveló que son muy pocos los docentes que abordan la ES de manera transversal, por el contrario, asumen la orientación de temas relacionados sólo cuando se ven abocados a situaciones emergentes que requieren la intervención, de lo contrario, las clases de sexualidad son bastante esporádicas; por lo general una sola vez al año (Manzano y Jerves, 2018).

En cuanto a los prejuicios, el componente cuantitativo permitió ver que el mayor porcentaje de profesores opinaron que las relaciones sexuales debían iniciarse con el matrimonio y que la ES promueve prácticas sexuales primitivas. Lo cual pone en evidencia, los prejuicios de los cuales hablan las autoras.

Por su parte, el análisis cualitativo puso de manifiesto las carencias, las limitaciones y la incomodidad de que les genera hacerse cargo de estos temas, por no tener los conocimientos suficientes para aclarar dudas de los jóvenes, por las concepciones moralistas y por la falta de confianza entre docentes y estudiantes, lo cual genera tensiones que no permiten hablar con naturalidad sobre sexo o sexualidad.

En este sentido Testa et al, citado por Manzano y Jerves (2018) reconoce que por la inseguridad que manifiestan los docentes para enfrentar temas de sexualidad con sus estudiantes, podría terminar por experimentar un bloqueo que afecte su labor de enseñar. de hecho, enfatiza, como ya se ha mencionado en un amplio número de estudios, que una de las principales falencias es la falta de formación y conocimientos de los docentes frente a sexualidad y didáctica de la ES.

Así, citando a Manzano y Jerves (2018), se considera necesario que “los programas de ES sean implementados de una manera sistemática, de forma que superen la disposición o no del personal docente de abordarla y se garantice una verdadera inserción de esta temática en el aula de clase” (p.14)

Partiendo de esta necesidad expuesta no solo por Manzano y Jerves (2018), sino por diferentes investigadores, se observa que, en países como Chile, Ecuador, Argentina y Colombia, los intentos por impartir EIS ha tenido algunos fracasos. En ese sentido, situaciones como la violencia de género, la discriminación, las infecciones de transmisión sexual, la propagación del VIH y el embarazo no deseado siguen siendo frecuentes entre los adolescentes, quienes inician

una sexualidad temprana, en muchos casos sin ser conscientes de la importancia de tomar decisiones responsables al respecto.

Uno de los temas que llama la atención es el alto número de embarazos adolescentes que se registran en varios países de la región. Frente a esta realidad, se encuentra un amplio número de estudios que abordan el fenómeno desde una perspectiva de salud pública y un número menor que lo asocia con ES. No obstante, asumir el tema del embarazo adolescente como objeto de investigación ha permitido comprender los discursos, las prácticas, las concepciones, los imaginarios que se tejen en torno a la maternidad y paternidad temprana.

En este sentido Fainsod (2008) destaca que ante la realidad de las estudiantes embarazadas o aquellas que son madres y que acuden a las aulas de educación media se crean diferentes visiones y concepciones en las cuales se considera que su situación es un factor negativo que las conducirá al abandono de sus proyectos, particularmente el educativo. Estas afirmaciones, según la autora, enfatizan en una idea muy tradicional de normativizar lo que significa ser adolescentes y que, por tanto, situaciones como el embarazo (considerado una situación de riesgo), no deberían suceder en esta etapa de la vida; como consecuencia de esta perspectiva, se atribuye a las instituciones educativas, sociales y de salud una misión de prevención para evitar el aumento de las tasas de abandono escolar, exclusión laboral y pobreza. La escuela funge entonces, un papel de transmisor de información y disciplinamiento en materia de sexualidad.

En contraposición a lo anterior, algunos estudios demuestran que la condición de embarazo o maternidad en la adolescencia no necesariamente terminan en deserción escolar o fracaso en la consolidación de proyectos vida favorables, por el contrario, estas situaciones

permiten que los jóvenes resignifiquen la escuela y den mayor valor a los espacios institucionales (Fainsod, 2008).

Este panorama ha permitido la construcción de discursos y prácticas que, bajo la idea de igualdad, han incidido en la subjetividad y la experiencia de los jóvenes, generando sentimientos de culpa y estigmatizaciones hacia una población en situación de fragilidad y vulnerabilidad.

Ahora bien, comprender el tema desde una perspectiva crítica permite comprender que la edad del embarazo no genera más pobreza; actores como los orígenes sociales y familiares de los jóvenes, los escenarios de desigualdad social, la falta de oportunidades, son las causas de las problemáticas que deben afrontar los adolescentes, más allá del embarazo o la maternidad (Setern y García, 1996, citados por Fainsod, 2008). Las investigaciones desarrolladas en esta línea (crítica) se preguntan de qué manera el embarazo y la maternidad adolescente pueden constituirse en un factor de retención, dado que los jóvenes, en estado de vulnerabilidad pueden construir nuevos sentidos de ser adolescentes y de la escuela. Además, cuestionan que no hay una forma universal de ser adolescentes, lo cual se traduce en una violencia simbólica que hegemoniza y transgrede lo diverso (Fernández, 1994, citado por Fainsod, 2008).

Por lo anterior, Fainsod (2008) propone la escuela como un espacio en el cual se favorezca la generación de discursos y prácticas alternativas que procuren la construcción de nuevos sentidos y miradas críticas y que acompañe las imposibilidades de los jóvenes para disiparlas o por lo menos para matizarlas. Esto significa para las instituciones educativas, pensarse desde los desafíos y no desde los límites para trascender a la consolidación de escuelas más democráticas.

Finalmente, argumenta la autora que el embarazo y la maternidad adolescente no tienen que ser considerados necesariamente como situaciones de riesgo, son las situaciones de injusticia

y desigualdad las que conllevan a que estas experiencias a temprana edad hagan de los jóvenes personas frágiles y vulnerables, Fainsod (2008).

#### **2.4. Educación integral en sexualidad con enfoque de género y de derechos humanos.**

El UNFPA define “la «educación integral de la sexualidad» como un enfoque de la ES basado en los derechos humanos y género, tanto dentro como fuera de la escuela” (2014, p.6). Esta definición, que motiva la construcción positiva de la sexualidad, capaz de superar la mirada preventiva con la que convencionalmente se ha implementado la ES en las instituciones, requiere, el abordaje de información precisa, la exploración y consolidación de valores y actitudes positivas, así como el desarrollo de habilidades para la vida (UNFPA, 2014). Sin embargo, vale la pena mirar con detalle que hay detrás de esta definición propuesta por el Fondo de Poblaciones de las Naciones Unidas en coherencia con las condiciones específicas de los diferentes países de la Región y la realidad que se vive en las instituciones educativas.

En este orden de ideas, los principios que han de orientar la Educación Integral en Sexualidad deben contemplar: el respeto de los derechos y la diversidad humana, el desarrollo del pensamiento crítico con miras al fortalecimiento de la capacidad de decisión de los jóvenes en función de sus rol como ciudadanos, las manifestaciones de empatía que permitan reconocer la igualdad entre los géneros y la inclusión, así como el reconocimiento del ciclo de vida sexual desde una perspectiva positiva y placentera (UNFPA, 2014).

Sin embargo, la idea de incluir temáticas relacionadas con sexualidad en las escuelas, desde una perspectiva integral, es todavía, motivo de controversia y discusión por lo que implica la ruptura de paradigmas tradicionales anclados a modelos biologicistas, biomédicos,

moralizantes y sexológicos en la enseñanza de la sexualidad, que se niegan a reconocer la construcción social del cuerpo sexuado a través de múltiples interacciones (Morgade, 2006b).

Este lugar de enunciación del cuerpo sexuado en el marco de relaciones de poder fue ampliamente estudiado por Michael Foucault y Judith Butler la década de los noventa. Sus apreciaciones se centraron en la discusión en las maneras en las cuales se viven los cuerpos, las construcciones sociales y culturales que subyacen al hecho de ser hombre y mujer y las desigualdades que estas distinciones han legitimado (Meinardi y Revel, 2008).

Estas tensiones, que atraviesan el contexto de la implementación de la Educación Integral en Sexualidad en diferentes países de la región, ha dado origen a estudios orientados a analizar y comprender el enfoque de género y derechos humanos como modelo de comprensión de los sujetos a partir de marcos sociales y culturales y como posibilidad de lectura de las manera en que los individuos construyen subjetividades que permiten pensar en la diversidad como un derecho; perspectiva que, en efecto, se ajusta al objetivo de implementar programas de ES en las instituciones educativas (Morgade, 2006b).

No obstante, es importante mencionar que, para generar un cambio en el paradigma de comprensión de la sexualidad, es necesario fortalecer los espacios de formación docente para no seguir transmitiendo los mismos discursos descontextualizados o los silencios que hacen parte de los currículos ocultos cuando se aborda la sexualidad. En este sentido, Talani (2019) propone un estudio enfocado a analizar cómo se implementa la ES Integral y la perspectiva de género en la formación de los docentes de una provincia argentina. Para ello realizó el análisis de un espacio curricular denominado Seminario de Sexualidad y Género de tercer año del profesorado de Educación Primaria, encontrando que para los profesores aun es difícil abordar ciertos temas asociados con la sexo y sexualidad, por desconocimiento y vergüenza, así uno de los objetivos

del curso fue trabajar en la deconstrucción de matrices relacionadas con categorías como: sexo, sexualidad, cuerpos, géneros para pensar y diseñar secuencias didácticas en el marco de la implementación de la ESI en las escuelas primarias. Esta experiencia permitió que los profesores expresaran sus puntos de vista frente a diversos temas que pocas veces se profundizan en las aulas y reconocieran su falta de dominio frente a temas de sexualidad.

En los discursos de las estudiantes se evidencia que se han producido transformaciones en relación a identificar las desigualdades de géneros y están abiertas e interesadas en conocer sobre las disidencias, la transexualidad, los derechos y las experiencias de estos colectivos y especialmente resistir las violencias cotidianas hacia las mujeres, reconociendo las huellas de estas situaciones en sus propias memorias, pero también, reconocen que es complejo salir del entramado heteronormativo, binario y romper los mandatos familiares, escolares, religiosos y patriarcales ... (Talani, 2019, p.12).

Estas afirmaciones realizadas por la autora permiten ver que las prácticas pedagógicas críticas y el enfoque de género, abren las posibilidades empezar a trascender la idea de la enseñanza de la sexualidad desde patrones heteronormativos y binarios y a resignificar los estereotipos estéticos y de género que se imponen a los cuerpos, lo que en palabras de Lamas (2016) se podría considerar como nuevas subjetividades. Si esto se logra en la formación inicial del profesorado, serán los modelos que se repliquen en las aulas, en todos los niveles educativos y seguramente, será la posibilidad de implementar Educación Integral en Sexualidad como parte esencial en el proceso formativo de los niños, niñas y jóvenes.

## **2.5. Políticas de ES en América Latina**

Durante las últimas décadas, América Latina ha presentado avances significativos en materia de política pública de ES; esto con el fin de promover su implementación, como uno de

los factores relevantes en el contexto de la educación de calidad. Por lo tanto, no es ajeno observar en la agenda de la política pública educativa latinoamericana, la inclusión de la ES, aunque no se vean con claridad las formas de implementación en los distintos países de la región, al punto que, entidades internacionales como la ONU, la UNESCO y el UNFPA han generado orientaciones para fortalecer el debate acerca de la necesidad de incluir políticas públicas de ES, específicamente, en las políticas públicas educativas y los posibles caminos para hacer efectivo su desarrollo curricular.

En este sentido, Baez (2016) reconoce la importancia de los organismos internacionales en la consolidación de política públicas educativas referidas a la sexualidad de los jóvenes y plantea que entre los países que cuentan con una ley que aborda la ES se perciben tres modalidades: legal-programático, programático y de acciones y proyectos.

Como dato relevante Báez (2016) encontró que en la mayoría de los países latinoamericanos que hicieron parte de su muestra (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay, Perú, Ecuador, Venezuela y Uruguay) aparece el UNFPA como una de las entidades auspiciantes, y por lo tanto, un organismo clave a nivel regional.

Ahora bien, frente a la manera como se ha venido incorporando la ES en Latinoamérica la autora argumenta que, para el momento actual, varios de los países que conforman la región, han incluido la ES en sus políticas públicas, no obstante, se observan marcadas diferencias y desigualdades en la manera como cada país hace su abordaje.

Por ejemplo, en algunos países se cuenta con una Ley específica sobre ES que se articula con el sistema educativo, en las cuales se establece su obligatoriedad; otros países por su parte han promulgado leyes generales de educación o de salud en las que se alude específicamente a la sexualidad, tal como se presenta en la siguiente tabla:

**Tabla 2***Tipo de regulación de ES, por país*

Leyes específicas	Leyes generales con mención específica	Programas de ES	Proyectos y acciones
<b>Ecuador</b>	Chile	Brasil	Paraguay
<b>Colombia</b>	Perú		
<b>Argentina</b>	Venezuela		
<b>Uruguay</b>	Bolivia		

Nota: Tomado de Báez y González, 2015, p. 10

Luego del análisis de las leyes propuestas en los diferentes países y sus respectivos materiales curriculares (Baez, 2016) destaca tres tendencias desde las cuales se percibe la ES en la región: “Prevención clásica, prevención ampliada y género, diversidades y derechos humanos” (p.77).

La prevención clásica es la perspectiva bajo la cual se privilegia la inclusión de la ES en los currículos escolares para “evitar” que los jóvenes vivan una sexualidad descontrolada, para prevenir el embarazo adolescente y para evitar la expansión del VIH SIDA; sin embargo, esta mirada centrada en los riesgos derivados de la manera como se experimenta el cuerpo se contrapone a la idea que se ha venido debatiendo, desde los organismos internacionales, acerca de la integralidad en la ES.

La prevención ampliada incluye temáticas asociadas a la sexualidad como la violencia de género o la violencia sexual y un cambio en el discurso de la ES entronizado en temas como la vulnerabilidad. Al respecto, en el año 2013 en Perú se conoció el documento “ES integral. Derechos Humanos y contribución a la formación integral”, emanado por el Ministerio de Educación Nacional de dicho país, el cual incluye en la definición de EIS aspectos relacionados con la protección de los individuos contra el abuso, la violación y diferentes formas de violencia sexual sobre los niños y adolescentes (Baez, 2016).

En cuanto a los documentos de la región relacionados con género, diversidades y derechos humanos la investigadora reconoce diferentes tensiones: algunos países conciben el discurso de género desde una perspectiva de desigualdad, otros a partir de las diferencias entre hombres y mujeres, mientras unos cuantos se centran en los debates sobre heterosexualidad e identidad.

Esta perspectiva de género, diversidad y Derechos Humanos abarca otras dimensiones relacionadas con la sexualidad (integralidad), la cual se encuentra en coherencia la concepción de ES promovida por el UNFPA, materializada en los documentos de países como Colombia, Argentina y Uruguay.

La estrategia curricular, en el caso de Colombia se reconoce a través del programa Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, cuyo objetivo, según lo escrito, se centra en apoyar a las instituciones en el desarrollo de proyectos de ES.

El caso de Argentina, por su parte, revela avances mucho más significativos a nivel curricular pues a través de diferentes estrategias se ha logrado la articulación de la ES con las diversas disciplinas que componen los ciclos básicos en secundaria (Baez, 2016).

Finalmente, la autora concluye que, aunque los organismos internacionales han generado diversas estrategias (acuerdos, convenciones, reuniones, textos, financiamiento, apoyo logístico) para la Región, con el fin de configurar una ESI para América Latina, perfilando un horizonte común, otros actores responsables de este proceso transitan por vías diferentes, posiblemente movidos por sus propios intereses. Por lo tanto, Báez (2016) plantea el interrogante acerca la autonomía de los países frente a la implementación de las políticas y plantea como desafío para Latinoamérica la construcción de una agenda común que configure el debate sobre la ESI y se centre en la cotidianidad, necesidades y expectativas de los millones de estudiantes que acuden a

las escuelas en los ciclos de formación básica y media, que requieren herramientas para la vida. Asimismo, se hace un llamado sobre la urgencia de “construir estrategias que desprivaticen la sexualidad” aunque esto implique generar luchas con actores como la iglesia católica, organismos internacionales e incluso, el discurso que se ha generado desde la biomedicina (Baez, 2015, p.2).

Ahora bien, en contextos específicos como el caso chileno, posterior a la etapa de la dictadura cívico militar, en la cual a todas luces se discriminó a las personas LGBTI, diferentes gobiernos empezaron a reconocer la necesidad de incluir en los programas educativos formación a nivel sexual con el fin de empezar a reconocer los derechos de este grupo poblacional. Sin embargo, los enfoques bajo los cuales se inició dicha formación evidenciaron un sesgo heteronormativo, anclado a concepciones conservadoras biologicistas para comprender las relaciones de los sujetos y la diversidad sexual (Galaz y Poblete, 2019). Esta conclusión planteada por los investigadores emerge a partir de la realización del análisis discursivo de las leyes y directrices en la educación dadas en el periodo de 1990 a 2017. En este estudio se percibe la diversidad sexual como un constructo social con el que se permite visibilizar las diferencias, pasando por etapas de silencio en relación con la orientaciones e identidades sexuales de los individuos, alusiones generalistas, disputas moralistas y conservadoras, hasta llegar al punto de la “hipervisibilidad identitaria de las sexualidades no heterosexuales” (Galaz y Poblete, 2019, p.251).

Es de anotar que hasta el año 2019 no existe, dentro de la legislación chilena, una política específica que hable sobre educación en sexualidades no normativas, aunque se han promulgado algunas directrices ministeriales que contemplan elementos de las sexualidades LGBTI, se ve cómo se conservan posiciones ideológico - valorativas al respecto. Pese a esto, mencionan los

autores, no se ha reglamentado de manera explícita, la ES obligatoria, pues se ha otorgado a las instituciones autonomía en la implementación de sus respectivos programas.

Esta reflexión emanada del estudio de Galaz y Poblete (2019) permite pensar en cómo la autonomía de la cual gozan las instituciones de educación media en materia de educación, no solo en Chile sino también en otros países de la región, como Colombia, por ejemplo, han permitido orientar la sexualidad de los adolescentes a partir de ideologías, creencias, tradiciones o concepciones que muy poco tienen que ver con la realidad de una sociedad plural y diversa como la actual, instaurando ideas ancladas a la normalidad y a la estandarización, que en últimas, buscan hegemonizar la heterosexualidad y dan lugar a la consolidación escenarios de violencia y exclusión.

Por su parte, el estudio en mención revela que en el contexto chileno la evolución de la ES y la inclusión de una perspectiva de derechos respecto a los grupos LGBTI se aprecia en cuatro momentos, fundamentalmente: el primero relacionado con la institucionalización de la ES en las escuelas que va desde 1990 hasta 1995 en el cual se percibe un cierto silencio frente al tema de la diversidad, posteriormente de 1995 al año 2000 se define un marco político de referencia para los primeros programas nacionales de sexualidad; en él se define la diversidad como “Sombrilla” (Careaga, 2004, citado por Galaz y Poblete, 2019. p. 254), el tercer momento que abarca de 2000 a 2009, se crean diferentes programas públicos y privados en los cuales se hace evidente la polarización frente al tema de la diversidad sexual; y, en el cuarto periodo, de 2010 a 2017 el gobierno chileno emprende una experiencia de ES nacional, basada en la promulgación de nuevas leyes, la ampliación de los fondos de financiación, la inclusión de una perspectiva de derechos LGBTI y la apertura hacia conceptualizaciones explícitas sobre heterosexualidad, homosexualidad y bisexualidad, así, específicamente en el año 2017, surgen

las Orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno (Galaz y Poblete, 2019).

Bajo este panorama, los investigadores sostienen que en Chile el tema de la diversidad sexual se ha instaurado desde la lógica de la opacidad y de la invisibilización, soslayándola o difuminándola de la leyes y normativas que se centran en los discursos de inclusión y la lucha por la discriminación dentro de las instituciones a partir de un enfoque de derechos de manera general, pero no se enfatiza específicamente en la diversidad sexual o en las identidades sexo-genéricas, sino que, se habla de diversidad social y cultural (Galaz y Poblete, 2019).

En este sentido, se puede decir que las políticas públicas educativas, replican modelos de predominancia social, en los cuales se tiende a invisibilizar o a abordar de manera implícita muchas de las problemáticas que, por décadas, han afectado a grupos minoritarios. En el caso del contexto chileno, que no dista mucho de lo acontecido en otros países latinoamericanos, se tardó muchos años para generar una aceptación, por lo menos discursiva, de lo que significa una sociedad diversa, con condiciones sexo-genéricas diferentes a los establecidos dentro de los cánones heteronormativos.

En este orden de ideas, surgen los cuestionamientos por lo modelos, enfoques y programas de ES que se intentan implementar en las instituciones educativas, pues si desde los planteamientos de las leyes y las normas se siguen percibiendo sesgos ideológicos de los grupos dominantes, será poco factible que los modelos educativos, en materia de sexualidad, superen las concepciones que atenúan las desigualdades y mantienen los mecanismos de control sobre las personas y sus cuerpos.

Por otra parte, países como Argentina han venido consolidado políticas educativas enfocadas a la ampliación de los derechos de los ciudadanos, las cuales han generado disputas,

avances y retrocesos por el lugar que se otorga a los sujetos en medio de la relación Estado-sociedad. Es así como en el año 2006 surge la Ley de ES Integral 26.150/06 y con ella aparecen numerosos debates en torno a los conflictos, las tensiones y las disonancias de dicha ley en diferentes contextos.

A partir de lo anterior, se observan algunos estudios enfocados a reconocer, mediante las voces de los diferentes actores, las disputas políticas que emergen en el espacio público. En efecto, la investigación titulada La(s) interpelación(es) de les estudiantes al campo de disputa político de la Ley de ES integral 26.150/06, realizada por Mazzola (2020) propone reflexionar acerca de las reclamaciones y exigencias de las nuevas generaciones, catorce años después de la promulgación de la ley en mención. Para cumplir con este objetivo, “el estudio se centró en los discursos políticos de la normativa durante el debate legislativo en 2006, la propuesta de reforma en torno a su obligatoriedad en 2018 y en los discursos feministas de las movilizaciones del 8M de “Ni Una Menos” (Mazzola, 2020, p.47), encontrando que las juventudes argentinas han empezado a posicionarse con mayor vehemencia en los últimos tiempos para reflexionar en torno a la implementación e impacto de las leyes, particularmente, la de ES Integral, planteando interrogantes y desafíos que se enmarcan en debates políticos en los que se cuestionan las formas de pensar y llevar a la práctica la ES desde una perspectiva adultocentrista, un poco alejada de sus necesidades, deseos, intereses y expectativas, es decir, una forma de ver la sexualidad en la que se desconocen las subjetividades de los estudiantes (Mazzola, 2020). En este sentido, argumenta la investigadora, citando a Nijensohn (2019) que es necesaria la articulación entre los movimientos feministas y los movimientos sociales para lograr una contrahegemonía que se puede materializar en la vivencia de una práctica política, colectiva (Hooks, 2004, citado por Mazzola, 2020).

Asimismo, se resalta el valor de las nuevas generaciones como agentes fundamentales para potenciar el reconocimiento de las subjetividades de los estudiantes, a través del posicionamiento de ideas y sus voces en diferentes escenarios sociales y políticos. Por lo anterior, se considera que a partir de la relación normativizar-normalizar, se halla la posibilidad de tensionar y generar puntos de fuga alternos a los discursos hegemónicos en los cuales la ES Integral se convierte en una propuesta fundamental en la lucha por el reconocimiento de los derechos y la democratización de la dominación sobre los cuerpos (Mazzola, 2020).

Desde otra perspectiva, países como Brasil han promovido estrategias para implementar la ES desde una mirada de transversalidad. Es así como a partir del año 1997 se plantea, de manera explícita, en los Parámetros Curriculares Nacionales, la necesidad de trabajar la ES como un tema transversal en todas las instituciones de educación media, bien sean provinciales, federales o municipales (Quaresma, 2014).

A partir de esta intención, la ES en Brasil, se establece como una política pública que tiene por objetivo generar diálogos con los estudiantes acerca de sexualidad en todo el sistema educativo, esto con el fin de facilitar a los estudiantes espacios propicios para conversar abiertamente, sobre sus necesidades, dudas, temores y ansiedades, que muchas veces, por falta de apoyo en las instituciones, terminan por ser tema de conversación con sus amigos.

En este sentido Quaresma (2014) presenta el estudio titulado: Instrumentación de la ES en las escuelas municipales, de enseñanza fundamental en Rio Grande Do Sul, Brazil. En este se abordan, entre otros temas, los desafíos que han devenido frente a la articulación de temas de ES con los contenidos curriculares que se desarrollan en cada una de las asignaturas, especialmente para los docentes, por tanto, su población objeto de estudio, estuvo representada en 124 profesores provenientes de las escuelas municipales a los cuales se le aplicaron entrevistas semi-

estructuadas con el fin de conocer las maneras en que es pensada e instrumentada la ES. Para en tratamiento de dichas entrevistas se empleó la técnica del análisis del Discurso del Sujeto Colectivo.

Una de las primeras tensiones que se perciben en la investigación de Quaresma (2014) tiene que ver con el otorgamiento de la responsabilidad sobre la formación en sexualidad de los sujetos, a la escuela, pues entre sus afirmaciones destaca que no es por el saber sobre sexualidad que la escuela ha sido centro de debate frente al tema, sino por su papel de disciplinamiento y enseñanza, capaz de controlar los cuerpos de los niños para producir “cuerpos bien comportados”, indicar lo bueno y lo malo, estimular unos comportamiento y desestimar otros, destacar la preponderancia de las familias nucleares heterosexuales, condenar el aborto, sancionar la perspectiva hedonista en las relaciones sexuales, en línea con el sistema moral heredado de la iglesia Católica. Esto, en palabras de Foucault (2003), citado por Quaresma (2014), posiciona a los colegios como “microespacios de poder que controlan los cuerpos y las sexualidades de los alumnos de forma pensada y articulada” (p.127) y pone en evidencia las dificultades para conjugar la religión y la política en relación con las políticas educativas (Quaresma, 2014).

Por otra parte, al revisar la historia de la ES en el contexto brasilero se observa que además de la predominancia del discurso religioso, el discurso biomédico, apoyado en la medicina, la psiquiatría, la sexología, la epidemiología y la sexología, ha permeado las prácticas relacionadas con ES que se materializan en charlas o conferencias.

No obstante, las luchas políticas y la fundamentación en los estudios de género de los movimientos feministas han incidido en la forma de concebir e instrumentar la ES en las

escuelas brasileras a partir de una perspectiva de liberación de los cuerpos de las mujeres y los sujetos.

De igual forma, el discurso de los movimientos LGBTI han agenciado en las instituciones la necesidad de promover diálogos enfocados a reconocer la existencia de las diversas identidades, las diferentes formas de obtener placer y el respeto por la diversidad como valor fundamental en las relaciones sociales (Quaresma, 2014). Así, con la circulación de estos discursos se ha motivado para que la ES sea el espacio en el cual converjan las ideas procedentes de diferentes disciplinas científicas e instancias sociales interesadas por el tema de la sexualidad y las interpretaciones de los cuerpos.

Al respecto, Brasil cuenta con los programas Combate a la Violencia y la Discriminación contra LGTB (lesbianas, gays, transgénero y bisexuales) y de Promoción de la ciudadanía de Homosexuales “Brasil sin Homofobia”, desde 2004. Así, en el marco del programa Escuelas sin homofobia, se produjo la creación de un material didáctico denominado “Kit de escuelas contra la homofonía”, el cual contenía diferentes propuestas para trabajar en el aula las desigualdades de género, una serie de videos para reflexionar sobre los estereotipos de género, las vivencias de un joven gay que sufre y se enfrenta a la sociedad y el erotismo en la juventud, así como un cuaderno con las guías para que tanto docentes como padres de familia contribuyeran el abordaje de los videos. Sin embargo, debido a las críticas que se exteriorizaron en los medios de comunicación y que tuvieron gran incidencia en las agrupaciones religiosas este material fue censurado, al considerarse como inadecuado en cuanto parecía ser “una apología a la homosexualidad o la transexualidad” (Baez y González, 2015, p.19); caso similar a lo acontecido en Colombia en el año 2016 con las cartillas Ambientes Escolares Libres de Discriminación, las

cuales dejaron de circular bajo el argumento de las autoridades religiosas y civiles de ser una imposición de la ideología de género.

Ahora bien, el estudio en cuestión reveló que la ES en las 56 escuelas que hicieron parte de la muestra, están distantes de su incorporación de manera transversal, pues no existe claridad frente a lo que implica dicha transversalización de la ES, cómo superar los enfoques tradicionales desde los que se abarca la sexualidad en la asignatura de ciencias naturales, de manera tal que se generen espacios para pensar en la diversidad, que por lo general está ausente, y en la construcción social de la sexualidad (Quaresma, 2014).

Como conclusión la autora destaca que los temas abordados en estas escuelas en materia de ES otorgan un valor fundamental a la heterosexualidad y niegan la existencia de otras diversidades, lo alerta sobre la necesidad de promover una ES no como dispositivo de control, regulación y normalización de los cuerpos, sino como un espacio en el que se cuestionen y se superen estas perspectivas un tanto tradicionalistas.

Una vez analizados algunos estudios en los cuales se presenta un panorama acerca de las políticas públicas de ES, se observa una tendencia en el ámbito latinoamericano a incluir la noción de integralidad, el enfoque de género y la perspectiva de derechos sexuales y reproductivos en los textos de las normativas (Baez y González, 2015). Sin embargo, aunque se aprecian algunos avances acerca de la construcción de la ciudadanía sexual de los jóvenes, no es muy clara la perspectiva de identidad que se aborda en las políticas, asimismo, quedan muchas dudas acerca del panorama en las instituciones de educación media, pues se perciben variadas interpretaciones de los países en cuanto a la implementación, lo que se traduce en evidentes vacíos en el ejercicio formativo que continúa replicando modelos para la enseñanza de la

sexualidad basados la idea de prevención, de normalización y disciplinamiento en los que se concibe a los jóvenes y su sexualidad desde ideas como prevención, riesgo y descontrol.

## **2.6. Políticas Públicas de Educación Sexual en Colombia**

Uno de los antecedentes frente a la implementación de la ES en Colombia se remonta a la década de los setenta a través del abordaje de algunas temáticas relacionadas con la sexualidad humana en las clases de Ciencias Naturales y de Comportamiento y salud, la cual se ofrecía específicamente en los grados décimo y undécimo. Esta experiencia de formación estaba basada en la instrucción sobre prácticas de higiene y la necesidad de controlar la natalidad. Años más tarde, específicamente en 1991 con el surgimiento de la Nueva Constitución Política de Colombia se aceleran las reflexiones sobre la sexualidad y su lugar de enunciación en el campo educativo, debido a la inclusión de los Derechos Sexuales y Reproductivos en el marco de los derechos fundamentales para los ciudadanos. Posteriormente, en el año 1992 la Corte Constitucional, a través de la Sentencia T-440/92 otorga a los padres de familia, junto con los colegios, la responsabilidad de la ES de los jóvenes, de esta forma se intenta reducir el nivel de embarazos no deseados, la propagación de infecciones de transmisión sexual y la paternidad irresponsable; seguido a esto, mediante la Resolución 03353 de 1993 se reglamenta la obligatoriedad de la ES en las instituciones educativas y se dan las bases para la consolidación del Proyecto Nacional de ES para la Vida y el Amor (PNES). Ya en 1994 se inicia un proceso un tanto apresurado de proyección de la ES en los diferentes niveles de educación del país con el objetivo de cumplir el compromiso adquirido por el país durante la Conferencia Internacional sobre la Población y Desarrollo, realizada en el Cairo en septiembre de 1994.

Este mismo año la Ley General de educación, en el artículo 14, literal e, reitera dicha obligatoriedad y el Decreto Reglamentario 1860 de ese mismo año, establece que la ES en las

instituciones se llevará a cabo en la modalidad de proyecto pedagógicos, lo cual abre un nuevo camino para el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos como derechos fundamentales aunque se continúa promoviendo la ES desde un enfoque preventivo, como estrategia de orden social para regular las tasas de natalidad, prevenir los embarazos adolescentes y no deseados, a partir de los valores tradicionales de la sociedad del momento (Calle, 2019).

En relación con esto, el estudio realizado por Fernández y Lilia (2011) menciona como otros de los antecedentes, la estrategia Escuela Saludable; mecanismo de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, implementado en el año 1997 en alianza entre los Ministerios de Educación y el de Protección, cuyo objetivo se centró en el fortalecimiento del desarrollo humano de los estudiantes en las instituciones educativas, a través de la transmisión de conocimientos y la promoción de actitudes y prácticas en función la salud, fomento del autocuidado, la solidaridad y la convivencia pacífica; con esto buscaba generar una conciencia de prevención y disminución de riesgos, materializada en la responsabilidad por el cuidado de la salud propia y la relación con el entorno.

Al respecto, siguiendo con las investigaciones en la cuales se abordad las políticas públicas de ES en Colombia, se encuentra el estudio de Calle (2019); en esta investigación se analizan tres hitos importantes en materia de política pública de ES. En primer lugar, argumenta que tras diferentes factores internacionales de gran importancia como el impacto de la aparición del VIH, la comercialización de la píldora anticonceptiva, entre otros, la ES se posicionó como un elemento de gran relevancia para la construcción social, por lo tanto, en 1992 se inició la construcción de un Plan Nacional de ES (PNES)<sup>3</sup> enfocado en la juventud, la mujer y la familia, desde una perspectiva de integralidad, incluyendo los estudiantes desde el preescolar hasta el

---

<sup>3</sup> Desarrollado en su gran mayoría por el Ministerio de Educación Nacional.

grado once en todas las instituciones tanto públicas como privadas. Sin embargo, la realidad demostró que las instituciones aún no estaban preparadas para recibir los nuevos discursos en torno a la sexualidad y aunque este plan fue un gran avance pasaron 11 años para generar una nueva política pública de ES lo cual evidencia un retroceso y los esfuerzos por la ES durante este lapso fueron mínimos (Calle, 2019).

En segundo lugar, en el año 2003 surge la Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva. Liderada por el Ministerio de Protección Social, cuyo objetivo se centraba en:

Mejorar la salud sexual reproductiva (SSR) y promover el ejercicio de los Derechos Sexuales Reproductivos (DSR) de toda la población con especial énfasis en la reducción de los factores de vulnerabilidad y los comportamientos de riesgo, el estímulo de los factores protectores y la atención a los grupos con necesidades específicas. (Ministerio de Salud, 2003, p. 7, citado por Calle, 2019, p. 27)

Lo novedoso en esta política es que con el objetivo de llegar a diferentes grupos poblacionales vincula al sector educativo con el sector salud y algunos ministerios; además se observa un enfoque encaminado a la promoción de los derechos a partir de la inclusión de temáticas relacionadas con la salud pública.

Y, en tercer lugar, en 2012, se reactiva el debate sobre sexualidad y ES, dando origen a la “Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos”, la cual incluye una perspectiva hedonista de la sexualidad y el reconocimiento del ejercicio de los derechos Sexuales y los derechos Reproductivos de una manera digna, sobrepasando el enfoque preventivo propuesto en las anteriores políticas (Ministerio de Salud, 2012, p. 66, citado por Calle, 2019).

Así pues, según la autora, estas políticas dieron lugar a diferentes campañas sobre sexualidad en Colombia con las cuales se ha buscado en empoderamiento de los jóvenes frente a su sexualidad de manera responsable, al reconocimiento de sus derechos sexuales y a la toma de conciencia acerca de los ambientes o situaciones de riesgo.

Como conclusión Calle (2019) plantea que aunque en las políticas públicas se observa la importancia que se le da al tema de la sexualidad y la necesidad de resolver problemáticas sociales asociadas a este campo, los gobiernos, cuando promueven mecanismos de difusión con los jóvenes, evidencian un enfoque dirigido hacia la salud pública y reproductiva, una mirada preventiva de la ES, pero no se tienen en cuenta aspectos que contribuyan a promover una sociedad justa, consiente de la importancia de la responsabilidad y el respeto, por su cuerpo, su sexualidad y la de los demás, a comprender temas como el placer, el autocuidado, el rechazo a la manifestaciones e violencia de género, de discriminación por identidad de género, entre otras, lo que le permite afirmar que desde su perspectiva, más allá de las posibles falencias de las políticas, la verdadera dificultad está en los formatos de implementación y la manera como se traducen a la realidad de los jóvenes tanto en las instituciones, como en las familias, los medios de comunicación y los diferentes espacios socioculturales que educan a los jóvenes o que les generan espacios de aprendizaje.

En línea con esta conclusión, el estudio realizado por Restrepo (2020), denominado, Estado del Arte sobre la Política Pública de ES y su articulación con otras Políticas Públicas Sociales y Sectoriales en Colombia 1993 – 2018, coincide en afirmar que uno de los problemas de las políticas públicas de ES tiene que ver con la aplicabilidad, es decir, la manera como se materializan las políticas en las instituciones, sin embargo, aspectos como la asignación de

recursos, la formación docente, la articulación con otros sectores y aspectos culturales y políticos también tienen algún grado de incidencia (Restrepo, 2020).

Por otra parte, destaca que, aunque gracias al derecho constitucional de la tutela y la lucha constante de los activistas, se ha logrado ampliar los marcos normativos, pedagógico y jurídicos que dan mayor fuerza a la reivindicación de los derechos sexuales y reproductivos, urge “la actualización y redifinición del programa nacional de ES y construcción de ciudadanía” (Restrepo, 2020, p.47) y el fortalecimiento de la labor pedagógica y educativa en las instituciones, en materia de sexualidad, con el fin de garantizar el reconocimiento de todos los grupos sociales, evitar los sesgos culturales y religiosos y garantizar el acceso al conocimiento científico de manera democrática para todas las personas.

Otro aporte del autor gira en torno a la reflexión de la escuela como dispositivo de control, lo cual, durante décadas ha permeado la ES de los estudiantes, es decir, por ser las instituciones a quienes se les ha encargado la responsabilidad de devolver a la sociedad ciudadanos disciplinados, se puede caer en el riesgo de formar a partir de los sesgos culturales y los prejuicios existentes en temas relacionados con la sexualidad, todo con el fin de cumplir con este objetivo y demostrar resultados favorables de sus ejercicios formativos, lo cual llama la atención sobre los derechos de los educandos a recibir conocimiento científico, independientemente de que el área del saber sea la sexualidad, de tal manera que se permita a los jóvenes la posibilidad de elegir, desde el conocimiento, el goce de una vida digna o crecer y consolidar su personalidad basados en las culpas, los sacrificios y el temor (Restrepo, 2020). Así, estas formas de poder ideológico dificultan el acceso al conocimiento científico, pues en ocasiones, hasta los mismos docentes temen a las represalias en caso de que intentaran cambiar los discursos bajo los cuales se aborda la educación sexual.

A manera de conclusión Restrepo (2020) refiere la necesidad de conformar una comisión intersectorial que permita la articulación entre las distintas políticas que han surgido en los últimos años, pues es evidente que frente a problemáticas como la violencia de género, la discriminación por identidad sexual, violencia doméstica, el embarazo adolescente e indeseado y la interrupción voluntaria del embarazo, han surgido diversas políticas sobre derechos sexuales y reproductivos, sin embargo, tal como lo dice Roth y Otros, 2008 (citado por Restrepo 2020) en su estudio sobre la implementación de la política pública de salud sexual y reproductiva (SSR), no se ve la participación de los diferentes sectores y casi siempre se atribuyen a un solo, las responsabilidades de la implementación:

A pesar de las argumentaciones en torno a la intersectorialidad de la PNSSR, ésta sigue siendo eminentemente sectorial a cargo del sector salud y con momentos de conflicto claros con el sector educativo, que cuando participa lo hace a título personal de un maestro, maestra o supervisor comprometido con el tema y doliente de la problemática, más por las deudas e interrogantes derivados del programa de ES que por un cambio en el abordaje de las problemáticas de las adolescentes y los adolescentes. Los restantes sectores de bienestar y desarrollo social tienen aún mucho menos compromiso y sensibilidad frente al tema que el mismo sector educación (Roth y Otros, 2008, citado por Restrepo, 2020)

Finalmente, para Restrepo (2020), se hace necesaria la evaluación de los proyectos transversales que se trabajan en las instituciones, de tal manera que se puedan mejorar las prácticas pedagógicas y sistematizar las experiencias exitosas.

## 2.7. Consideraciones finales

Una vez explorados diferentes caminos investigativos en el marco de la ES en América Latina es posible entrever algunas tensiones que han hallado los investigadores y que podría ser líneas de discusión o puntos de fuga para nuevos estudios. Vale mencionar que la mayoría de las investigaciones revisadas son de corte cualitativo, hermenéutico, siendo la entrevista a profundidad y los relatos algunos de los instrumentos más utilizados, sin embargo, el análisis documental fue un instrumento sobresaliente para establecer relaciones con los lineamientos y políticas nacionales e internacionales en materia de ES.

En primer lugar, las investigaciones revelan falencias en la formación de los docentes, dado que muchas veces, los contenidos no son coherentes con las necesidades de formación de los estudiantes y de los mismos profesores; de manera frecuente estos espacios de cualificación representan oportunidades para mejorar los salarios y no se cuestionan críticamente los contenidos que los componen. En otras ocasiones, presentan sesgos anclados a modelos preventivos de abordaje de la sexualidad, con tintes moralista o sesgos culturales que desconocen los discursos actuales frente a la violencia doméstica y de género, la diversidad, la paternidad, la maternidad, la fecundidad, las tasas de mortalidad materna, los derechos de los grupos minoritarios, por mencionar algunos. De igual forma, se evidencia la necesidad de generar espacios de formación continua que se sustenten en bases de carácter científico con el fin de que los docentes puedan resignificar sus propias prácticas pedagógicas en materia de ES.

En segundo lugar, dichas investigaciones argumentan la necesidad de desvincular los programas o proyectos de ES de las ideologías impuestas por autoridades civiles y del Estado para invisibilizar la realidad de algunos temas que hoy tienen gran importancia frente a la sexualidad humana, por lo tanto, es importante incluir en las instituciones educativas de

educación Básica y Media una formación Sexual integral que inicie desde los primeros años de escolaridad con temas acordes a las edades de los niños y jóvenes. En este sentido, urge que tanto las entidades educativas como las de salud sobrepasen el enfoque de riesgo que ha primado en Colombia y generen estrategias conjuntas que dinamicen las teorías, los temas, las metodologías y las didácticas que se emplean en la ES, tomando como referencia la sexualidad en el contexto de los Derechos Sexuales y Reproductivos. De esta manera los jóvenes pueden encontrar en las instituciones fuentes de información que les permitan aclarar sus dudas, entablar diálogos acerca de sus creencias, temores e ideas en relación con su cuerpo, el de los demás y la vivencia de una sexualidad responsable y placentera.

En tercer lugar, tomando como referencia las investigaciones aquí mencionadas se observan dos tendencias en materia de ES, una centrada en la necesidad de diversificar la ES en las instituciones superando los enfoques de riesgo o preventivos, el moralista, el biologicista y construir una forma de enseñanza basada en la integralidad del concepto, en la perspectiva de género, en el reconocimiento de los Derechos Sexuales y Reproductivos como elemento fundamental y bajo la orientación de comisiones intersectoriales que contribuyan a articular y materializar las políticas públicas de ES. Y una segunda tendencia en la cual se analiza la incidencia de diferentes actores en la formación sexual de los adolescentes lo cual han conllevado a basar la ES en sesgos culturales que muchas veces distan de las realidades que viven hoy en día los jóvenes y que, en lugar de generar elementos para comprender la diversidad, la identidad de género, la maternidad y la paternidad adolescente, la igualdad de género, el reconocimiento como ciudadanos con derechos para los grupos minoritarios, se siguen reproduciendo los discursos y las prácticas en las cuales se habla de estos temas con ideas

basadas en la heteronormatividad, la homofobia, la tolerancia, el miedo, el pecado y el evidente riesgo que podría suponer el goce de la sexualidad.

En cuarto lugar, a través de las investigaciones se puede apreciar el avance en materia de políticas públicas de ES en América Latina, sin embargo, según lo analizado, todavía hace falta un importante recorrido para hacer realidad en varios países de la Región estas políticas, es decir, aún no se observa una verdadera implementación de los discursos escritos en los textos oficiales de cara a la realidad y las necesidades de formación de los jóvenes latinoamericanos en materia de sexualidad.

Finalmente, los estudios revisados, posiblemente por su enfoque hermenéutico, se limitan a analizar la situación de la ES, pero no se encuentran alternativas o propuestas que impacten positivamente la ES que se imparte en diferentes países de la Región. Por lo tanto, este sería un posible reto para las futuras investigaciones relacionadas con la formación en sexualidad de los estudiantes de Educación Básica y Media.

### Capítulo 3. Marco Conceptual

#### 3.1. La sexualidad desde la óptica Foucaultiana

La incidencia de Michael Foucault, no solo en el campo de la sexualidad humana, sino en temas relacionados con la institucionalidad y las maneras de establecer el control social a través de diferentes mecanismos de poder que trasgreden todas las esferas sociales, posicionan a este filósofo francés como referente para las ciencias sociales. Tal vez por su propia experiencia o por la forma en la cual comprendió la vida y la existencia misma, criticó con ahínco la hipocresía de las sociedades burguesas frente a diferentes temas, uno de ellos, la sexualidad.

En este sentido, vale la pena analizar los aportes del autor para tratar de dilucidar su influencia en la ES en el contexto regional, pero, sobre todo, tensionar un poco el discurso para comprender los sentidos críticos que se dan en las políticas públicas de ES en Colombia y cómo esto se relaciona con las prácticas formativas que se llevan a cabo en algunos colegios públicos de Bogotá.

Ahora bien, retornando los planteamientos del autor, se puede decir que tal como lo mencionan algunos estudios, la obra de Foucault, Historia de la Sexualidad, compuesta por cuatro tomos, no son elementos para encontrar conceptos clave, sino más bien, una serie de herramientas para comprender, de otra manera y desde una perspectiva histórica, la arqueología de la sexualidad.

En este sentido, el primer tomo, La Voluntad del Saber, pone en evidencia la tensión existen entre la relación sexo – represión, no obstante, una de sus principales posturas gira en torno a la idea de que, contrario a lo que se creía, a partir del siglo XVII, más que reprimir el sexo, reducirlo en el campo de lenguaje y manifestar a través de la prohibiciones el miedo a nombrarlo, parece haber sido incitado por los discursos que a su vez implantaron la idea de

“sexualidades polimorfas” (Foucault, 1977, p.20). En otras palabras, se puede decir que el campo de la sexualidad más allá de estar inmerso en un contexto de prohibiciones se encuentra acompañado de una amplia e intensa producción de discursos que reflejan una obsesión por la sexualidad, anclada a la moral cristiana de los siglos XVI y XVII en la cual se cuestionaba fuertemente el pecado de la carne (Montoya, 2015).

Estas apreciaciones constituyen la denominada hipótesis represiva, la cual es debatida ampliamente por este pensador francés con el argumento de que la sexualidad no ha sido reprimida, ni siquiera en la época victoriana pese al miedo que se percibía al nombrar el sexo, la burguesía impuso formas recatadas e hipócritas sobre todo en temas de sexualidad, tal como lo refleja en el siguiente apartado:

Los códigos de lo grosero, lo obscuro y lo indecente, si se les compara con los del siglo XIX, eran muy laxos. Gestos directos, discursos sin vergüenza, transgresiones visibles, anatomías exhibidas y fácilmente entremezcladas, niños desvergonzados vagabundeando sin molestia ni escándalo entre las risas de los adultos: los cuerpos se pavoneaban. A ese día luminoso habría seguido un rápido crepúsculo hasta llegar a las noches monótonas de la burguesía victoriana. Entonces la sexualidad es cuidadosamente encerrada. Se muda, la familia conyugal la confisca. Y la absorbe por entero en la seriedad de la función reproductora. En torno al sexo, silencio. Dicta la ley la pareja legítima y procreadora. Se impone como modelo, hace valer la norma, detenta la verdad, retiene el derecho de hablar – reservándose al principio del secreto. Tanto el espacio social como el corazón de cada hogar existe un único lugar de sexualidad reconocida, utilitaria y fecunda: la alcoba de los padres. El resto no tiene más que esfumarse; la conveniencia de las actitudes esquiva los cuerpos y la decencia de las palabras blanquea los discursos (Foucault, 1977, p. 9-10).

Al respecto, afirma que en todas las épocas ha existido es una proliferación de discursos, saberes, regímenes, prácticas, verdades y disciplinas que abordan el tema de la sexualidad, es decir, son momentos de producción de un saber sobre el sexo, por lo tanto, se dedica a estudiar los dispositivos y mecanismos que permitieron llegar a esta conclusión de que la sexualidad se ha vivido en muchos momentos de la historia bajo un ideal represivo. La hipótesis represiva para Foucault (1977) es la manifestación del poder, los mandamientos, la incidencia de Dios en las decisiones de los sujetos, la maestra, los papás; razón por la cual el autor alude a la concepción negativa del poder porque castiga, censura, prohíbe, reprime, denominada también concepción jurídica del poder, porque se presenta en forma de leyes que prohíben; “se puede hacer todo”, excepto lo que la ley prohíbe.

En este sentido, uno de sus primeros análisis se centra en el contexto de lo religioso, específicamente la iglesia católica, la cual instaure desde la edad media el pecado asociado con la carne, no obstante, posterior al concilio de Trento se desplaza el pecado también hacia el pensamiento y de alguna manera, al exponer las culpas en el confesionario, manifestar deseos concupiscentes o verbalizar el pecado, implícitamente se le da protagonismo al discurso sobre sexo y sexualidad, así, se confiere poder a la iglesia mediante el castigo y la penitencia y la legitimación de discursos en relación con lo permitido, lo prohibido, lo normal, lo anormal, lo decible o lo indecible (Foucault, 1977).

Es así como se puede observar que pese a las diferentes formas de represión de los discursos y las prácticas sobre el sexo, en los siglos XIX y XX, se promueve a la vez una incitación a hablar del tema; ejemplo de ello es la penitencia cristiana, en la cual se da cada vez más importancia a todas las insinuaciones de la carne, pensamientos, deseos, deleitaciones, los sueños, todo esto que se debe detallar en la confesión; se traslada la idea del pecado asociados

con los hechos y la carne al deseo como raíz del pecado. Con esta idea de contar al otro la más mínima insinuación sobre el deseo sexual, se trata, no solo de confesar los actos contrarios a la ley, sino de intentar convertir el deseo en discurso, una incitación a verbalizar todo lo relacionado con el deseo sexual, lo cual se veía reflejado también, en literatura libertina de la época, en el ámbito jurídico, las consultas médicas, los diálogos con los psicoanalistas.

Otro de los análisis planteados por Foucault (1977) debate con los postulados de la psiquiatría y la psicología, aquí se observa un cambio respecto a los planteamientos de la sexualidad como pecado y se aborda desde las relaciones de sexualidad aplicada a la vida. A partir de allí surge la mirada de la sexualidad como patología, por lo tanto, un campo que se puede intervenir a través de prácticas como las derivadas de psicoanálisis las cuales generan otras configuraciones discursivas en relación con la sexualidad que, de igual forma, contradicen la hipótesis represiva. Así, para Foucault (1976) el poder se instaura desde el control de los cuerpos, la vida privada y la sexualidad de las personas, que más que reprimida, se encuentra moldeada, se va ajustando a las necesidades del sistema, por eso se hacía creer la idea de represión.

En este sentido, surge un cuestionamiento por la autonomía del sujeto y por la manera en la que los dispositivos de poder van generando adiestramiento, docilidad, domesticación, adoctrinamiento y represión, determinan lo que está bien y lo que no. Por esta razón, se puede decir que el conflicto no es hablar de sexo o de sexualidad, el problema es que las lógicas del sistema o las imposiciones del poder promueven que se hable de una sola manera, de una forma en la que se normaliza y se normativiza las maneras de vivir el sexo y las formas correctas de experimentarlo, de asumir una “sexualidad correcta”, como posiblemente se ha pensado la ES en las instituciones. Fue así como a través de los discursos se multiplicaron las condenas judiciales

por pequeñas perversiones; se anexó la irregularidad sexual a la enfermedad mental, se definió una norma de desarrollo de la sexualidad desde la infancia hasta la vejez, se caracterizaron con cuidado todos los posibles desvíos y se organizaron controles pedagógicos y curas médicas para tratar las presuntas perversiones de la sociedad.

Foucault (1977) define cuatro categorías para comprender estas modulaciones:

histerización del cuerpo femenino (formato aún vigente), se plantea la idea del cuerpo femenino saturado de sexualidad, se atribuye a la mujer la función reproductora y la obligación de ser buena madre, buena esposa y cuidar de los hijos. La pedagogización del sexo del niño, es decir, inculcar a los menores, maneras de relacionarse con los otros infantes, con los otros géneros y con los otros sexos; socialización de las conductas procreadoras, en otras palabras, arraigar el hecho de que la sexualidad tiene que ver estrictamente con la reproducción y no con la experimentación del placer y el goce y, la psiquiatrización del placer perverso, perspectiva bajo la cual se hizo el análisis clínico de todas las formas de anomalías que pueden afectar el instinto sexual y se buscó una manera de corregirlas; la psiquiatría; con ello no se intenta controlar la sexualidad, sino producirla a través de un dispositivo que rechaza la transexualidad, la homosexualidad, las prácticas no monogámicas o cualquier otra de las variaciones desde la cual los cuerpos viven una sexualidad no heteronormativa.

### ***3.1.1. Género e identidad sexual: hacia la liberación de los cuerpos***

*“Lo que constituye la persistencia del cuerpo, sus contornos, sus movimientos, es lo material; pero la materialidad debe pensarse como un efecto del poder, su efecto más productivo”*

*Judith Butler*

La propuesta teórica de Judith Butler no encuentra una diferencia significativa entre sexo y género, pues los dos son concebidos como una construcción social, asimismo plantea que el cuerpo en su materialidad sufre las consecuencias por no asumir las reglas de una heterosexualidad obligatoria impuesta por la sociedad y las instituciones tradicionales. Bajo esta perspectiva planteada por la autora, el cuerpo es condenado, castigado y despojado de sus derechos básicos: a elegir un nombre, a recibir atención médica o a obtener un trabajo digno; sin embargo, se considera que, en el ámbito social, el castigo más severo es la imposibilidad de ser sujetos coherentes con su identidad sexual y en consecuencia reconocidos; por lo tanto, es frecuente que las personas con identidades sexuales no binarias sean discriminadas, excluidas e invisibilizadas.

Por esta razón, vale la pena analizar los planteamientos de las políticas de ES en el territorio colombiano para comprender los discursos escolares que circulan en las instituciones distritales de Bogotá en temáticas relacionadas con sexo y sexualidad, y proponer así, una serie de orientaciones que permitan evaluar y transformar, en caso de ser necesario, los programas de ES en dichas instituciones educativas.

Ahora bien, al centrar la atención en los planteamientos de Butler, es importante mencionar la teoría *Queer*, pues esta autora, de nacionalidad estadounidense, ha sido considerada una de las intelectuales fundadoras de dicha teoría con la cual se cuestiona, no solo la perspectiva heteronormativa de la sexualidad y los postulados tradicionales de género, sexo, identidad y genitalidad, sino al sujeto unitario homosexual que busca normalizar y homogenizar su propia sexualidad a través de los cánones de la cultura heterosexual, como por ejemplo, la reivindicación del matrimonio, la adopción y la transmisión del patrimonio (Duque, 2010).

Así, para esta teoría la orientación sexual, la identidad sexual y la expresión de género son el resultado de una construcción o producción social, histórica y cultural, es decir, que no existen roles de género predeterminados en la naturaleza humana; la única naturaleza es la cultura (Duque, 2010), lo cual implica la reafirmación de las opciones sexuales distintas como derecho humano y no como identidades estigmatizadas.

Al respecto Butler (2002) plantea el debate en torno a cuestionamientos acerca de cuáles son los cuerpos que no importan o cómo se establece el límite, la línea divisoria entre los sujetos que interesan a la sociedad y los que son rechazados. Estas dos preguntas centran el trabajo de la autora en la materialidad del cuerpo, concluyendo que este se halla subordinado a una discursividad que lo define, lo regula y lo domestica.

Frente a este tema, que ya había sido debatido por Foucault, se sostiene la discusión sobre la idea de que todas las conductas (incluidas las sexuales), que se salen de los pre-escrito en las reglas, son consideradas como una perversión o una enfermedad, por esta razón, considera Butler (2002) que el humano, (la mujer y el hombre) está atrapado en una subjetividad, modos de ser y concebirse como sujetos y con su actuar en el mundo desde un deber ser. Sin embargo, sostiene la autora que los seres humanos no experimentamos una sola identidad, por el contrario, se viaja de una a otra. De hecho, considera que la mayoría de las personas actúan de acuerdo con su género y a los estereotipos que de él devienen, lo que podría llamarse “un modelo coherente de vida de género” (Butler, 2002, p.18); otros adquieren la capacidad de desarrollar una relación crítica con las normas y se distancia de ellas, como por ejemplo del matrimonio.

Así, en relación con el debate de las normas y las convenciones que imponen las sociedades a sus integrantes, Butler (2004) argumenta que lo importante es identificar cuáles son esas normas que permiten a los individuos amar, desear, vivir libremente y cuáles las que

transgreden las condiciones de vida digna y habitable para algunas personas, lo cual hace de su experiencia vital algo insoportable.

Este debe ser realmente el punto de discusión de los movimientos activistas transgénero y transexual: cómo combatir la muerte social o física de la que algunos grupos son víctimas, el acoso público, la patologización y violencia derivadas del reconocimiento de diferentes identidades y las luchas contra la homofóbicas que se reflejen en vidas viables para todas las personas que ejercen libremente su autonomía corporal y sexual.

Otro punto importante planteado por Butler (2004) gira en torno a la pregunta por la humanidad y quién debe ser considerado humano, esto debido a que en las últimas décadas la comunidad LGBTI ha sido sometida a episodios de violencia que parecen hacer cada vez más evidente la falta de aceptación por lo diverso o por aquello que se sale de los cánones de lo que el común de la sociedad ha legitimado como correcto en el marco de las normas impuestas en un mundo heteronormativo.

Según la autora, una de las tensiones que se perciben al respecto tiene que ver con una dificultad política, ya que generalmente, la protección de los derechos en casos de discriminación se reclama de manera colectiva, como grupo o como clase, en ese caso, es mejor el reconocimiento como seres distintos, limitados, que motiven a construir comunidades políticas en las que se distingan sus individuos.

Cuando decimos “nosotros” no hacemos otra cosa que designar este pronombre como algo muy problemático. No lo resolvemos. Y quizás es, y debería ser, irresoluble. Por ejemplo, que el Estado no legisle sobre nuestros cuerpos y apelamos para que los principios de autodefensa corporal e integridad corporal sean aceptados como bienes políticos. Pero es a través del cuerpo que el género y la sexualidad se exponen a otros, que se implican en los procesos

sociales, que son inscritos por las normas culturales y aprehendidos en sus significados sociales. En cierto sentido, ser un cuerpo es ser entregado a otros, aunque como cuerpo sea, de forma profunda, el mío propio, aquello sobre lo cual debemos reclamar derechos y autonomía (Butler, 2002, p. 40)

Estas apreciaciones entronizan la reflexión en la dimensión pública del cuerpo; destaca la autora que, aunque la piel y la carne exponen a las personas ante la mirada de otros, es una realidad que también los pone frente al contacto y la violencia, por tanto, luchar por la autonomía del cuerpo atado a las condiciones sociales y políticas que lo rodean implica luchar por el concepto de sí mismo como sujeto que vive en comunidad. No obstante, más allá de eso, la pregunta gira en torno a ¿cuándo y cómo determina la sociedad que se deben implementar formas de violencia hacia las personas por las maneras de experimentar sus propios cuerpos? (Butler, 2002).

Frente al tema de la violencia se puede decir que esta es una forma de poner en evidencia la vulnerabilidad de los seres humanos frente a otros hasta el punto de poder decidir quién debe continuar viviendo y quién no, casi como si la vida de unos dependiera de otros en una suerte de “responsabilidad colectiva por las vidas materiales” (Butler, 2004).

Al respecto de estos temas de violencia contra las minorías, los estudios lesbianos, gays y bisexuales se preguntan por los parámetros culturales de la noción de humano que acompañan a estos hechos violentos de los cuales son víctimas, las manifestaciones de acoso y en ocasiones los asesinatos con los que se perpetúan el desprecio por la diferencia. Y es entonces cuando surge la pregunta por el papel de la ES en la escuela, como sobrepasar la mirada biologicista y sacar provecho de los espacios de formación que implican pensar a las personas en el contexto de

lo humano, independientemente de las formas en que cada uno experimente la subjetividad de su cuerpo.

Al respecto Butler (2004) plantea que a nivel del discurso algunas vidas no se consideran en absoluto vidas, no pueden ser humanizadas; no encajan en el marco de lo dominante de lo humano, y deshumanización ocurre primero en este nivel. Este nivel luego da lugar a la violencia física, que, en cierto sentido, transmite el mensaje de la deshumanización que ya está funcionando en nuestra cultura (p.45).

Por lo anterior, y siguiendo los planteamientos de la autora, pensar en una ES basada en el enfoque de género y derechos humanos implica pensar en un mundo social menos opresivo para las personas con identidades de género diferentes y para las minorías sexuales que constituyen las sociedades actuales. Sin embargo, es legítimo hacer un llamado por la autonomía y el reconocimiento de sí mismos para permitir también, la liberación de los cuerpos.

### **3.2. Políticas públicas y poder: entre la acción y la omisión**

Para dar inicio a este apartado es importante plantear una serie de argumentos que permitan definir la manera bajo la cual se entiende al sujeto en el contexto de las políticas públicas y en particular cómo acercarnos a esta noción en el marco de la sociedad contemporánea a partir del análisis de las prácticas sociales y jurídicas que contribuyen a consolidar diferentes formas de subjetivación.

A partir de los planteamientos de Foucault (1996), se puede decir que la sociedad requiere una serie de normas o reglas con las que se espera ejercer ciertos dominios que en últimas regulan las prácticas y la manera en que entre las personas se regulan los daños y las responsabilidades e incluso, las formas en las cuales pueden ser juzgados los errores de los individuos, las reparaciones y los castigos por incumplir las reglas. Esto, en palabras de Foucault

(1996) “son algunas de las formas empleadas por la sociedad para definir los tipos de subjetividades, las formas de saber y, en consecuencia, las relaciones entre el hombre y la verdad que merecen ser estudiadas” (p.10)

Por esta razón, es necesario analizar de manera crítica las Políticas Públicas de ES en Colombia con el fin de comprender el tipo de sujeto y de sociedad que se contempla, las relaciones de poder implícitas o explícitas, cómo se concibe la sexualidad, las experiencias subjetivas que de ella subyacen y la manera en que estos discursos regulan las prácticas que se llevan a cabo en las instituciones (Guzmán, 2005).

En el marco de la sociedad disciplinaria analizada por Foucault (1996) se hace alusión a las infracciones a las leyes naturales, las cuales se asocian con las leyes religiosas y la moral, y la infracción penal, que tiene que ver con la ruptura con la ley civil establecida en la sociedad por el poder político. Al respecto, es importante tener en cuenta que las leyes positivas formuladas por el poder político deben representar lo que es útil para la sociedad y definir como reprimible lo que es nocivo. De igual forma, los planteamientos de Foucault (1996) afirman que no es lo mismo pecado que crimen, de hecho, el primero tiene que ver con la ley natural y el segundo con las acciones que dañan, perjudican o incomodan a la sociedad de las cuales deviene la figura del criminal como enemigo de la sociedad que intenta quebrantar el orden.

Frente a esta postura el autor analiza el castigo, materializado en la exclusión de la sociedad, en la humillación y el desprecio o los ejercicios de reparación social que en su momento fuera representado por el trabajo forzado como mecanismo de compensación por el daño causado. Asimismo, se plantea un principio de la justicia retributiva (pena de Talión) que consiste en imponer castigos similares a los crímenes o faltas cometidas, la cual fue considerada como arcaica y punitiva y se reemplazó por el encarcelamiento y la prisión a principios del siglo

XIX, con el fin de asegurar el control sobre los individuos y visibilizar el poder a través de formas más sofisticadas con las que se perseguía la transformación de los sujetos para su futura reinsertión a la sociedad.

Es así como en el siglo XIX se posicionan diferentes instituciones que contribuyen a la institución judicial a controlar a los individuos; menciona Foucault (1996) la escuela, los hospitales y los asilos como las encargadas de corregir y no de castigar, por su puesto con la intención de preservar el orden y la hegemonía en las sociedades.

Posterior a esto, sostiene el autor, se inicia una etapa de transición a la que él ha denominado “Ortopedia Social” (Foucault, 1996, p. 89), la cual se caracteriza por el control social (Sociedad disciplinaria). Citando a Jeremías Bentham, argumenta Foucault (1996) que no hay una figura que mejor represente a la sociedad contemporánea y las formas de poder que en ella se viven que el panóptico, figura que conlleva, necesariamente a la idea de vigilancia hacia los individuos por alguien que ejerce el poder en diferentes instituciones para cerciorarse del cumplimiento de la norma, estableciendo lo que es normal, correcto o incorrecto. En este sentido se observan tres elementos que evidencian las relaciones de poder predominantes en la sociedad: vigilancia, control y corrección.

Por lo anterior, es relevante hacer un análisis crítico de las políticas públicas de ES con el fin de comprender cuáles son los discursos (posiblemente, reflejo de formas de poder hegemónico y de ideologías) sobre sexualidad que actualmente regulan la realidad en las instituciones y generar así diversas reflexiones que permitan transformar la manera en que se aborda la sexualidad con los jóvenes de educación media en Bogotá.

Así, bajo este marco que vislumbra la manera en la cual se ha instaurado el poder político en la sociedad y las diferentes relaciones poder que de allí se derivan, se dará inicio a la reflexión en torno al significado de las políticas públicas y su incidencia en el campo educativo.

Según Jaime et al. (2013) una primera aproximación al concepto de políticas públicas las define como “el resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental (Meny y Thoenih 1992: 89, citado por Jaime et al. 2013, p.58). Bajo esta idea, se resaltan las estructuras de autoridad cuyos autores juegan un papel decisivo en la creación de las políticas. Seguido a esto, otro acercamiento al concepto define las políticas públicas como el conjunto de prácticas y normas que devienen de uno o varios actores públicos, lo cual, introduce la idea que, además de materializar las políticas en “normas” es importante tener en cuenta su implementación, es decir, las prácticas que permiten ponerlas en funcionamiento (Meny y Thoenih 1992: 89, citado por Jaime et al. 2013, p.58).

Una definición un tanto controversial es la propuesta por Dye (1995. p. 2), citado por Jaime et al., (2013) en la cual afirma que “una política pública es todo lo que los gobiernos deciden hacer o no hacer”. Esta definición llama la atención por situar el interés no solo en la acción sino también en la inacción y en las motivaciones particulares que determinan esta. Así, en coherencia con esta postura se halla la definición propuesta por Oszlak y O’Donnell, citados por Jaime et al., (2013) quienes comprenden las políticas públicas como un conjunto de acciones u omisiones que requieren una intervención del Estado en relación con una situación que demanda el interés de diferentes actores de la sociedad civil.

En el contexto de estas definiciones que coinciden en plantear la inacción y la omisión como un componente de las políticas públicas surge la reflexión acerca los intereses que se hallan detrás de toda política pública y las tensiones que se producen entre los actores

involucrados, por un lado, quienes demandan una “solución” a una problemática específica y, por otro lado, quienes tienen la posibilidad de “proveerla”. Este análisis pone de manifiesto lo complejo de las relaciones de poder y las acciones (o inacciones) que se pueden llevar a cabo para preservar el orden y mantener el control, así como los disensos entre quienes piensan y formulan las políticas y quienes las ejecutan.

Ahora bien, desde los planteamientos emanados por la Procuraduría General de la Nación en su libro: *Introducción a las políticas públicas: conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía*, publicado en 2013, las políticas públicas más que un proceso instrumental para la resolución de problemas es “apuestas socio-políticas para resolver problemas públicos concretos, necesidades individuales y colectivas que son definidas por la misma sociedad. En este sentido Torres y Santander (2013) afirman que:

La política pública hay que comprenderla como el resultado de una acción colectiva que se desarrolla en lo público y de una serie de transacciones políticas, en donde el gobierno ya no tiene como único objetivo ejecutar lo planeado, sino también garantizar la coordinación y la cooperación de los actores clave. Lo anterior recalca dos elementos fundamentales del concepto: lo político y lo público.

Se entiende lo político en su dimensión decisonal, como aquella realizada por una sociedad, la cual es subsecuentemente implementada por ella (Pennings, Kema y Kleinnijenhuis, 2006). Y el carácter de público da a entender que aquellas disposiciones que se plasman en política pública son la expresión de la elección colectiva (González, 1998); es decir, se sustentan en el campo de los intereses comunes, en la esfera pública. Por lo tanto, la decisión de qué asunto debe ser objeto de política está lejos de ser un proceso aséptico de definición gubernamental del bienestar social, y más bien, es el

resultado de las dinámicas de conflicto y cooperación que se dan en la construcción pública de los asuntos, donde los intereses particulares entran en disputa para ser considerados de interés general, dando forma a lo público (Fraser, 1997, citado por Torres y Santander, 2013, p.56)

Si bien, esta definición menciona que una Política Pública se plantea a partir de problemáticas relevantes para la sociedad, es fundamental que las Políticas de ES se planteen desde un enfoque intersectorial de tal forma que en realidad estén representadas las voces de los diferentes actores, se materialicen los cambios en las situaciones que la sociedad ha determinado como relevantes en este campo y se evidencie un discurso de consenso entre el Estado y la sociedad civil. En este sentido, urge revisar la manera en la cual se formulan las políticas en Colombia, para que, más que resolver problemas con inmediatez, garanticen el cumplimiento de los derechos para todas las personas.

## Capítulo 4. Apuesta metodológica

### 4.1. Enfoque Cualitativo de la investigación

El interés de este trabajo se centró en el análisis de los significados críticos presentes en las Políticas Públicas de ES con respecto a las prácticas formativas en los colegios públicos de Bogotá para comprender las disonancias y consonancias que existe entre el discurso y la acción. De esta manera se establece un diálogo entre el sujeto individual, la sociedad y el contexto.

Por tal razón, el estudio se llevó a cabo con una metodología de corte cualitativo, de orden hermenéutico y desde la perspectiva narrativa, teniendo en cuenta los siguientes planteamientos:

En las ciencias sociales la investigación cualitativa ha tomado gran relevancia debido a la diversidad y a las complejas relaciones que se tejen en la sociedad. Razón por la cual, es importante el estudio de los significados subjetivos, las experiencias y las prácticas cotidianas, así como la comprensión de las narraciones y los discursos que emergen de la manera como los seres humanos experimentan e interpretan la vida.

En los estudios cualitativos se aprecian diferentes concepciones o marcos de interpretación que afirman la idea de que todos los individuos o grupos sociales tiene una manera particular de ver el mundo y de comprender las situaciones o los momentos que hacen parte de la vida, y es mediante la investigación que se intentan comprender los contextos que dan lugar a dichas experiencias (Hernández, 2014).

Ahora bien, según Flick (2007) a través de la investigación cualitativa es posible comprender cómo las personas construyen el mundo y explicar fenómenos sociales de diferentes formas:

“Analizando las experiencias de los individuos o los grupos (...)

Analizando las interacciones y las comunicaciones mientras se producen (...)

Analizando documentos o huellas similares de las experiencias e interacciones (...)" (12).

En virtud de lo anterior, el investigador cualitativo es parte fundamental en el desarrollo del estudio toda vez que dota de sentido los fenómenos y los interpreta, así, ha de interesarse por abordar las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural, teniendo como referente sus particularidades.

Por otra parte, para dar validez y fiabilidad al estudio no podrían obviarse aspectos como los propuestos por Maxwell (1996), en relación con el diseño de la investigación. Los cuales son: claridad en los propósitos de la investigación; el contexto conceptual, es decir, la realización de un trabajo analítico y crítico del tema y del estado del arte con el fin de identificar los estudios ya realizados, la precisión en la pregunta de investigación que, aunque no es definitiva, debe expresar lo que se quiere estudiar, la metodología con su justificación y la selección de la ruta de análisis para abordar la pregunta de investigación.

La postura epistemológica hermenéutica permite la comprensión de la complejidad psicológica del comportamiento humano, el cual se refleja en escritos, gestos, ideas y acciones en diferentes situaciones de la vida cotidiana. Al respecto Dilthey (citado por Martínez, 2015) "sostiene que no solo los textos, sino toda la expresión de la vida humana es objeto natural de la interpretación hermenéutica" y es de esta manera que se genera conocimiento de la realidad humana. En coherencia con lo anterior, Dilthey destaca que la conducta humana está mediada por la intención, por lo tanto, comprender la forma cómo actúan las personas implica percibirla desde adentro, es decir, desentrañar las intencionalidades.

#### **4.2. Investigación narrativa**

Tal como se mencionó en el apartado anterior, la hermenéutica permite interpretar, comprender y dar significado a la acción humana, es así como el lenguaje (o los lenguajes) configura y estructura las experiencias vividas y se convierte en el vehículo fundamental para la comprensión de la realidad. En este sentido, se puede decir que el lenguaje le permite al individuo reconstruir la realidad y plasmar la manera como experimentan el mundo. Para dar mayor claridad frente a lo que implica la perspectiva narrativa se tendrán en cuenta los planteamientos de autores como: Connelly y Clandinin (1995), Bolívar (2002), McEwan y Egan (2005), y Quintero (2018).

Antes de ahondar en las especificidades de la investigación narrativa es preciso mencionar la distinción propuesta por Connelly y Clandinin (1995). Para estos autores las narrativas hay que comprenderlas desde sus tres dimensiones: como fenómeno, es decir, el relato como acontecimiento tanto oral como escrito, como investigación, que hace referencia al método y al modo de construir y reconstruir un conocimiento, y como dispositivo pedagógico usado en el proceso de enseñanza y aprendizaje o como una herramienta para potenciar la identidad del profesor. Para efectos de la presente investigación se asumió la perspectiva narrativa como método, es decir, se tuvieron en cuenta sus fundamentos conceptuales y epistémicos, las decisiones frente al análisis de la información y la presentación de los resultados.

#### **4.3. Grupo de referencia**

El grupo de referencia estuvo conformado por 9 estudiantes de 3 colegios Distritales de Bogotá ubicados en las localidades 10 (Engativá) 16 (Puente Aranda) y 7 (Bosa), que se encontraban cursando Educación Media, específicamente los cursos décimo y undécimo. Uno de los criterios de selección que se tuvo en cuenta, además del deseo de participación de los

adolescentes y el consentimiento de los padres de familia, fue el género, es decir, debido a la importancia de conocer las apreciaciones a partir de las diversas identidades de género se incluyeron hombre y mujeres en la muestra. Vale mencionar que el nivel socio económico de los estudiantes participantes se ubica en los estratos 1, 2 y 3 y el grupo etario entre los 15 y 18 años.

Por su parte, el grupo de los orientadores escolares estuvo conformado por 2 mujeres y un hombre (uno por cada institución) cuyas edades oscilan entre los 48 y 57 años; sus profesiones son psicología, trabajo social y psicopedagogía, respectivamente.

En cuanto a los docentes se seleccionaron dos por cada uno de los colegios teniendo en cuenta una antigüedad mínima de cinco años en la institución, con el fin de garantizar que conocen el clima institucional y que hubiesen sido responsabilizados, durante algunos de estos años del abordaje de temáticas relacionadas con ES.

En síntesis, el grupo estuvo constituido por 9 estudiantes 6 docentes y 3 orientadores escolares pertenecientes a tres instituciones educativas distritales (IED).

#### **4.4. Diseño metodológico**

Para el desarrollo de la investigación se tuvo en cuenta la aceptación de las instituciones convocadas para participar en el estudio. Para tal fin, se presentó el proyecto en cada uno de los colegios y posterior a ello los rectores o representantes legales, emitieron una carta dando la autorización para realizar la fase de recolección de la información con sus respectivas comunidades académicas.

De igual forma, se indagó a los estudiantes, docentes y orientadores sobre su deseo de participación y una vez confirmado quienes harían parte de la muestra se socializaron los consentimientos informados en los cuales se realizaron las aclaraciones pertinentes en materia de

confidencialidad y manejo ético de la información. En el caso de los estudiantes, por ser menores de edad, este procedimiento se llevó a cabo con los padres de familia.

A continuación, se especifican las fases de la investigación:

#### **4.4.1. Fases**

##### **4.4.1.1. Producción de relatos por parte del grupo de referencia acerca de su experiencia de impartir o recibir ES.**

El instrumento o protocolo con el cual se orientó la construcción de los relatos fue validado a través de expertos y mediante una prueba piloto.

Frente a la validación a través de expertos se obtuvo el concepto por dos doctores con amplia trayectoria en el tema, quienes evaluaron y avalaron los instrumentos diseñados, realizando algunas recomendaciones que se tuvieron en cuenta para el ajuste de los protocolos.

El pilotaje, por su parte, se llevó a cabo mediante la implementación de las preguntas a un estudiante de grado décimo de una institución educativa distrital, una docente de Ciencias Naturales de esta misma institución y la Orientadora de un colegio ubicado en la localidad Ciudad Bolívar. Esta experiencia evidenció la pertinencia de las preguntas para la construcción de los relatos tal como se puede apreciar en los protocolos orientadores para la construcción de relatos (ver anexo 1).

**Tabla 3**

*Ejemplo de interrogantes orientadores para la elaboración de relatos*

Objetivo de la Indagación	Categorías O Núcleos Temáticos	Preguntas
---------------------------	-----------------------------------	-----------

<b>Identificar las experiencias de ES desde los diferentes roles.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escenarios de formación.</li> <li>• Actores involucrados en las prácticas formativas.</li> <li>• Experiencias positivas y negativas.</li> <li>• Expectativas de la practicas formativas de ES.</li> </ul>	<p>¿Cuál es la primera idea que viene a su mente cuando escucha la ES?</p> <p>¿Qué sensaciones le produce hablar de sexualidad?</p> <p>¿cuáles han sido las personas con las cuales ha podido hablar acerca de sexualidad? ¿cómo fue esa experiencia?</p>
<b>Evidenciar la manera en que se conciben los sujetos en el marco de la experiencia de ES recibida o impartida.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estereotipos de género.</li> <li>• Ideas acerca de la diversidad de género.</li> <li>• Objetivo de la sexualidad desde la perspectiva masculina y femenina.</li> </ul>	<p>¿Qué responsabilidades a nivel social, afectivo, familiar considera se le han asignado a las personas por el hecho de ser hombre o mujer? Describa algunas situaciones en los cuales esto se ha hecho evidente.</p> <p>¿En los diferentes escenarios de formación sexual le han hablado acerca de la diversidad sexual y de género? ¿cómo han sido las conversaciones? ¿qué reacciones percibió en las personas al hablar sobre estos temas?</p> <p>¿Interactúa o interactuado con personas que evidencien una identidad de género diferente a ser hombre o mujer? Narre como ha sido la forma de interacción con esa persona.</p>

Nota: Se realizó la transcripción de las narrativas derivadas de los diálogos con cada uno de los participantes.

#### ***4.4.1.2. Análisis de los relatos.***

En este apartado se describe la forma de proceder en el análisis basada en la propuesta investigación narrativa hermenéutica de Quintero (2018) la cual propone los siguientes aspectos, a saber:

Momento I: Registro de codificación

Momento II: Nivel textual. Pre-configuración de la trama narrativa

Momento III: Nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa.

Momento IV: Nivel metatextual. Reconfiguración de la trama narrativa.

(...) cada uno de los momentos arroja diferentes momentos de interpretación, basados en estrategias de recolección, organización, sistematización y descripción. Cada momento retoma los niveles de sistematización anteriores, pero agregándole un nuevo significado”.

Entre otros aspectos, se analizan las temporalidades, espacialidades, la fuerza narrativas,

expresivas o metafóricas; elementos que permiten ampliar los niveles de significación.

(...) Es clave señalar que para cada momento se plantean unos interrogantes que operan como orientadores de interpretación (p. 124).

#### 4.4.1.3. Análisis documental.

Para cumplir con esta fase se seleccionarán las Políticas Públicas de ES que han surgido en Colombia y las emitidas por la UNESCO y el UNFPA en la última década y se procederá a la realización de matrices de interpretación.

**Tabla 4**

*Matriz interpretación*

Política que se analiza:		
Objetivo de la política:		
Aspectos para revisar	Consideraciones relevantes	Categoría
Problemática que aborda la política		
Formulación		
Dificultades o aciertos en la implementación		
Evaluación		

Nota: adaptada de la Matriz para identificar políticas justas de igualdad de género. [https://oig.cepal.org/sites/default/files/2012-829\\_matriz\\_de\\_analisis\\_espanol\\_web.pdf](https://oig.cepal.org/sites/default/files/2012-829_matriz_de_analisis_espanol_web.pdf)

#### 4.4.1.4. Triangulación o cruce de la información de las fases 1 y 2.

### 4.5. Resumen del Diseño metodológico

**Tabla 5**

*Ruta metodológica*

Objetivo General	Objetivos Específicos	Fase de la investigación	Técnica	Instrumentos	Enfoque
Analizar los	Reconocer en los relatos de los estudiantes de Educación Media, orientadores y docentes de colegios públicos de Bogotá, las ideas, los saberes y las reflexiones en torno a la ES.	Producción y análisis de relatos.	Construcción de relatos.	Guía para la elaboración de relatos	Matrices de análisis.
			Análisis de Narrativas con base en la propuesta investigación narrativa hermenéutica.		

<b>significados críticos presentes en las Políticas Públicas de ES con respecto a las prácticas formativas en los colegios públicos de Bogotá de 2010 a 2022.</b>	Identificar las tensiones en torno a la incorporación de la perspectiva de género, diversidades y Derechos Humanos en las Políticas Públicas de ES en el ámbito nacional y las formas de intervención de los organismos internacionales en dichas políticas.	Análisis documental.	Análisis documental	Matrices de vaciamiento	H e r m e n e ú t i c o
	Comprender las convergencias y divergencias entre los planteamientos de género, diversidad y derechos humanos incluidos en las Políticas Públicas de ES, los saberes y las prácticas formativas en torno a sexualidad que se construyen algunos colegios públicos de Bogotá.	Triangulación o cruce de la información de las fases 1 y 2.	Análisis documental		

Nota: Elaboración propia

## Capítulo 5. Tensiones en torno a la incorporación de la perspectiva de género, diversidad y Derechos Humanos en las Políticas Públicas de ES en el ámbito nacional

### 5.1. Rastreado la Política Pública

Las Políticas Públicas se constituyen como una posibilidad para visibilizar las necesidades y problemáticas de la sociedad y promover condiciones de bienestar bajo la intervención del Estado (Torres y Santander, 2013).

En este sentido, es importante mencionar que las Políticas Públicas no se pueden reducir a un listado de estrategias para que los sectores o las instituciones encargadas ejecuten, son, a diferencia de ello, una forma de comunicación entre la sociedad civil y el Estado en las cuales se evidencia el accionar del gobierno frente a las diferentes situaciones que ponen en riesgo el ejercicio de los Derechos Humanos y el bienestar de la ciudadanía.

No obstante, en ocasiones se evidencia la falta de acción frente a problemáticas que afectan, por lo general, a las poblaciones vulnerables, una forma de omisión que muchas veces exagera las crisis y continúan replicando los patrones de discriminación, injusticia y falta de oportunidad. En consecuencia, no se puede abstraer la política del conflicto social, y mucho menos desconocer que, aunque existan las estructuras de poder, es necesario que la formulación de políticas esté mediada por la participación directa de ciudadanos comunes y actores influyentes dentro de un contexto social común. En otras palabras, es fundamental democratizar la formulación, el seguimiento y la evaluación de las políticas.

Tomando como referente el trabajo de Hernández (2019), enfocado en el análisis de las Políticas Públicas, se comprende que se pueden tener en cuenta dos vertientes:

Una primera denominada analítica, la cual consiste en estudiar el proceso de producción de las políticas. Es decir, cómo se definen los problemas públicos, cómo se fija la agenda

gubernamental, cómo se toman las decisiones, cómo se formulan las políticas, cómo se aplican y finalmente cómo se evalúan. Una segunda vertiente instrumental, que consiste en utilizar las técnicas de análisis al servicio de la producción de las políticas (p.82).

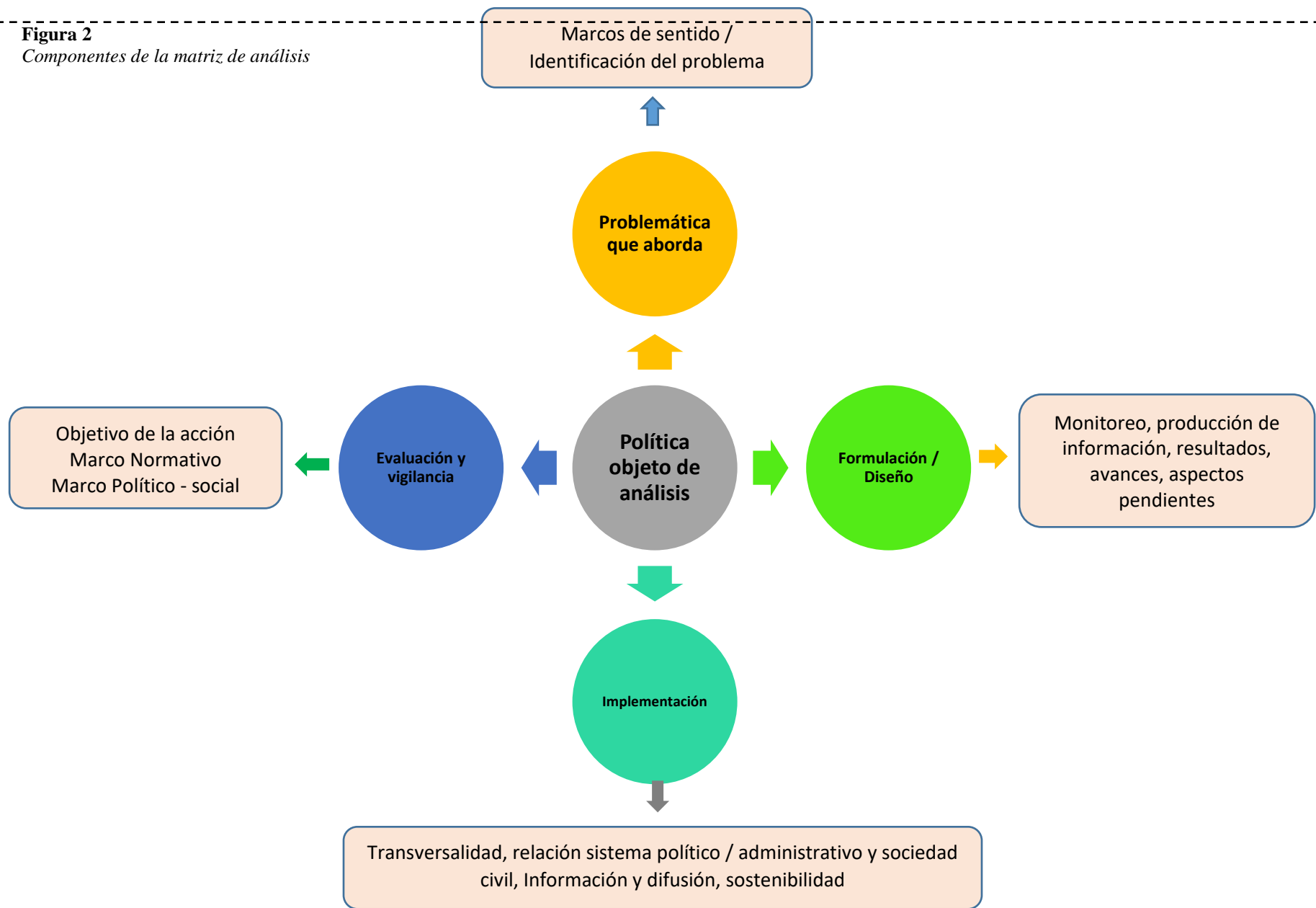
Sin embargo, Maceira 2007, (citado por Morales, 2010), propone el análisis de las políticas públicas a partir de un modelo de evaluación que enfatiza específicamente, en la fase de implementación dado, que, según sostiene el autor, esta fase es uno de los mayores fracasos en materia de Políticas Públicas.

Así, para efectos del presente análisis se tendrán en cuenta algunos de los planteamientos de Maceira 2007 (citado por Morales, 2010) y la primera vertiente descrita por Hernández (2019), para la obtención de la información relevante de cada una de las políticas que componen el corpus objeto de estudio y, a partir de una matriz que comprende los siguientes criterios<sup>4</sup>. Vale mencionar que en el proceso de comprensión crítica se espera identificar aspectos relevantes en torno a dos categorías: Sexualidad y ES; esto con el fin de Identificar las tensiones en torno a la incorporación de la perspectiva de género, diversidades y Derechos Humanos en las Políticas Públicas de ES en el ámbito nacional y las formas de intervención de los organismos internacionales en dichas políticas.

---

<sup>4</sup> Basados en la matriz para identificar políticas justas de igualdad de género. Disponible en: [https://oig.cepal.org/sites/default/files/2012-829\\_matriz\\_de\\_analisis\\_espanol\\_web.pdf](https://oig.cepal.org/sites/default/files/2012-829_matriz_de_analisis_espanol_web.pdf)

**Figura 2**  
*Componentes de la matriz de análisis*



Elaboración propia

## 5.2. ¿Cómo se concibe la sexualidad en las Políticas Públicas?

En el marco de una sociedad con amplia tradición católica, patriarcal, y heteronormativa, como la nuestra, es frecuente que se lleven a cabo prácticas colectivas dentro de las cuales se legitiman algunos roles y paradigmas relacionados con el ser hombre o el ser mujer. En este sentido, y en coherencia con los planteamientos de Butler (2004), se considera que el sexo y el género son construcciones culturales de cada sociedad y no una condición natural del ser, por lo tanto, es en el intercambio social donde se construye la identidad. No obstante, el binarismo de género sigue haciendo parte de los discursos con mayor aceptación, al igual que la heterosexualidad, lo que sin lugar a dudas continúa perpetuando escenarios de homofobia y transfobia que parecieran ser arraigados desde la misma escuela.

Siguiendo a la autora, el hecho de hablar de la naturalidad del sexo no significa desconocer la existencia del cuerpo, por el contrario, es a través del discurso que se accede a su materialidad. Sin embargo, las minorías y la población vulnerable (como las mujeres y las personas con género disidente) en muchas ocasiones, por temor al señalamiento y al castigo de la sociedad habitan en cuerpos que no les pertenecen (Butler, 2004). Pero a quién le importan estos cuerpos más allá de los movimientos sociales, quienes luchan por la visibilización y empoderamiento de estos grupos un tanto excluidos, cómo conciben las políticas públicas la sexualidad y que trascendencia tienen los enfoques que se proponen.

Bajo esta reflexión, se considera que el concepto de sexualidad debe transitar hacia una perspectiva que comprenda la implicación del ser sujetos sexuados, libre de prejuicios morales, de miradas erotofóbicas y de las leyes impuestas por modelos heteronormativos que condicionan la subjetivación de los cuerpos y se sustentan en una ideología conservadora.

En este orden de ideas, es importante tener en cuenta la necesidad de replantear la cultura sexual radical o normativa y comprender las nuevas formas de pensar el género, sin causar exclusión, por lo tanto, es pertinente reconocer que, la sexualidad como condición humana, debe estar inmersas en el contexto de los Derechos Humanos para garantizar el disfrute de la sexualidad sin discriminación, independientemente, de la orientación sexual de los individuos.

Asimismo, un concepto más amplio obliga a pensar en otras problemáticas derivadas del ejercicio de la sexualidad, que avizoran una posible crisis de la manera en que se forma en sexualidad en las instituciones educativas. Atendiendo a esta afirmación, es fundamental comprender cómo se formulan las Política Públicas relacionadas con sexualidad, quiénes son los responsables y cuáles han sido las estrategias de implementación e impacto en la sociedad colombiana.

### **5.3. ES en Colombia ¿Desde qué perspectiva?**

Desde el año 1994 con la promulgación de la Ley General de Educación se establece la obligatoriedad de la ES en todas las instituciones educativas del país. Como estrategia se propone su implementación a través de proyectos que cada institución direccionará de manera autónoma.

Por otra parte, entidades como la UNESCO, el Fondo de Poblaciones de la Naciones Unidas, la OMS, entre otras, analizan las múltiples problemáticas que devienen de las carencias en materia de ES en la región, razón por la cual se proponen una serie de acciones, que, a manera de orientaciones técnicas para América Latina, intentan introducir la noción de una ES Integral. Pero ¿qué significa pensar la ES bajo esta perspectiva?

En primera medida, la propuesta de transformar las prácticas formativas a través de las cuales se imparte ES en las instituciones, socializadas con la comunidad internacional en el año

2019, como producto de la revisión de las propuestas en el año 2012, se basa en la demanda de necesidades para el cumplimiento de lo planteado en la Agenda Educativa 2030, incluidos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en especial, el número 4 que propende por “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Bajo este argumento, se abre paso a la posibilidad de mitigar algunas problemáticas sociales relacionadas con prácticas inadecuadas en materia de sexualidad.

Sin embargo, las prácticas bajo las cuales se promueven acciones relacionadas con la ES en las instituciones de Educación Básica y Media en Colombia, incluso, la manera en la cual se forma a los profesores en este campo deja varios interrogantes frente a las perspectivas, los conocimientos y los enfoques desde los que se comprende la sexualidad y la ES en nuestro contexto.

Tal como lo menciona Foucault (1996) desde tiempo remotos, entre los diferentes grupos sociales ha existido cierto temor al hablar de sexualidad, lo que no quiere decir que los discursos en este campo no se hicieran evidentes. No obstante, en esta idea de que la sexualidad a lo largo de la historia ha sido reprimida, ha creado diferentes tabúes y estigmatizaciones a la hora de disfrutar de una sexualidad plena. Por ello, se ha conferido a la sexualidad una condición de privacidad y dominio relacionada con el matrimonio y la intimidad de los cuartos maritales, anclados a los preceptos de la moral cristiana, que, entre otras cosas, otorga a la sexualidad una función reproductiva específicamente, además, se han institucionalizado una serie de normas que regulan y determinan lo que se considera normal y no, respecto a la sexo y la sexualidad, hasta el punto de patologizar todo aquello que no se enmarca en estos cánones de “normalidad”.

“La conveniencia de las actitudes esquivas los cuerpos, y la decencia de las palabras bloquea los discursos” (Foucault, 1996, p.10). Con este planteamiento, el autor alude a la postura de que por mucho tiempo las ideas asociadas con la sexualidad ha mantenido dominados los cuerpos y ha generado una sexualidad moldeada. Al parecer, este planteamiento ha servido como fundamento a Butler (2002) quien debate temas como la materialidad del cuerpo y la performatividad del género, sin desconocer un planteamiento que puede ser considerado como fundamental para la presente comprensión de la ES, como lo es “los cuerpos que importan”, dado que con sus argumentos motivan a pensar en la emancipación de los sujetos que se encuentran prisioneros en sus propios cuerpos por no encajar en los planteamiento de una sociedad heteronormativa.

Ahora bien, sin caer en el reduccionismo de que la ES debe encargarse exclusivamente de abordar temáticas relacionadas con la identidad de género y la comprensión de las diferencias en clave de tolerancia, es de vital importancia construir una idea de ES transformadora en el contexto colombiano.

Para ello, habrá que sobrepasar los límites de la educación moralista, tan arraigada en las escuelas, y comprender las situaciones, las necesidades y los interrogantes que actualmente atraviesan la existencia de los jóvenes en materia de sexualidad. En este sentido, la ES debe fundamentarse en el enfoque de Derechos Humanos (teniendo en cuenta los derechos Sexuales y Reproductivos), en el enfoque de género y el enfoque diferencial. De esta manera es posible abordar muchas de las problemáticas que subyacen a la escasa o nula formación en sexualidad o las prácticas formativas basadas en los enfoques de prevención, riesgo y abstinencia.

No obstante, las prácticas de ES en las instituciones educativas deben, en articulación con otros sectores, garantizar el abordaje de temas relevantes asociados con la diversidad de género,

el embarazo indeseado a temprana edad, la violencia de género, las nuevas masculinidades (y feminidades), la interrupción voluntaria del embarazo, la ITS, las prácticas sexuales por internet, entre otras.

Por otra parte, es necesario garantizar que los formadores delegados en las instituciones para asumir la ES de los niños, niñas y jóvenes cuenten con la preparación suficiente para despojar sus prácticas de los prejuicios morales, los temores y los sesgos ideológicos para centrar sus discusiones a partir de la sexualidad en el contexto de los derechos humanos y la toma de decisiones responsables, sobrepasar la idea de la sexualidad en cuanto función reproductiva y el enfoque biologicista con el que comúnmente es abordada.

Es de anotar, que el impacto de la pandemia trajo consigo una mayor incidencia en lo que se considera la crisis de la ES, pues durante este periodo los espacios de formación en materia de sexualidad fueron escasos y en la mayoría inexistentes, especialmente, en los sectores más apartados, donde las brechas de pobreza y desigualdad siguen impactando a sus poblaciones.

En síntesis, se requieren esfuerzos mancomunados de múltiples sectores, encaminados a la formación docente en exualidad, la implementación de enfoques de Derechos Humanos, Género y Diferencial dentro de las estrategias y metodologías de las acciones relacionadas con ES, involucrar a las familias, los medios de comunicación y demás actores que inciden en la formación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, analizar las Política Públicas referidas a este tema y generar conciencia en los ciudadanos sobre las necesidad de participar en la construcción de las políticas y la evaluación del impacto de las mismas (modelo de gobernanza).

#### **5.4. ¿Qué dice el CONPES 147 de 2012?**

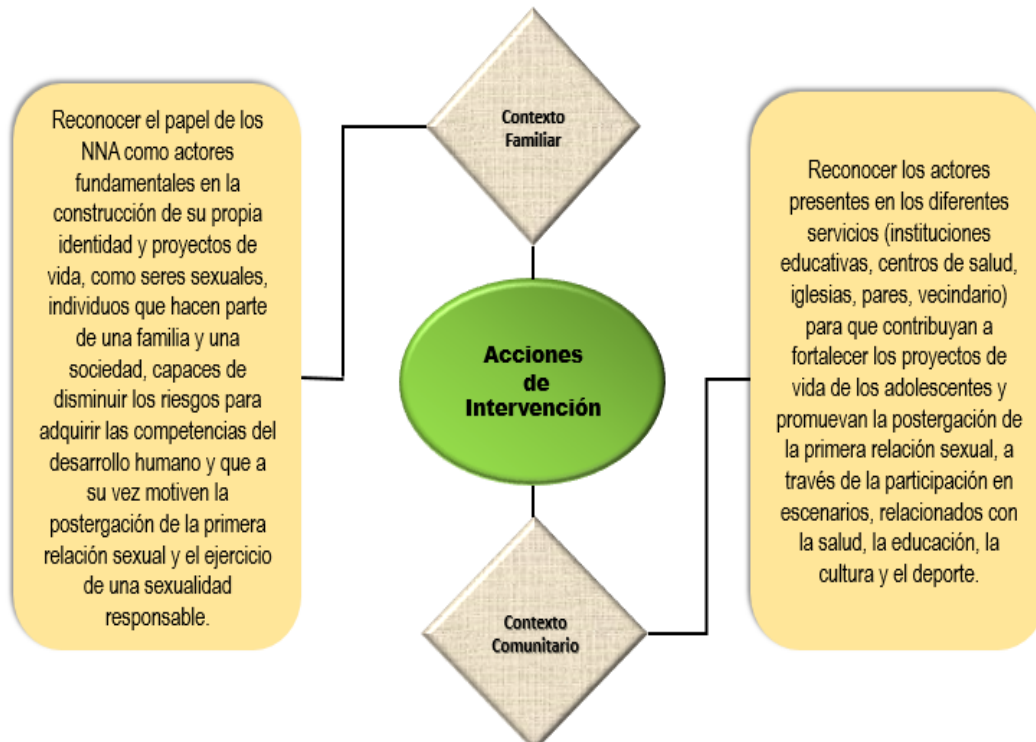
El CONPES 147 tiene por objetivo generar lineamientos para el diseño, formulación y desarrollo de una estrategia integral para reducir el embarazo adolescente en Colombia. La

problemática que aborda gira en torno a las altas tasas de embarazo adolescente a nivel nacional y al aumento del porcentaje de deserción escolar asociada al embarazo temprano (50% de los casos de deserción) según las cifras obtenidas en la Encuesta Nacional de Deserción Escolar realizada por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] durante el año 2010 (MEN, 2011). Sumado a esto, las causas por las cuales se registra aumento en el número de embarazos adolescentes están relacionadas con la decisión voluntaria, violación o explotación sexual, situaciones de pobreza, bajos niveles educativos, inicio temprano de la actividad sexual, influencia de los medios de comunicación, la falta de proyecto de vida, entre otras.

Ante este panorama, la presente política propone una serie de lineamientos para el diseño, formulación y desarrollo de una estrategia integral que permita reducir el embarazo adolescente en el país, los cuales se abordan a partir de 4 ejes y una serie de acciones de intervención que delegan responsabilidades específicas a diferentes sectores.

Los ejes propuestos giran en torno a:

El fortalecimiento intersectorial, la promoción del desarrollo humano y los proyectos de vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de los 6 a los 19 años, la consolidación de la oferta de servicios en Salud Sexual y Reproductiva (SSR), incluidos los de atención en SSR, la educación y la formación de competencias en DSR y el monitoreo, el seguimiento y la evaluación de las acciones que fortalezcan la prevención y reducción del embarazo en la adolescencia (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2012).

**Figura 3***Acciones de intervención*

Tomado como referencia la información consultada en el documento CONPES de 2012. Elaboración propia

En cuanto al marco conceptual que sustenta el CONPES 147 este se basa en la teoría los determinantes sociales, lo cual hace referencia a las variables individuales, sociales y estructurales, que relacionados entre sí pueden explicar los fenómenos asociados a un problema específico y que, además, requieren atención e intervención diferentes actores. Así, el documento plantea los determinantes próximos, intermedios y distales del embarazo adolescente y a su vez enfatiza en otras especificaciones relacionadas con el modelo ecológico, el enfoque de derechos, el enfoque de Desarrollo Humano, el enfoque de Resiliencia, el enfoque de capital social y el enfoque diferencial.

Ahora bien, como estrategia de monitoreo de los lineamientos establecidos en CONPES 147 se propuso la revisión permanente, por parte de Alta Consejería Presidencial de la Equidad de la Mujer, con el apoyo del Departamento Nacional de Planeación a los 192 municipios en los cuales se llevaría a cabo el pilotaje y la creación de un tablero de control con indicadores que permitan evaluar la gestión de las diferentes entidades responsables. Asimismo, se propuso como acción de intervención la creación del Observatorio Nacional de Embarazo Adolescente, el cual, en efecto, fue creado en el año 2013, bajo el liderazgo del Ministerio de Salud y Protección Social, con la participación y supervisión de la Comisión Nacional Intersectorial del CONPES 147 y el apoyo de otras instituciones gubernamentales como DANE, Instituto Nacional de Salud, Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer -ACPEM, Ministerio de Educación Nacional y representantes del UNFPA<sup>5</sup>.

Según la Guía Metodológica del Observatorio Nacional Intersectorial de Embarazo en la Adolescencia, emitida en el año 2018, el objetivo del observatorio está centrado en la generación de información suficiente, confiable y oportuna sobre el comportamiento del embarazo en la adolescencia en Colombia, esto con el fin de monitorear y caracterizar esta problemática en salud pública.

Por otra parte, es importante mencionar que el Estado ha planeado diferentes estrategias de monitoreo y evaluación del CONPES 147 las cuales han permitido medir su impacto, por ejemplo, en el año 2014 la Unicef, junto con la Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer presentaron el informe final de la Estrategia para la prevención del embarazo en la

---

<sup>5</sup> Tomada del documento Guía Metodológica del Observatorio Nacional Intersectorial de Embarazo en la Adolescencia (2018). <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/guia-metodologica-oniea-2018.pdf>

adolescencia y la promoción de proyectos de vida para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edades entre 6 y 19 años. Monitoreo y Evaluación CONPES 147 de 2012<sup>6</sup>.

Como resultado de esta evaluación se generaron una serie de recomendaciones que giraron en torno a:

Enfatizar en que las instituciones educativas deben convertirse en una oportunidad para el desarrollo de actividades de ES, lo cual puede contribuir a impactar en mayor medida la población objetivo. En este sentido, es necesario, en articulación con las Secretarías de Educación, fortalecer los PESCC, no solo en los 192 municipios priorizados sino a nivel nacional.

Brindar mayor acompañamiento a los municipios en los cuales se ha detectado baja participación en el fortalecimiento de proyecto de vida para niños, niñas adolescentes y jóvenes, además de que se ubican entre los departamentos con cifras de embarazo en adolescentes relativamente altas o medias.

Replicar los resultados positivos obtenidos en diferentes regiones del país.

Generar planes de acción preventivos, más que correctivos en aquellos lugares con registros bajos en los indicadores de efecto.

Por otra parte, en agosto del mismo año (2014) la Unión Temporal Econometría Consultores junto con el grupo Sistemas Especializados de Información S.A presentaron el informe “Evaluación de procesos de la implementación de la estrategia para la prevención del embarazo en la adolescencia y la promoción de proyectos de vida para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edades entre 6 y 19 años en una muestra de los municipios piloto, así como el levantamiento de una línea base, para en posteriores seguimientos, evaluar los resultados

---

<sup>6</sup> Disponible en: <http://www.equidadmujer.gov.co/Documents/Estrategia-prevencion-embarazo-adolescencia.pdf>

en la población beneficiaria”<sup>7</sup> en el cual analizaron el Plan de Acción del CONPES 147, dos años después de su promulgación.

Dicho análisis reveló que a la fecha de su elaboración se habían ejecutado 18 acciones tendientes al primer eje: Fortalecimiento de la Intersectorialidad, entre las cuales se destacan: Concertar mensajes y mecanismos para la transformación de prácticas culturales, definir o consolidar rutas de servicios multisectoriales, diseñar contenidos y metodologías con enfoque diferencial para la formación de los agentes educadores, entre otras. En el segundo eje: Promoción del Desarrollo y proyectos de vida, se llevaron a cabo 55 acciones centradas en la protección, garantía y restitución de derechos Desarrollo de oportunidades para los niños, niñas y adolescentes, formación de agentes educadores de la sociedad y transformación de prácticas sociales. En el caso del tercer eje: Oferta de servicios, se promovieron 16 acciones enfocadas al fortalecimiento de las competencias en SSR y DSR en la población objetivo y 5 acciones del cuarto eje: Monitoreo, seguimiento y evaluación.

Así la metodología empleada para esta evaluación se centró en la realización de entrevistas semiestructuradas y estructuradas, talleres y grupos focales coordinadores regionales, mesas intersectoriales y entidades nacionales que, de acuerdo con el CONPES, tienen algún grado de responsabilidad en la implementación en 20 municipios diferentes.

No obstante, al realizar el análisis nacional de la Estrategia para la prevención del Embarazo Adolescente se hallaron algunas debilidades en relación con la conformación de la Comisión Nacional Intersectorial, argumentado falta de claridad en cuanto a quienes o quienes deben presidir esta comisión, información que se considera indispensable para facilitar la participación entre los sectores que garantice que los enfoques basados en el modelo ecológico y

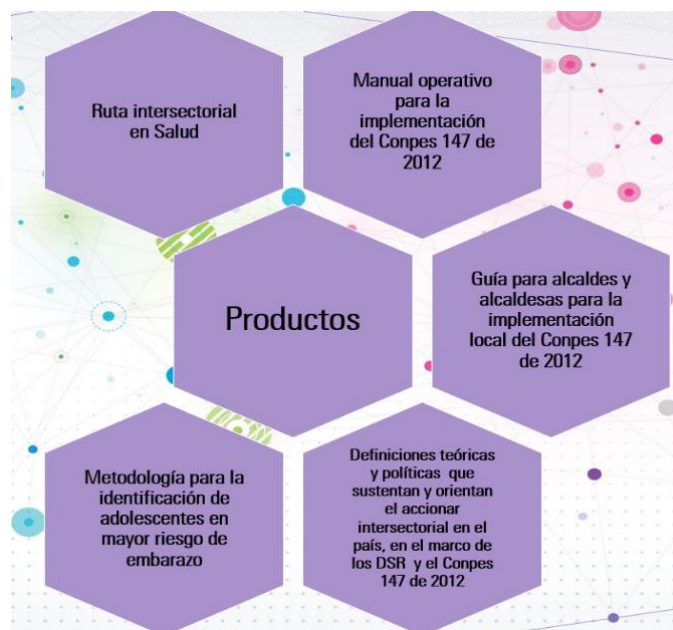
---

<sup>7</sup> Disponible en: <https://bit.ly/3Wkms0F>

de atención a determinantes sociales presentes en el CONPES hagan parte de las estrategias. De igual forma, en el informe se manifiesta la ausencia de instancias como el MEN y el SENA por un periodo de seis meses en el año 2013 y algunas otras de las definidas en el CONPES como Ministerio del Interior, Ministerio de Justicia, Coldeportes y Colciencias no se presentaron en ninguna reunión de la Comisión. Sin embargo, no fueron claras ni formalizadas las acciones a seguir en el caso de los miembros no asistentes, pero de manera general se observó que las entidades han trabajado de manera articulada en función de la implementación de estrategias.

En primer lugar, se demostraron avances en cuanto a rutas de acción para la formación de agentes educadores a través de SofíaPlus SENA y, en segundo lugar, acciones referidas a la divulgación de estrategias y acciones para la prevención del embarazo adolescente y la promoción de proyectos de vida, por mencionar algunas. En general, se afirma que la Comisión Nacional intersectorial logró materializar los objetivos del CONPES en acciones concretas. De igual forma, el documento de evaluación presenta los productos diseñados en el marco de la ejecución de la política:

**Figura 4**  
*Productos diseñados*



Nota: Fuente: “Evaluación de procesos de la implementación de la estrategia para la prevención del embarazo en la adolescencia y la promoción de proyectos de vida para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edades entre 6 y 19 años en una muestra de los municipios piloto, así como el levantamiento de una línea base, para en posteriores seguimientos, evaluar los resultados en la población beneficiaria.” <https://mrv.dnp.gov.co/Evaluaciones/Informe%20final%20evaluaci%C3%B3n%20embarazo%20adolescente.pdf>.  
Elaboración propia

Finalmente, el proceso de evaluación reveló algunas dificultades para dar total cumplimiento a la implementación: La falta de reconocimiento de la problemática del Embarazo Adolescente en algunos municipios, la identificación de municipios no priorizados dentro del CONPES que presentan tasas elevadas de embarazos en adolescentes en los cuales se consideraba necesario llevar a cabo las diferentes estrategias y la falta de sistematización y socialización de las experiencias significativas.

Si bien, estos documentos presentan una evaluación de la implementación de la política y las acciones del Estado para garantizar su cumplimiento, es evidente que se requiere mayor impacto a nivel nacional, no solo abordar los Municipios priorizados sino por todo el territorio.

### **5.5. Hacia una comprensión crítica**

Luego de revisar el documento CONPES 147 cuyo objetivo se centra en el abordaje del embarazo adolescente como un problema de salud pública, surgen varios interrogantes acerca de cómo se concibe la sexualidad y el enfoque bajo el cual se promueven las acciones que deben implementarse para mitigar dicho panorama de incremento del embarazo adolescente en el ámbito nacional.

Si bien, una de las líneas importantes que aborda el CONPES tiene que ver con la intersectorialidad, se puede ver la falta conexión nacional y territorial para la implementación de las estrategias. Además, aunque este enfoque promueve la alianza entre organizaciones, no es lo suficientemente claro para definir cuáles serían dichas organizaciones, en este sentido, las responsabilidades se tornan ambiguas.

Por otra parte, en la práctica, la articulación de los sectores en función de la problemática descrita, tal como se propone en el documento, después de diez años de su publicación no se logra ver efectivamente. Es decir, tanto en las instituciones, como en las entidades promotoras de salud se continúan realizando esfuerzos independientes para abordar el embarazo en la adolescencia y los temas relacionados con la sexualidad.

En la mayoría de las instituciones educativas se desconoce la comisión intersectorial, tal como se menciona en el informe “Evaluación de procesos de la implementación de la estrategia para la prevención del embarazo en la adolescencia y la promoción de proyectos de vida para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edades entre 6 y 19 años en una muestra de los municipios piloto, así como el levantamiento de una línea base, para en posteriores seguimientos, evaluar los resultados en la población beneficiaria”(DANE. 4).

De igual forma, esta política presenta un enfoque integral, no obstante, gran parte del discurso se centra en una perspectiva preventiva acerca de la sexualidad y en la promoción de la abstinencia entre los adolescentes, lo cual genera también, una contradicción con el enfoque de Derechos, pues, de alguna manera coarta la libertad de los adolescentes para vivir su sexualidad y experimentar las subjetividades de sus cuerpos. En este sentido, una política que motiva a detener o retardar el comportamiento sexual para evitar un embarazo, desconoce la función hedonista de la sexualidad, limita el deseo y reduce la sexualidad estrictamente, a su función reproductiva. Se enfatiza de manera frecuente en la postergación de la primera relación sexual, lo cual se percibe como mirada erotofóbica basada en el miedo al sexo, como si no fuera válido tener actividad sexual.

Ahora bien, pese a que en la política se habla de una estrategia de comunicación y movilización social difundida a través de los medios de comunicación y difusión disponibles, no

se percibe explícitamente el impacto de la ejecución de este lineamiento, poco y nada y se habla de sexualidad a través de los medios. Es decir, las franjas horarias destinadas a los programas sobre ES en los canales institucionales, no son las más frecuentadas por los NNJA. De igual forma, tampoco se observan comerciales o campañas pedagógicas que pudiesen estar disponibles a través de los canales de televisión privados, que, en últimas, son los más consumidos por los jóvenes.

Vale mencionar que en los canales regionales se han ofrecido algunas alternativas dirigidas a la reflexión frente al tema de la sexualidad juvenil, es el caso de la mini serie Revelados, transmitido entre 2012 y 2013 por la Fundación Imaginario, en el marco de una convocatoria promovida por el UNFPA y el Ministerio de salud y protección social, cuyo objetivo se centró en motivar a los adolescentes y jóvenes a pensar y hablar sobre temas como el embarazo adolescente, VIH, prevención de violencia sexual e interrupción voluntaria del embarazo en los casos despenalizados.

Asimismo, Zootecnia, programa televisivo creado con el fin de abordar temas relacionados con la sexualidad de los jóvenes, no ha tenido la difusión suficiente para causar impacto entre la población juvenil. Posiblemente el horario y el canal por el cual se transmite dista un poco de las preferencias de los adolescentes en materia de entretenimiento. Es así como el objetivo de esta estrategia, que indiscutiblemente puede ser una herramienta didáctica y pedagógica para fortalecer la ES de los jóvenes no se ha optimizado de la mejor manera.

**Figura 5***Programa televisivo Zootecnia*

Nota: Imagen tomada de: <https://www.senalcolombia.tv/serie/zootecnia-estudios-animeco>

Por su parte, la mini serie “Adiós Hotel mamá” ganadora de la convocatoria “Abre Cámara” 2020 de MIN TIC, que narra las historias de dos jóvenes que deciden irse de su hogar paterno, el documental “las últimas vacaciones”, El Show de Perico, Kikirikí: el notizín y Migrópolis, son ejemplos de las acciones implementadas por el Estado para cumplir con alguno de los lineamientos del CONPES 147 en el cual se le atribuye “corresponsabilidad de los medios de comunicación y entretenimiento (audiovisuales y escritos) en la promoción de la reducción del embarazo en la adolescencia (videos, música, películas, prensa e internet, entre otros)” (CONPES 147, 2012. p.31).

Y recientemente la serie AnimalXs, transmitida por el canal público infantil Eureka, del sistema de comunicación pública, Capital, ha intentado llegar a los NNJA a través de su difusión por redes sociales, bajo el lema “de frente y con mente” habla sobre ciudadanía sexual partiendo de las propias experiencias de los jóvenes transitando por temas como la identidad de género, la

autoestima, el placer, la intimidad, el amor, la sororidad, entre otros. Cada capítulo narra una experiencia diferente a través de personajes creados por sus protagonistas, quienes a través de su voz relatan lo vivido.

**Figura 6**

*Imagen publicitaria del Programa*



Información tomada de <https://conexioncapital.co/programas/animalxs/>

Desde otra perspectiva, aunque se reconoce la importancia de la familia en las acciones de intervención para brindar a los jóvenes una adecuada ES, no ha sido muy tangible la manera en la cual las familias contribuyen los lineamientos propuestos en el CONPES 147.

Ahora bien, según lo descrito en el documento, serían el SENA y la ESAP los encargados de formar a los diferentes miembros de las instituciones que tendrán a su cargo el desarrollo de las estrategias para disminuir el embarazo adolescente. Decisión que se puede cuestionar en la medida en que se requiere otro tipo de instancias que intervengan en la problemática del embarazo adolescente desde una perspectiva más humana. Así, los temas que se proponen para abordar en las capacitaciones dejan de lado aquellos que necesitan realmente los jóvenes. Se proponen alternativas como el manejo del tiempo libre, fortalecimiento de la jornada

complementaria, escuelas básicas y medias para los fines de semana y festivos, estrategias de juegos escolares y actividades recreativas y otras actividades extracurriculares para prevenir el embarazo adolescente. Sin embargo, se requiere más allá de estrategias que ocupen a los estudiantes para retardar el inicio de su vida sexual activa, responder a las inquietudes que genera el hecho de vivir la etapa de experimentación sexual.

Asimismo, se propone que la fuerza pública, en cuanto garante de derechos de los ciudadanos, debe formar a su población acerca de temas como: atención al ciudadano en los casos de denuncia por embarazo adolescente en menores de 14 años, trata de personas, explotación sexual o situaciones de riesgo que generan embarazo temprano o abuso sexual. No obstante, desde los acontecimientos recientes de abusos por parte de las autoridades hacia la población civil, surge la pregunta de si en realidad está será la institución que contribuya a garantizar y restituir los derechos de los ciudadanos.

Frente a los planteamientos relacionados con la disminución de barreras de acceso a los servicios de atención primaria en salud, acceso a método de anticoncepción y prevención del segundo embarazo, que se evidencia como una prioridad en las estrategias contenidas en el CONPES 147, vale mencionar que a nivel territorial no se tienen las mismas oportunidades, existen lugares del país en los cuales la pandemia dejó al descubierto las lamentables condiciones de pobreza y los precarios servicios de salud para atender no solo las emergencias sino también, los programa de prevención, razón por la cual, situaciones como el embarazo adolescente continúa en ascenso, aumentando así, la brecha de pobreza. Según el observatorio de salud de pública de la Universidad de los Andes, en su informe de 2021 afirma que durante el periodo de emergencia por COVID 19 los servicios preventivos del sector salud y la ES casi desapareció de las prioridades de estos dos sectores (Educación y salud).

Bajo la propuesta manifiesta en el CONPES de crear un observatorio de embarazo adolescente el MSPS tuvo en cuenta la estrategia y construyó el Observatorio Nacional e Intersectorial de Embarazo Adolescente. Esta tarea, liderada por el MSPS contó con la participación, de la Comisión intersectorial propuesta en el CONPES. No obstante, la misión del observatorio, según la información consultada en su sitio web, está proyectada hasta el año 2020 por lo cual se requiere una pronta actualización.

“Visión: En el año 2020, El Observatorio Intersectorial sobre Embarazo en Adolescente de Colombia, será la principal fuente de información y alerta, para el gobierno colombiano y la sociedad civil sobre el embarazo en la adolescencia” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2013, p.11)

A partir de este análisis se generan cuestionamientos acerca de si se conoce el observatorio en las instituciones educativas, por ejemplo, qué se hace con esta información, cuál es el impacto que tiene para la sociedad civil, y en el objetivo de disminuir el embarazo adolescente en Colombia.

Finalmente, frente a las diferentes estrategias que se han implementado, para monitorear el CONPES 147 se concluye que las instituciones educativas son fundamentales para la generación de actividades relacionadas con ES, en este sentido, es fundamental que las propuestas de formación para la sexualidad tomen como referentes las políticas públicas de sexualidad y ES y los enfoques que en ellas se proponen. Lo importante es que estas dinámicas se lleven a cabo a nivel nacional, ampliando el número de regiones priorizadas más allá de las propuestas en el CONPES.

Sin embargo, un alto porcentaje de las instituciones educativas del país no están desarrollando proyectos ni acciones encaminados a brindar ES a sus estudiantes. Según un

estudio realizado en el año 2020<sup>8</sup> por el Laboratorio de la Economía de Educación de la Universidad Javeriana, el cual se encuestó a 1.373 colegios del país sobre sus condiciones de salud y bienestar escolar, reveló que el 73,63 % de los colegios no capacitaron al equipo docente en educación para la prevención del embarazo, y 87,84 % no capacitaron en educación para la prevención del VIH, en los últimos dos años. Lo cual evidencia que, aunque se plantee desde una mirada preventiva de la sexualidad, existe una carencia en la formación de los docentes en el campo de la sexualidad.

### **5.6. A propósito de la Política Nacional de Derechos Sexuales y Reproductivos**

Teniendo en cuenta la importancia de la sexualidad a lo largo de la vida de todas las personas, en el año 2014 se presenta de manera oficial la Política Nacional de Sexualidad y Derechos Sexuales y Reproductivos con el objetivo de “orientar el desarrollo de las acciones sectoriales, e intersectoriales, en materia de sexualidad y garantía del ejercicio de los derechos sexuales y los derechos reproductivos, en el marco de la Atención Primaria en Salud (APS)” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014, p.56).

Esta política está dirigida a todas las personas del territorio nacional, independientemente de sus circunstancias de diversidad. Su formulación se basó en diferentes elementos de los enfoques de derechos, género, diferencial, entre otros, dentro de un modelo de Determinantes Sociales de la Salud.

De igual forma, la mencionada política se formula con la intención de abordar algunos de los planteamientos del Plan Decenal de Salud Pública, en consecuencia, es de vital importancia para en MSPS tener presente temas relacionados con la salud sexual y reproductiva como estrategia para garantizar el bienestar físico, mental y social de la población. Es importante

---

<sup>8</sup> Índice Welbin Condiciones escolares para el bienestar Colombia, 2021.

anotar que en el documento se comprende la sexualidad como una condición vital en la vida humana por lo tanto se sobrepasa la mirada médica-biologicista con la que usualmente se aborda la sexualidad, y se comprende también desde el contexto social, superando el paradigma que asocia la salud sexual a las patologías que la afectan, lo cual ha restringido la vivencia plena de la sexualidad de muchos grupos poblaciones en Colombia, en el marco de derechos.

Con estos planteamientos se actualiza la Política Nacional de Sexualidad y Salud Reproductiva PNSSR 2003- 2007 para el periodo 2014-2021, no sin antes revisar y determinar su grado de implementación. Esta revisión se llevó a cabo a través de una investigación cualitativa la cual no se trató de una evaluación de resultados y menos de impacto, pero sí de una revisión de procesos misionales, de gestión y apoyo relacionados con esa implementación, a través de las percepciones de las personas entrevistadas, cuyos resultados orientaron la actualización. De igual forma se tuvieron en cuenta las apreciaciones de los diferentes voceros sectoriales y la población civil en relación con los contenidos imprescindibles en la actualización de la PNSDSR.

A nivel internacional hay consenso en el cambio que se ha dado a la manera en la cual se concibe la vivencia de la sexualidad y la reproducción, así como los avances en algunos indicadores de la salud sexual y reproductiva en Colombia.

Entre otros cambios se menciona la inclusión del enfoque de derechos sexuales y reproductivos, lo cual ha revelado situaciones que por mucho tiempo habían sido invisibilizadas como la violencia basadas en género, diferentes formas de discriminación por orientación sexual, sexualidad y la reproducción en las personas con discapacidad de algún tipo, en el conflicto armado y la identificación de aspectos para los que aún no hay respuesta como la muerte

materna, el embarazo en la infancia y la adolescencia, reducción en la muertes a causa del cáncer relacionado con la sexualidad y la poca atención a la salud sexual de los adultos mayores.

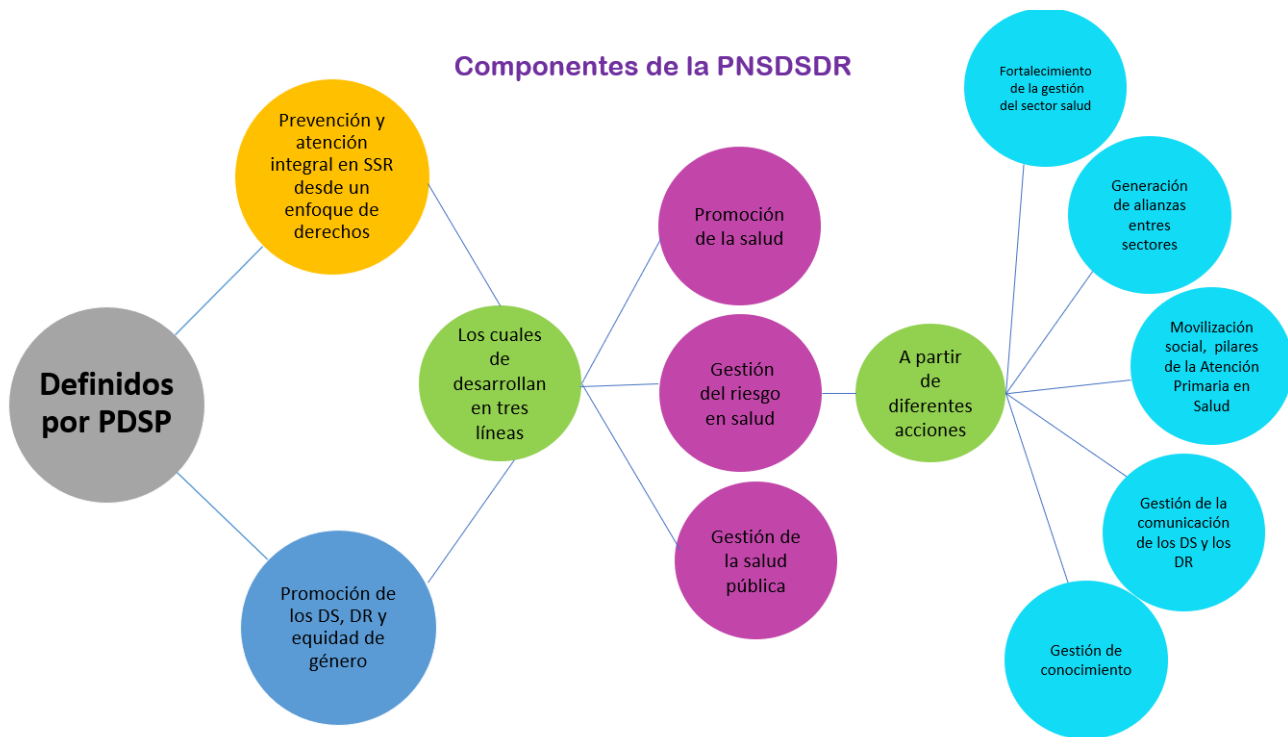
Según el documento, esta política, además de demostrar el interés del Estado por tomar decisiones en este campo, evidencia la importancia de afrontar diversos retos que se deben asumir. Por lo tanto, es importante que el Estado construya políticas, propuestas y líneas de acción sobre la sexualidad y la reproducción fundamentadas en la solidaridad, el bienestar y el desarrollo humano sostenible (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014, p.15).

La primera meta que se propone el MSPS es posicionar la dimensión de la sexualidad dentro del contexto de los Derechos Humanos (en el discurso y en la práctica). Al igual que el CONPES 147, propone trabajar bajo el modelo de los Determinantes sociales.

Ahora bien, una de las premisas de la política es que los Derechos Sexuales y los Derechos Reproductivos se consideren de manera independiente, teniendo en cuenta sus múltiples interrelaciones, tanto en la garantía como en el ejercicio y que sea posibilitada su realización en el modelo de los Determinantes Sociales de la Salud (DSS). Así, con la garantía de los Derechos Sexuales y los Derechos reproductivos se busca el bienestar de las personas con el fin de orientar la búsqueda de la realización integral del sentido de lo humano.

A continuación, se mencionan los componentes de la PNDSDR:

**Figura 7**  
Componentes de la PNSDSR



Elaboración propia

Respecto al marco jurídico de la PNSDSR se mencionan como componentes estructurales: La Constitución Política de Colombia y diferentes Sentencias de la Corte, El Derecho Internacional de los Derechos Humanos, el Derecho internacional Humanitario, los derechos estipulados en las declaraciones internacionales emanadas por la ONU y la OEA, las normas, resoluciones, directivas y documentos técnicos, especialmente los sectoriales de salud y del departamento nacional de planeación CONPES.

En cuanto al marco conceptual la política plantea unas definiciones claves:

“Enfoque de derechos: implica la necesidad de informar y promover un diálogo público respetuoso, que incluya diferentes perspectivas jurídicas, ideológicas y éticas que permitan el

reconocimiento de sí mismos y del otro como sujeto de derechos” (Ministerio de la Protección Social, 2011), para evitar cualquier forma de estigma o de discriminación.

Es de aclarar que este enfoque permite ver por separado la sexualidad de la reproducción, lo cual ha permitido identificar diferentes tipos de derechos, reconociendo la sexualidad como condición humana y el cuerpo como espacio de vivencia de la sexualidad.

Enfoque de género: como componente del enfoque de derechos reconoce la construcción socio cultural de lo femenino y lo masculino y las normas que subyacen a esta distinción, formas de comportamiento, prácticas, costumbres, atributos y actitudes sociales y psicológicas para el ser femenino y para el ser masculino. En este sentido se puede decir que el género es uno de los ejes fundamentales para la organización de la vida en sociedad (Ministerio de la Protección Social, 2011).

Enfoque diferencial: Según el PDSP “La fundamentación del enfoque diferencial supone el reconocimiento de la equidad e inclusión de los ciudadanos excluidos y privados de los derechos y libertades. Es decir, “el derecho a ejercer una ciudadanía desde la diferencia en escenarios de una democracia participativa, de inclusión igualitaria de ciudadanos y ciudadanas” (Ministerio de la Protección Social, 2011, p.14). Para efectos de esta política (PNSDSDR) el enfoque diferencial comprende los siguientes subdiferenciales: “orientación sexual o identidad de género, pertenencia étnica, discapacidad física, mental, intelectual o sensorial, y particulares situaciones generadoras de inequidades sociales como le ocurre a las víctimas del conflicto armado, entre otras” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014, p.42).

Ciclo de Vida: Debido a que la sexualidad es inherente a la condición humana y está presente toda la vida el concepto de ciclo vida es de gran relevancia en la presente política. Con este enfoque se abordan y se comprenden las vulnerabilidades, oportunidades, los roles, las

relaciones de poder derivados del género y demás condiciones que permiten un reconocimiento real de los sujetos partiendo de la premisa de que no todas las edades son homogéneas y que en cada momento de la vida se generan diferentes interacciones sociales (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014, p.43).

Modelo de determinante sociales de la salud: este modelo nace de la idea que la justicia social afecta la manera como las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejece, así como las probabilidades de enfermarse y morir, por lo tanto, se puede medir el desarrollo de una sociedad por la calidad del estado de salud de su población, según afirma la OMS (2008). Es así como, para mejorar las condiciones de vida se deben fortalecer los programas de salud y educación, con el fin de garantizar entornos saludables.

**Figura 8**  
*Conceptos claves*



Elaboración propia

Por su parte, los principios planteados se convierten en orientación ética la acción, clarificando el sentido y alcance de la política.

**Figura 9**

*Principios de la PNSDSDR*



Elaboración propia.

Por otra parte, las estrategias planteadas hacen referencia al conjunto de pasos, pautas o técnicas que deben ser aplicadas para el logro de los objetivos y que en conjunto representan una forma de actuar. En este sentido, las estrategias propuestas en PNSDSDR se desagregan en las siguientes:

1. Fortalecimiento y gestión del sector salud.
2. Generación de alianzas y sinergias entre sectores y actores competentes e interesados.
3. Movilización social.

4. Gestión de la comunicación de los Derechos Sexuales y los Derechos Reproductivos como mecanismos para la interacción en el campo de la sexualidad.
5. Gestión del conocimiento.

Respecto a la responsabilidad de los agentes se puede decir que el desarrollo de las acciones y estrategias de esta política recae sobre el sector salud, quien tiene la tarea de garantizar que todas las personas disfruten de la sexualidad a partir de ejercicio de los DS y DR.

En coherencia con lo anterior, la PNSDSDR responsabiliza a diferentes instituciones o entidades para el logro del objetivo:

- ✓ Superintendencia nacional de salud.
- ✓ Ministerio de salud y protección social (MSPS)
- ✓ Organismo territorial de salud
- ✓ Empresas administradoras de planes de beneficios o su equivalente
- ✓ Instituciones prestadoras de servicios de salud o su equivalente en todos los regímenes
- ✓ Instituto nacional de salud
- ✓ Asociación colombiana de facultades de medicina (ASOCAFAME)
- ✓ Asociación colombiana de facultades de enfermería (ASOCAFAEN)
- ✓ Otras facultades de formación de personal de la salud

Agentes intersectoriales responsables

Pese a que la presente política tiene carácter sectorial es fundamental la intervención de todos los sectores que componen la estructura del Estado. En consecuencia, se atribuyen otras responsabilidades:

- ✓ El sector educativo: Fortalecimiento y ampliación de cobertura del programa de educación para la sexualidad a través de la educación laica.

Consolidación de un cuerpo docente entrenado con la capacidad de superar posturas moralistas y generar reflexiones de carácter ético desde una perspectiva de DS y DR.

Incorporación de las TIC en educación. Esto en coherencia con el artículo 13 de la Ley 115 de 1994 y la ley 1620 de 2013

- ✓ Sector Cultura
- ✓ Sector comunicaciones
- ✓ Sector recreación y deportes
- ✓ Sector protección
- ✓ Sector justicia
- ✓ Sector defensa
- ✓ Sector ambiente
- ✓ Sector hacienda
- ✓ Ministerio público
- ✓ Registraduría nacional del estado civil
- ✓ DANE
- ✓ Empresa privada

Ahora bien, al revisar las acciones del Estado que han permitido evaluar la implementación de la PNSDSDR se encontró que, en el 2016 el UNFPA, para concretar su objetivo de contribuir en la disminución del porcentaje de embarazos no deseados en nuestro país, apoyó al MSPS en acciones para la implementación de la política, a través del convenio de cooperación 638 (vigente hasta noviembre de 2016).

Así, hasta septiembre de 2016 se habían realizado acciones de implementación de la Política en Norte de Santander, Chocó, Magdalena, Córdoba, Casanare, Cesar, Arauca, Vaupés,

Valle del Cauca y La Guajira, las cuales consistieron en el diseño de planes de trabajo con las Secretarías de Salud departamentales o municipales, encuentro con los referentes locales de Salud Sexual y Reproductiva para fortalecer las capacidades de las organizaciones sociales de base para el posicionamiento de la Política de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos, ejercicios de profundización acerca de los enfoques, componentes y acciones de la Política Nacional de Sexualidad, fortalecimiento de las capacidades del talento humano para la atención integral y de calidad a adolescentes y jóvenes, empoderamiento de los grupos, organizaciones y redes en el ejercicio y exigibilidad de los derechos sexuales y reproductivos, generación de conocimiento de carácter técnico entre los diferentes actores del sistema de salud acerca de los factores determinantes para implementar la Política y el diseño de estrategias para el seguimiento y monitoreo que den cuenta de la implementación de la Política así como la medición sistemática de logros producidos en el marco del convenio (UNFPA, 2016).

Es de anotar que el UNFPA ha sido una de las instituciones que ha trabajado fuertemente por la implementación de la política, al respecto ha promovido investigaciones e iniciativas como:

Paquete inicial Mínimo de Servicios para la Salud Sexual y Reproductiva en Situaciones de Crisis Humanitaria en el año 2020. Esta estrategia se concretó en una guía práctica con la que se espera contribuir a los agentes decisorios y autoridades de salud para que tengan una herramienta para garantizar la protección de los DS y los DR.

Soy Valerosa. Una bitácora en la que puedo confiar para reconocer mis Derechos Sexuales y mis Derechos Reproductivos. La bitácora tiene por objetivo acerca a las niñas, niños y mujeres de contextos rurales en Colombia, al reconocimiento de sus DS y DR a partir de diferentes actividades planeadas en el marco de la ES Integral. Sin embargo, al revisarlo, es claro

el enfoque preventivo y biologicista bajo el cual se construye la estrategia. No se reconocen temas como la diversidad de género, la paternidad o la sexualidad como un hecho social.

Contrario a esto se hace un abordaje de temas relacionados con el cuerpo femenino, pautas de higiene y autocuidado y una invisibilización absoluta, del género masculino u otros géneros.

Asimismo, desde el año 2016 en adelante se han diseñado infografías, cartillas, investigaciones, videos, cuyo objetivo es motivar en la población colombiana, independientemente de sus lugares de origen, el reconocimiento y apropiación de los DS y DR. Aunque, como se había mencionada anteriormente, el énfasis se hace en la población femenina, desconociendo de algún modo, a los hombres y los grupos LGBTI+Q como sujetos de derechos.

**Figura 10**

*Publicaciones de El Fondo de Población de las Naciones Unidas*





Nota: Imágenes tomadas de la página oficial de El Fondo de Población de las Naciones Unidas – UNFPA. <https://colombia.unfpa.org/es/unfpa-en-colombia>

### 5.7. Hacia una comprensión crítica

La manera en la cual está planteada la PNSDSDR y los enfoques que la sustentan les otorga a las personas la posibilidad de reconocer su propio cuerpo y la manera de vivirlo, postura que entra en diálogo con los planteamientos de Butler (2002) y Foucault (1996), en clave de la libertad y la liberación de la subjetivación de los cuerpos y la forma en que cada persona lo experimenta. Se puede decir que la política presenta una sexualidad liberada de la carga moral.

Por otra parte, es importante mencionar que la PNSDSDR al tomar como referente el enfoque diferencial evidencia un marco más incluyente, a partir del cual se tienen en cuenta grupos poblacionales vulnerables tales como: personas con discapacidad, privadas de la libertad o en custodia; así como para los habitantes de calle, personas con orientaciones sexuales o identidades de género diversas (comunidades LGBTI) o en situación de trabajo sexual, víctimas del conflicto armado y desplazamiento, pues como es sabido estos grupos por diversos factores

encuentran limitación grave para el disfrute de la sexualidad o la reproducción de manera plena, satisfactoria, informada, libre y responsable.

Sin embargo, problemáticas como la violencia de género, las discriminaciones por las diversas orientaciones sexuales siguen siendo frecuentes en la sociedad; situación que se refleja en el sistema de salud, al asignar a las mujeres mayores responsabilidades en temas de prevención y atención y el estado de vulnerabilidad al vivir situaciones como el embarazo, el parto, el aborto, la planificación, por el hecho de ser mujeres, lo cual evidencia que la implementación de la política aún no ha permeado a varios sectores de la sociedad.

En coherencia con lo anterior, en el año 2016 el MSPS social junto con el UNFPA, mediante el convenio de cooperación 638, implementaron la estrategia: La política de sexualidad llega a los territorios. Esto con el fin de cumplir con la meta de lograr una implementación efectiva a nivel municipal y departamental; aunque, no cabe duda que existen brechas territoriales a nivel nacional, aspecto que se evidencia en el sistema de salud. En esa ocasión impactaron a través de diferentes acciones en Norte de Santander, Chocó, Magdalena, Córdoba, Casanare, Cesar, Arauca, Vaupés, Valle del Cauca y La Guajira. Esta acción conjunta evidenció el compromiso internacional por garantizar los derechos sexuales y reproductivos la misión de contribuir a “que cada embarazo sea deseado, cada parto sea sin riesgos y cada persona joven alcance su pleno desarrollo” (UNFPA, 2022)

Ahora bien, pese a que a PNSDSDR es sectorial, es necesaria la vinculación real de los demás sectores para que su implementación sea real. Si bien en el documento se mencionan los sectores, no son claras las acciones y responsabilidades de cada uno en relación con el cumplimiento de objetivo.

De igual forma, luego de revisar el horizonte conceptual de la política se percibe que, a través del enfoque de derechos, diferencial y de género se están transformando los paradigmas sobre sexualidad y de la salud sexual y reproductiva asociados a la prevención, la abstinencia, el riesgo y las patologías, es decir, se supera la mirada biomédica y se le da valor a la sexualidad y la reproducción de todas las personas, aspectos que proponen una mira más incluyente y una preocupación por el bienestar de las personas en cuanto a la vivencia de sus cuerpos, su identidad y proyectos de vida.

Ahora bien, con esta política se otorga autonomía a los sujetos para la toma de decisiones en función del ejercicio de sus DS y DR en un contexto donde todos tiene cabida. No obstante, en realidad se evidencia que existen barreras para que esto sea posible y que el impacto de la política no ha sido lo suficientemente fuerte en todo el territorio, por lo anterior, se siguen replicando modelos de sociedades patriarcales, desarticulación del sector educativo, asignación de roles y normas de género.

Así, para sobrepasar estas barreras se requiere una transformación que supere los estereotipos de género, las desigualdades entre las parejas y las maneras en las que en las instituciones educativas y de salud se comprende la sexualidad; especialmente las instituciones educativas como agentes formadores, capaces de motivar a los jóvenes para vivir en comunidad y tomar decisiones desde sus propios criterios. Por ello es importante promover una educación integral que permita que las personas disfruten de su sexualidad a lo largo de la vida y se liberen del miedo, los tabúes, los sesgos moralistas y las creencias con el que se ha hablado y formado en materia de sexualidad.

### 5.8. Revisando la Ley 1620 de 2013

En el mes de marzo del año 2013 fue promulgada la Ley por medio de cual se creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, esto con el fin de contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural en concordancia con la constitución y la Ley general de Educación (Ley 115 de 1994).

Una de las necesidades bajo la cual se enmarca la presente Ley es el fortalecimiento de la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos en todos los niveles de educación Básica y Media con el fin de disminuir la violencia al interior de las instituciones y el embarazo adolescente.

En este sentido, se contemplan cuatro conceptos clave: (I) Competencias ciudadanas, (II) Educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, (III) Acoso escolar o bullying, (IV) Cyberbullying o ciberacoso escolar.

Asimismo, otra de las disposiciones generales se centra en los lineamientos para la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para los derechos humanos, sexuales y reproductivos, la educación para la sexualidad y la prevención y la mitigación de la violencia escolar. Para ello se propone la promoción de estrategias, programas y actividades bajo la responsabilidad de los individuos, las instituciones educativas, las familias, la sociedad y es el Estado.

Por otra parte, entre los objetivos del sistema se plantea como lo menciona la Ley 1620 del 2013 en su artículo 4:

Fomentar, fortalecer y articular las diferentes instancias del Estado para la convivencia escolar (...)

Garantizar la protección integral de NNJA en espacios educativos, implementando la ruta de atención integral para la convivencia escolar (...)

Fomentar y fortalecer la educación para la paz, las competencias ciudadanas, (..) entre otras.

Promover el desarrollo de estrategias, programas y actividades para que las entidades fortalezcan la ciudadanía activa, la convivencia pacífica, la promoción de los Derechos y los estilos de vida saludables (...)

Fomentar mecanismo de prevención, protección, detección temprana y denuncia de todas aquellas conductas que atentan contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los Derechos humanos, sexuales y reproductivos (...)

Contribuir a la prevención del embarazo en la adolescencia y la reducción de las ITS (..) (p.2)

Vale mencionar que en unos de los párrafos se enfatiza en que los medios de comunicación deben realizar las funciones de promoción de acuerdo con las responsabilidades asignadas en el artículo 47 de la Ley 1098 de 2006.

Por otra parte, la mencionada Ley plantea una serie de principios, a saber.

**Figura 11**  
*Principios*



Nota: Información tomada de la Ley 1620 de 2013. Elaboración propia

De igual forma, la Ley 1620 (2013) estipula la manera en la cual ha de conformarse el comité de convivencia escolar y sus respectivas funciones:

Rector, personero, orientador, coordinador, presidente del Consejo de Padres de familia, presidente del consejo de estudiantes, un docente que lidere acciones de convivencia.

**Tabla 6**  
*Funciones del Comité de Convivencia Escolar*

<b>F</b>	<b>Identificar, documentar, analizar y resolver los conflictos que se presenten entre docentes y estudiantes, directivos y estudiantes, entre estudiantes y entre docentes.</b>
<b>U</b>	Liderar en los establecimientos educativos acciones que fomenten la convivencia, la construcción de ciudadanía, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y la prevención y mitigación de la violencia escolar entre los miembros de la comunidad educativa.
<b>N</b>	Promover la vinculación de los establecimientos educativos a estrategias, programas y actividades de convivencia y construcción de ciudadanía.
<b>C</b>	Convocar a un espacio de conciliación para la resolución de situaciones conflictivas que afecten la convivencia escolar, por solicitud de cualquiera de los miembros de la comunidad educativa.
<b>I</b>	Activar la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar definida en el artículo 29 de esta ley.
<b>O</b>	Liderar el desarrollo de estrategias e instrumentos destinados a promover y evaluar la convivencia escolar, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.
<b>N</b>	Hacer seguimiento al cumplimiento de las disposiciones establecidas en el manual de convivencia.
<b>E</b>	
<b>S</b>	

Nota: Información tomada de la Ley 1620 de 2013

El sector educativo como parte del Sistema Nacional está conformado por: el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas en educación y los establecimientos que prestan el servicio educativo de acuerdo con la Ley 115 de 1994. Así, la Ley 1620 de 2013 establece las responsabilidades del MEN en el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y a los establecimientos educativos, entre las que se destacan:

1. Promover y fomentar conjuntamente con las secretarías de educación certificadas, en los establecimientos educativos, la implementación de los programas para el desarrollo de competencias ciudadanas, la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, de conformidad con los lineamientos, estándares y orientaciones que se definan.
2. Producir y distribuir materiales educativos para identificar y utilizar pedagógicamente las situaciones de acoso escolar y violencia escolar, en el marco del ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y de la formación para la ciudadanía.
3. Diseñar, administrar y realizar los reportes periódicos del Sistema Unificado de Información de Convivencia Escolar, definido por esta ley en su artículo 28.
4. Realizar asistencia técnica para establecer guías generales en la construcción de líneas de bases e indicadores sobre la convivencia escolar que no solo visibilicen los problemas, sino que potencialicen los proyectos y programas que promueven la vida y los derechos humanos.
5. Coordinar con el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación la incorporación en las pruebas Saber los módulos para las evaluaciones de competencias ciudadanas.

6. Gestionar alianzas con el sector privado para el apoyo a la implementación de las políticas y los programas referidos a este tema.
7. Implementar el comité escolar de convivencia y garantizar el cumplimiento de sus funciones.
8. Revisar y ajustar el proyecto educativo institucional, el manual de convivencia, y el sistema institucional de evaluación de estudiantes anualmente, en un proceso participativo que involucre a los estudiantes y en general a la comunidad educativa, a la luz de los enfoques de derechos, de competencias y diferencial.
9. Revisar anualmente las condiciones de convivencia escolar del establecimiento educativo e identificar factores de riesgo y factores protectores.

Desarrollar estrategias e instrumentos destinados a promover la convivencia escolar a partir de evaluaciones y seguimiento de las formas de acoso y violencia escolar más frecuentes (Ley 1620, art.17, prg. 7, 2013).

Por otra parte, reglamenta las responsabilidades de rector y los docentes en el Sistema Nacional de Convivencia Escolar [SNCE] (Ley 1620, 2013) y la corresponsabilidad de las familias.

**Tabla 7**

*Responsabilidades de rector y los docentes en el SNCE*

<b>RECTOR</b>	<b>DOCENTES</b>	<b>FAMILIAS</b>
<b>Liderar el comité escolar de convivencia acorde con lo estipulado en los artículos 11, 12 y 13 de la presente ley.</b>	Identificar, reportar y realizar el seguimiento a los casos de acoso escolar, violencia escolar y vulneración de derechos sexuales y reproductivos que afecten a estudiantes del establecimiento educativo.	Proveer a sus hijos espacios y ambientes en el hogar, que generen confianza, ternura, cuidado y protección de sí y de su entorno físico, social y ambiental.

<b>Incorporar en los procesos de planeación institucional el desarrollo de los componentes de prevención y de promoción, y los protocolos o procedimientos establecidos para la implementación de la ruta de atención integral para la convivencia escolar.</b>	Transformar las prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos y tolerantes que potencien la participación, la construcción colectiva.	Participar en la formulación, planeación y desarrollo de estrategias que promuevan la convivencia escolar, los derechos humanos, sexuales y reproductivos, la participación y la democracia, y el fomento de estilos de vida saludable.
<b>Liderar la revisión y ajuste del proyecto educativo institucional, el manual de convivencia, y el sistema institucional de evaluación anualmente.</b>	Participar de los procesos de actualización y de formación docente y de evaluación del clima escolar del establecimiento educativo.	Participar en la revisión y ajuste del manual de convivencia.
<b>Reportar aquellos casos de acoso y violencia escolar y vulneración de derechos sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes del establecimiento educativo, en su calidad de presidente del comité escolar de convivencia.</b>	Contribuir a la construcción y aplicación del manual de convivencia.	Conocer y seguir la Ruta de Atención Integral cuando se presente un caso de violencia escolar, la vulneración de los derechos sexuales y reproductivos o una situación que lo amerite.

Nota: Información tomada de la Ley 1620 de 2013

En cuanto a los proyectos pedagógicos se hace la aclaración que el proyecto de educación para la sexualidad debe enfocarse al desarrollo de competencias en los estudiantes que les permitan la toma de decisiones informadas, placenteras y responsables en función de su bienestar (Ley 1620, 2013). Asimismo, que los prepare para el manejo de situaciones de riesgo y para aprender a decir no, frente a propuesta que afecten su integridad. Deberán desarrollarse gradualmente de acuerdo con la edad, desde cada una de las áreas obligatorias señaladas en la Ley 115 de 1994, relacionados con el cuerpo y el desarrollo humano, la reproducción humana, la salud sexual y reproductiva y los métodos de anticoncepción, así como las reflexiones en torno a actitudes, intereses y habilidades en relación con las emociones, la construcción cultural de la sexualidad, los comportamientos culturales de género, la diversidad sexual, la sexualidad y los estilos de vida sanos (Ley 1620, 2013).

Referente a los manuales de convivencia se indica que estos deben identificar nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, promoviendo estrategias para aprender del error, el respeto por la diversidad y la resolución pacífica de conflictos (Ley 1620, 2013). Es importante anotar que el manual de convivencia deberá incluir la ruta de atención integral y los protocolos de que trata la presente ley.

Respecto a las sanciones menciona que las conductas de los actores del sistema en relación con la omisión, incumplimiento o retraso en la implementación de la Ruta o en el funcionamiento de los niveles de la estructura del Sistema se sancionarán de acuerdo con lo establecido en el Código General y de Procedimiento Penal, el Código Único Disciplinario y el Código de la Infancia y la Adolescencia.

### **5.9. Hacia una comprensión crítica**

La lectura de la presente Ley permite ver que, efectivamente, la perspectiva desde la cual se plantea una ES está basada en el enfoque de género y Derechos Humanos, aspecto que resulta relevante para el objetivo de humanizar la sexualidad de los jóvenes y promover acciones que les permitan gozar de su sexualidad desde la autonomía, el cuidado de sí mismos y de los demás. De igual forma, aunque este no es el tema central de la política pública objeto de análisis, es interesante la idea de que para mejorar la convivencia en las instituciones es importante el reconocimiento como sujetos de derechos y seres capaces de tomar decisiones.

Por otra parte, un aspecto a destacar es el hecho de que en la Ley 1620 se tienen en cuenta los diferentes actores que participan en el proceso de formación de los NNJA y se les atribuyen responsabilidades directas para saber cómo actuar en diferentes casos. En este sentido, es necesario optimizar los mecanismos de socialización de la Ruta de Atención Integral para que

sea del conocimiento y manejo de toda la comunidad en las instituciones educativas del país para garantizar los derechos de las NNJA o restituirlos en los casos que amerite.

Sin embargo, las prácticas homogenizadoras que se llevan a cabo en las instituciones contradicen la perspectiva planteada en la presente Ley respecto a las maneras en la cual se entienden conceptos como el de disciplina y sexualidad y las maneras en las cuales se forma a los estudiantes sin tener en cuenta el componente integral. Por lo tanto, es necesario revisar, cuidadosamente, en el marco de los planteamientos de la Ley 1620 como se han pensado los Manuales de Convivencia en las instituciones y cómo se articulan con el enfoque de Género, Derechos Humanos y Diferencial.

Por otra parte, las prácticas tradicionales de algunos docentes impiden llegar a acuerdos frente a las acciones que institucionalmente se deben implementar para armonizar la convivencia escolar y la formación en sexualidad en el marco de los enfoques mencionados anteriormente.

Si bien, la Ley aporta a las instituciones educativas herramientas y rutas que permitiría a la comunidad responder integralmente frente a las situaciones que atentan contra la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de los NNJA, los escenarios bajo los cuales se socializan no son de impacto para toda la comunidad, en este sentido, las familias suelen verse ajenas a esta información y desinteresadas frente a su posibilidad de acción en las situaciones que ponen en riesgo a los menores. Pareciera que esta información pasa intrascendente en el Manual de Convivencia y en ocasiones, cuando se dan casos de maltrato se obra diferente a lo expuesto en la Ley, llegando incluso al delito de omisión.

Otra particularidad está en el hecho que, los manuales de convivencia en varias instituciones, enfatizan en el campo de la convivencia escolar dejando de lado la información relevante en materia de sexualidad, Derechos Sexuales y Reproductivos, tal como se indica en

los artículos 28 al 30 del decreto 1965 de 2013, con el cual se reglamenta la presente Ley, argumentando que: los manuales de convivencia, deben precisar las situaciones comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, de hecho, enfatiza en que hay que clasificar las situaciones y definir medidas pedagógicas, formativas y de atención a las mismas.

En este sentido, es importante la revisión periódica de los manuales de convivencia como proceso derivado de los ejercicios de autoevaluación institucional y de la apropiación de la presente Ley, incluyendo la visibilización de las rutas integrales de intervención con el fin de garantizar un trato digno a todos los miembros de las instituciones, independientemente de sus creencias, orientaciones sexuales, etnias, condición socio-económica, etc.

Así, con los planteamientos descritos en la presente Ley se infiere que se le está otorgando a las instituciones educativas la responsabilidad de formar a los NNJA para el ejercicio de los Derechos humanos y la ciudadanía. En este sentido, al reconocer a todos los integrantes de la comunidad como sujetos de derechos se confiere la posibilidad de participar en la construcción de acuerdos y normas, así como en la toma de decisiones que garanticen en las diferentes situaciones relacionadas con la convivencia escolar. En este sentido, vale mencionar que cada institución educativa lleva a cabo sus propias dinámicas, por tanto, la manera en la cual se implementan las acciones estipuladas en la presente Ley puede variar, no obstante, con frecuencia se hallan coincidencias, por ejemplo, en lo referido al desconocimiento del marco normativo de los manuales de convivencia.

En consecuencia, con una implementación efectiva de la Ley 1620 de 2013 que permite la participación de toda la comunidad, es posible pensar en el contexto de la Justicia Escolar y en la formación de ciudadanos que reconozcan los derechos como herramientas para garantizar el

bien propio y el respeto por los demás. En este punto es importante, según los planteamientos de la Ley, tener presente que más que reflexionar es necesario pasar al plano de la acción, de ahí su obligatoriedad en algunas de las estrategias que se deben llevar a cabo y las medidas de sanción en caso de no hacerlo.

En este orden de ideas, se requieren acciones encaminadas hacia el reconocimiento y respeto de las diferencias de género, de las identidades género, de las problemáticas particulares asociadas al ejercicio de la sexualidad como el embarazo adolescente no deseado o la maternidad y paternidad a temprana edad.

Ahora bien, en la actualidad la normatividad colombiana acerca de la ES se interesa por la formación integral de la niñez y de la juventud bajo el enfoque de los Derechos humanos, lo cual brinda a las instituciones una perspectiva más clara que permitan fortalecer los proyectos transversales de ES. Sin embargo, la presente Ley, en el ámbito de la sexualidad, que no es el campo sobre el que se hace mayor énfasis, se evidencia la necesidad de superar las prácticas tradicionales a partir de las cuales se imparte la ES en las instituciones. Así, comprendiendo este aspecto en el marco de los Derechos Sexuales y reproductivos se amplía la perspectiva de abordaje de la sexualidad desde todas las dimensiones del ser humano, el desarrollo integral, el autocuidado y el respeto por los demás.

Finalmente, al revisar el apartado que menciona el objetivo de los proyectos de sexualidad se observa un sesgo preventivo y de abstinencia enfatizando en la posibilidad de los jóvenes de reflexionar, para tomar decisiones y aprender a decir NO a propuestas que afecten su integridad, aspecto que es relevante para lograr mitigar los riesgos a los que actualmente están expuestos los NNJA. Sin embargo, es oportuno instar a los niños y jóvenes a decir SI en las ocasiones que lo amerite y que tengan que ver con su derecho a una sexualidad libre y

responsable. En este sentido, las reflexiones frente a la toma de decisiones deben ser orientadas para que los NNJA analicen consecuencias y el impacto de sus acciones en la consolidación de sus proyectos de vida.

#### **5.10. Hablemos de Sergio Urrego (Sentencia T- 478 de 2015)**

La presente sentencia analiza el presunto caso de acoso escolar y discriminación hacia el menor Sergio Davis Urrego por su identidad de género y posterior a su muerte, vulneración del derecho a la dignidad, al buen nombre y a la intimidad.

A manera de síntesis se revisarán algunas particularidades del documento: En una institución privada del Bogotá, el joven de grado once Sergio David Urrego, fue víctima de discriminación y acoso por parte de la rectora, la veedora y la orientadora, situación que desencadenó el retiro del estudiante de la institución educativa y posteriormente su suicidio. Frente al hecho la madre del joven solicita justicia argumentando que su hijo fue víctima de discriminación por orientación sexual e identidad de género en ambientes escolares y solicitando la protección del derecho a la igualdad y del libre desarrollo de la personalidad; corresponsabilidades en el desarrollo educativo de los menores de edad (C.E. Sala quinta de revisión, Sentencia T-478, 2015)

El siguiente relato es redactado tomando como referente la información textual que reposa en la Sentencia T- 478 de 2015 en la cual se describen los hechos que acontecieron en el presunto caso de acoso escolar y desencadenaron en el suicidio del joven Sergio David Urrego, motivando a la madre del menos a instaurar las acciones legales pertinentes para defender los derechos de su hijo fallecido.

##### **I. Antecedentes**

Alba Lucía Reyes, madre de Sergio David Urrego Reyes presentó acción de tutela el 11 de septiembre de 2014 a nombre propio y en representación de su difunto hijo, en contra del colegio Gimnasio Castillo Campestre, la Secretaría de Educación de Cundinamarca, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Fiscalía General de la Nación y la Comisaría Décima de Familia de Engativá, por considerar, que las directivas de la institución educativa demandada, promovieron conductas sistemáticas de discriminación en contra su hijo, motivadas por su orientación sexual, -tanto en el proceso disciplinario que se surtió en su contra, como con la información que fue difundida con posterioridad al fallecimiento del niño en los medios de comunicación-, que motivaron su suicidio y que resultaron finalmente lesivas de sus derechos fundamentales. De igual forma, frente a las demás entidades estatales acusadas en la tutela, estima que éstas desplegaron una conducta omisiva ante las diferentes denuncias que se realizaron con fundamento en las actuaciones equivocadas de la institución educativa, por lo que incurrieron a su vez, en la violación de los derechos fundamentales del menor de edad (Sentencia T-478, 2015).

En consecuencia, estima que las entidades de la referencia, violaron los derechos de su hijo a la intimidad y buen nombre, igualdad y no discriminación, libre desarrollo de la personalidad, el derecho a la educación, la prevalencia de los derechos de los menores de edad y el derecho al debido proceso, así como su derecho acceder a la justicia y obtener una adecuada reparación por los daños sufridos, por lo que solicita, que en consideración a los hechos acaecidos, se realice un acto público de desagravio en nombre de Sergio, y se le conceda el grado póstumo de bachiller, en presencia de familiares y amigos (Sentencia T-478, 2015).

Entre los hechos relevantes de destaca que:

1. Sergio David era un joven de 17 años de edad, hijo de la señora Alba Lucía Reyes, que se encontraba inscrito en el colegio Gimnasio Castillo Campestre como estudiante de grado once.

Para el momento de los hechos,

(.) según el relato de Alba Lucía, Sergio sostenía una relación sentimental con un compañero de su curso, sin que los padres de ambos adolescentes lo supieran. En mayo de 2014, una amiga en común de los estudiantes les tomó una foto mientras se daban un beso, como expresión de esa relación sentimental. La foto quedó registrada con consentimiento de los dos jóvenes, en el celular de esta persona.

Sin embargo, según cuenta el escrito de tutela, haciendo una transcripción del relato que Sergio hizo ante el colegio como parte del proceso disciplinario que se abrió en su contra, el joven sostuvo que la fotografía que ese día les tomaron fue encontrada a las pocas horas por el docente de educación física, quien, al decomisar el celular de la estudiante, pudo ver libremente la foto en mención.

“Entre los días 5 y 17 de mayo de 2014 se presentaron unos inconvenientes en el Colegio G.C.C. debido a que tomaron una foto besándome con mi compañero H.; esta foto fue vista posteriormente por un docente de la institución puesto que se encontraba en un celular que decomisó” (Relato de Sergio Urrego).

Siguiendo la misma narración, los jóvenes fueron llamados al día siguiente de los hechos a presentarse ante la psicóloga del colegio, porque, según se les dijo, habrían incurrido en una falta grave, de conformidad con el manual de convivencia del colegio, así:

“Artículo 6.2.1.2.13. Faltas Graves. Las manifestaciones de amor obscenas, grotescas o vulgares en las relaciones de pareja (de forma exagerada) y reiterativa (sic) dentro y fuera

de nuestra institución o portando el uniforme del mismo, estas relaciones (sic) de pareja deben ser autorizadas y de pleno conocimiento de los padres, en este caso, nuestro colegio se exime de toda responsabilidad a ese respecto” (Manual de Convivencia Gimnasio Castillo Campestre, 2014, citado en la Sentencia T-478, 2015).

Posterior a la mencionada reunión, la psicóloga advirtió a los dos jóvenes que no debían continuar incurriendo en la mencionada falta. Para tal fin, los jóvenes suscribieron un documento en el que se comprometieron a “mantener la distancia” entre ellos.

A partir de ese momento en que descubrió la foto, los dos jóvenes fueron citados varias veces por la psicóloga del Colegio, para que “explicaran su relación de pareja” En una de esas reuniones Sergio fue informado de que sus padres serían llamados a una reunión el día 20 de junio del 2014 para ponerlos al tanto de la situación (Sentencia T-478, 2015). Motivados por esta decisión, los jóvenes acordaron que informaría a sus respectivos padres sobre los pormenores relacionados con su orientación sexual y sobre el proceso que había sido impulsado por el colegio, con ocasión de la foto que se habían tomado. Según contó Sergio, su madre, al enterarse de su orientación sexual, reaccionó de una manera favorable, apoyando a su hijo ante estas nuevas circunstancias. Los padres del otro joven sorprendidos con el anuncio, tomaron otras opciones y solicitaron reunirse con las directivas del colegio en una fecha diferente a la reunión programada (Sentencia T-478, 2015).

Ante estos hechos, el primero de julio de 2014, la peticionaria presentó una queja ante la Secretaria de Educación de Cundinamarca, donde manifestó que su hijo estaba siendo discriminado por su orientación sexual (Sentencia T-478, 2015).

Simultáneamente, el 22 de julio de 2014, los padres del otro joven presentaron una denuncia penal contra Sergio por aparente acoso sexual; sosteniendo que: “desde hace varios meses se ha dedicado a intimidar y presuntamente a acosar sexualmente a nuestro hijo por medio de llamadas telefónicas y fotografías vulgares, obscenas, salidas de todo contexto para su edad (...)” (Sentencia T-478, 2015).

De la misma manera, según relata Alba Lucía Reyes, el 25 de julio de 2014, ella misma, como madre del menor de edad, fue notificada de un proceso presentado en su contra por las directivas del colegio accionado ante la Comisaría Décima de Familia de Engativá y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, por aparente abandono de hogar. El proceso se inició efectivamente, por una denuncia que la institución educativa presentó en contra de la accionante basados en el hecho de que la peticionara residía en la ciudad de Cali y que su hijo se encontraba viviendo en Bogotá, junto con su abuela materna (Sentencia T-478, 2015).

Debido a esto, el 28 de julio de 2014, la accionante radicó finalmente, una solicitud ante el colegio Gimnasio Castillo Campestre para retirar a su hijo de la institución. Manifestó que, efectivamente, el 31 de julio de 2014 su hijo fue separado del colegio y que ese día lo encontró en la casa “muy afectado llorando en el baño”. Evidentemente, el joven había entrado en un estado grave de afectación emocional. Indicó que el 4 de agosto de 2014, tuvo que viajar a la ciudad de Cali para solucionar unos asuntos laborales. Y a su regreso, no encontró al menor en el apartamento. Después de tratar de localizarlo en distintos lugares, recibió esa noche una llamada de la Clínica Shaio en donde le informaron que su hijo se encontraba en estado crítico, pues se había arrojado de la terraza del Centro

Comercial Titán en la ciudad de Bogotá. El joven Sergio Davis Urrego Reyes no se recuperó del impacto de su caída. Al día siguiente, falleció (Sentencia T-478, 2015).

Antes del lamentable hecho, Sergio David dejó dos cartas, fechadas el 4 de agosto del 2014, en las que explica los motivos de su suicidio y rechaza la acusación de acoso presentada en su contra. En el segundo mensaje, sin destinatario específico, describió algunos detalles de su relación con su compañero y señaló que “en ningún momento se presentó acoso y esto lo pueden corroborar en los mensajes que están en la bandeja de entrada de mi facebook (...). En la memoria de mi celular y en el escritorio de la PC quedan dos pantallazos de nuestras conversaciones en whatsapp que demuestran que él no se sintió acosado en ningún momento (Sentencia T-478, 2015).

El 6 de agosto de 2014, la accionante y el padre de Sergio recibieron una notificación de la Fiscalía para que comparecieran al proceso, por la denuncia penal por acoso sexual presentada por los padres del compañero. El 15 de agosto, se presentaron ante el F. 354 Seccional de Infancia y Adolescencia para informar sobre la muerte de Sergio y aportar el respectivo certificado de defunción.

Paralelo a estos hechos, la rectora de la entidad demandada en una entrevista a los medios, reconoció que desde un inicio tuvo conocimiento de la orientación sexual de los dos jóvenes y de su auto reconocimiento como pareja. Así, en una entrevista que ésta concedió a la emisora BLU RADIO afirmó que “los jóvenes no fueron enviados a un taller, la idea era evitar que hubiera bullying, matoneo o burlas entres los chicos (..) Se habló con los dos chicos, aunque yo no vi la foto, pero se habló de que le comentaran a sus padres que se habían declarado como pareja, pero en ningún momento hubo discriminación alguna. Se les dijo que hablaran con sus padres que se habían declarado

homosexuales para que los padres en sus casas los orientaran y nosotros también la parte de que no hubiera matoneo y bullying en el colegio. En nuestro manual de convivencia se le solicita respeto a cualquier tipo de pareja en las manifestaciones amorosas” (Sentencia T-478, 2015).

(..) Adicionalmente a lo anterior, el 8 de septiembre del 2014, el Gimnasio Castillo Campestre publicó un comunicado sobre los hechos relacionados con la muerte de Sergio Davis. En este documento, las autoridades de la entidad acusada advirtieron, lo siguiente:

“Queremos dejar en claro que no divulgaríamos públicamente del caso de Sergio David Urrego Reyes si la familia no hubiera hecho público lo sucedido con la decisión que tomó de quitarse la vida, porque para nosotros es importante velar por la integridad e intimidad de las familias y la de los estudiantes que pertenecen o pertenecieron a esta institución educativa, que lleva 26 años buscando la formación en valores de cada uno de los niños que hacen parte de la misma. (...) Queremos manifestar que no existió ninguna sanción, ni se negó el derecho a la educación. Se solicitó a los padres de los dos estudiantes que iniciaran un proceso de Psico-Orientación externa, para que APRENDIERAN el uso adecuado de los momentos, espacios y/o lugares para sus demostraciones afectivas y el buen manejo de su relación. Al igual, se realizó un conversatorio dirigido por nuestra psico-orientadora escolar para el buen uso y manejo de relaciones interpersonales y/o afectivas de nuestros estudiantes (...). En nuestra institución se valora y se respeta la condición sexual de todos los integrantes de nuestra familia castillista (padres, docentes y estudiantes) pero dentro de nuestro

manual de convivencia, se estipula que nuestros estudiantes se abstengan de manifestar demostraciones afectivas entre parejas, heterosexuales, homosexuales o de cualquier índole dentro de nuestra institución por respeto a los otros estudiantes también menores de edad (...) el conducto regular es el mismo, sin distinción sexual. (...) No es cierto que algún miembro de nuestra institución educativa, ejerció presión, persecuciones, discriminación, acoso, matoneo o bullying al joven, para nosotros es importante velar por la protección y seguridad de nuestras familias castillistas, aclarando que fueron los padre de Sergio los que tomaron la decisión de retirarlo (...) En ningún momento fueron negados los últimos resultados académicos formativos de Sergio, los padres de familia del menor aún no se han acercado a recoger dichos informes (...). El informe remitido a la Comisaría de Familia, no estipula que en el hogar de Sergio existiera violencia intrafamiliar, se informó la situación de vulnerabilidad en la que se encontraba el joven a nivel familiar” (Sentencia T-478, 2015).

Finalmente, el 9 de septiembre de 2014, la peticionaria recibió un oficio de la Comisaría Décima de Familia de Engativá donde se le notificó que se puso en conocimiento del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar la denuncia por acoso sexual presentada por los padres de H. contra su hijo.

Así, con base en los hechos anteriormente expuestos, la demandante solicitó por vía de tutela, la protección constitucional de los derechos a la intimidad y buen nombre de su hijo, así como a la igualdad y no discriminación, al libre desarrollo de la personalidad, al derecho a la educación, y la prevalencia de los derechos de los niños en el ordenamiento jurídico.

La madre de Sergio aclara que la intimidación de la que fue víctima su hijo tuvo dos momentos: en primer lugar, el proceso disciplinario que se le inició a su hijo cuando era estudiante en la entidad accionada y que, en su concepto, desconoció su derecho a la dignidad, a la educación, a la igualdad, al libre desarrollo de la personalidad, a la intimidad y al debido proceso.

Y, en segundo lugar, lo relacionado con la vulneración a su derecho al buen nombre, toda vez que el colegio ventiló de manera pública las presuntas acusaciones contra Sergio por el delito de acoso sexual. Asimismo, considera que el colegio interpretó el noviazgo de su hijo como un acto de acoso y las declaraciones públicas de la institución buscan ocultar la realidad de los hechos. En efecto, las directivas del colegio, a su juicio, decidieron acusar una vez más al joven, de manera póstuma, de mal comportamiento persistente, anarquismo, distinta identidad sexual, ateísmo, y toda clase de vicios, impactando aún más sus derechos al buen nombre y a su intimidad.

En ese orden de ideas, considera que las entidades estatales acusadas en la tutela omitieron gravemente en su deber de intervenir ante las diferentes denuncias que surtieron de las actuaciones equivocadas de la institución educativa frente al caso, varias de ellas impulsadas por la madre, desprotegiendo en últimas, los derechos del menor de edad (Sentencia T-478, 2015).

Por lo anterior, solicita la madre que por medio de tutela se le ordene al colegio accionado, realizar un acto público de desagravio para con su hijo, con la participación de la Ministra de Educación, el Gobernador de Cundinamarca, el Fiscal General de la Nación, la Secretaria de Educación de Cundinamarca y la Unión Libertaria Estudiantil, junto a otros amigos y familiares de Sergio.

Asimismo, solicita que se prevenga al Colegio Gimnasio Castillo Campestre para que se abstenga de seguir difundiendo versiones de los hechos, que lesionan el buen nombre y la memoria del adolescente y su familia y se le otorgue el grado simbólico y póstumo de bachiller a su hijo, con presencia de sus familiares y amigos.

Por otra parte, pretende que la Secretaría de Educación de Cundinamarca y la Fiscalía General de la Nación investiguen los hechos relacionados con el suicidio de su hijo y que se impongan las sanciones disciplinarias y penales del caso.

De la misma manera, solicita que se vincule al Ministerio de Educación al proceso, para vigilar el cumplimiento de la sentencia. También, aunado a estas consideraciones, pide que se le ordene a esa entidad, revisar la totalidad de los manuales de convivencia con el fin de garantizar el respeto por la diversidad sexual y de género en las aulas, así como expedir un decreto en donde se obligue a todas las instituciones implementar políticas de inclusión. También, solicita que se le ordene al Ministerio ajustar las normas reglamentarias del Decreto Ley 1620 de 2013 referidas al mecanismo de acción urgente en casos de acoso escolar. Finalmente, solicita vincular a la Defensoría del Pueblo al proceso para que, junto con la Secretaría de Educación de Cundinamarca, se realicen visitas periódicas al colegio, con el fin de asegurarse de que las directivas de la institución respeten los derechos de la comunidad estudiantil.

Consideraciones

El Tribunal Administrativo de Cundinamarca, en sentencia del 23 de septiembre de 2014, amparó los derechos fundamentales a la dignidad, buen nombre e intimidad de la peticionaria y de su hijo. Para llegar a esta conclusión, la Corporación consideró que: i) existía legitimidad de la madre para solicitar la tutela de los derechos fundamentales de su hijo muerto y que no se configuraba la causal de improcedencia denominada carencia actual de objeto o daño consumado (Sentencia T-478, 2015).

Adicionalmente, consideró ii) que si bien no le correspondía al Tribunal calificar la conducta de la rectora y de los psicólogos del plantel, y determinar si tuvieron la intención de causar daño o no, porque es una valoración probatoria que no es competencia del juez de tutela, es claro que la institución adelantó un proceso disciplinario por una falta grave, a partir de un beso que calificó como una manifestación obscena, - conforme a la tipificación institucional-, lo que resultó ser una valoración evidentemente desproporcionada, y su aplicación “se hizo basada en una censura subjetiva con tintes morales, de la cual no se desprendió ningún proceso pedagógico que contribuyera a la formación integral del menor” (Sentencia T-478, 2015).

En coherencia con lo anterior, estima el Tribunal, que si bien el Manual de Convivencia del colegio no tiene en cuenta las nuevas realidades sociales y la manera como se desarrollan las manifestaciones subjetivas de afecto y sexualidad adolescente, la censura de las directivas derivada de la “sugerencia que la Institución hizo a la Trabajadora Social de la Secretaría de Educación y Cultura de T., de que tal “desviación sexual” era el resultado de la falta de sus

padres en el hogar, puede considerarse como una conducta violatoria de los derechos al buen nombre y dignidad del estudiante así como la honra de la familia, derecho éste último que trasciende más allá de la vida del menor fallecido”.

Adicionalmente, los medios de sanción empleados con la rectora tras el decomiso de la foto en la cual los jóvenes se dan un beso fueron inapropiados y desproporcionados, contrarios a alcanzar una finalidad formadora, desconociendo los derechos fundamentales a la dignidad, buen nombre del menor y la honra, ahora de su familia. Por consiguiente, decidió el Tribunal tutelar los derechos a la dignidad, buen nombre e intimidad y honra familiar invocados y ordenar en consecuencia, que por intermedio de la rectora se previniera al cuerpo docente y directivo del Colegio Gimnasio Castillo Campestre para que, en casos análogos, establezcan procedimientos racionales y proporcionados que respeten el derecho a la intimidad y buen nombre de los estudiantes, para dar solución a esas controversias.

Atendiendo la necesidad de obtener información suficiente para mejor prever, y en virtud del auto del 20 de mayo de 2014 y del artículo 170 del Código General del Proceso, se invitó a una serie de instituciones académicas y científicas, para que, desde su experticia, respondieran un cuestionario que aportara nuevos puntos de vista y un mejor entendimiento de las circunstancias relacionadas con el caso (Sentencia T-478, 2015).

A la Secretaría de Educación de Cundinamarca, se le solicitó información sobre el estado del proceso administrativo que inició contra el Colegio Gimnasio

Castillo Campestre ante la queja presentada por la señora Alba Lucia Reyes el 1 de julio de 2014.

Se ofició igualmente al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, para que presentara los datos precisos sobre las competencias legales que tiene esa entidad para intervenir en los trámites disciplinarios que inician los establecimientos educativos contra sus estudiantes, y que señalara si realizó o no algún tipo de intervención en el caso del joven Sergio David Urrego.

También se ofició al Ministerio de Educación Nacional a fin de que contestara una serie de preguntas, tendientes a identificar los protocolos que deben seguirse en casos de discriminación por orientación sexual, las políticas públicas de prevención y el marco regulatorio para la expedición de manuales de convivencia (Sentencia T-478, 2015).

Se ofició a las Facultades de Derecho de la Universidad Externado de Colombia; la Universidad de los Andes; la Universidad Nacional; la Universidad de la Sabana; la Universidad Autónoma De Bucaramanga; la Universidad IECESI; la Universidad EAFIT; la Universidad del Rosario; la Universidad de Caldas; la Universidad de Antioquia; la Universidad de Cartagena; y la Universidad de Nariño, para que contestaran unas preguntas y presentaran la información adicional que consideraran pertinente sobre el caso.

También ofició al Observatorio Sobre Infancia de la Universidad Nacional; al Centro de Investigación y Formación en Educación de la Universidad de los Andes; al Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle; al Instituto en Estudios en Educación de la Universidad del Norte; y a las

Facultades de Educación de la Universidad de Antioquia; la Universidad San Buenaventura; la Universidad de la Sabana; Universidad la Gran Colombia; la Universidad Pedagógica Nacional; la Universidad Distrital; y la Universidad Surcolombiana, a fin de que contestaran una serie de preguntas relacionadas con los procesos disciplinarios en materia educativa y su relación con el tema de identidad de género y orientación sexual (Sentencia T-478, 2015).

De igual forma, se solicitó al Ministerio del Interior; al Ministerio de Justicia; a la Defensoría del Pueblo; y a la Procuraduría Nacional de la Nación, responder unas preguntas relacionadas con políticas públicas para prevenir la discriminación en entidades educativas.

Al Ministerio de Educación Nacional, se le pidió que allegara algunos datos sobre el número y tipo de acciones de prevención y sanción implementadas en el marco de la Ruta de Atención Integral del “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”, creada por la Ley 1620 de 2003. De la misma manera, también se le solicitó indicar el número de reportes presentados en el Sistema Nacional Único de Información, creado por la mencionada ley, asociados a casos sobre acoso u hostigamiento escolar por orientación sexual e identidad de género y si existe una relación de quejas presentadas contra las autoridades de las instituciones de educación básica y media por este tipo de actos.

Por último, se le solicitó señalar si dentro del Sistema Nacional de Convivencia Escolar se han implementado cátedras de respeto a la diversidad sexual en las instituciones educativas públicas y privadas del país.

#### Conclusión

Como conclusión del proceso la Sentencia T- 478 de 2015 afirma que el Gimnasio Castillo Campestre violó los derechos fundamentales de Sergio David Urrego Reyes y su señora madre Alba Lucía Reyes, al debido proceso, al buen nombre y a la igualdad, a partir de las acciones que llevaron a cabo por el supuesto incumplimiento al Manual de Convivencia por la relación afectiva entre Sergio David y su compañero de clases y que atentaron contra el libre desarrollo de la personalidad, el buen nombre y la intimidad de Sergio Urrego Reyes. Con esto la Corte advierte que se produjeron varias fallas que terminaron por ser una forma de acoso escolar contra el menor, que pudieron ser causas de la decisión de suicidio (Sentencia T-478, 2015).

Asimismo, con las acciones y declaraciones de los representantes de la institución, posteriores al suicidio del joven se violó su derecho al buen nombre y a la intimidad del menor. Por lo anterior, es necesario que se acoja la solicitud elevada por la madre de Sergio de realizar un acto público de desagravio a la memoria del joven, que incluya, entre otras cosas, un reconocimiento a la validez de su proyecto de vida y al respeto que el mismo debió tener en la comunidad educativa, así como el otorgamiento de un grado póstumo como medida de reparación (Sentencia T-478, 2015).

Dicho evento público deberá contar con la presencia de las autoridades educativas del país, particularmente el MEN, como forma de asumir un compromiso público contra el fenómeno del hostigamiento escolar y la promoción del respeto por la diversidad sexual en los foros educativos (Sentencia T-478, 2015).

Adicional a esto, y como una medida que busca reparar de manera integral los derechos del menor, se ordenará instalar una placa en las instalaciones del colegio con el fin de honrar la memoria del hijo de la accionante y recordar que los espacios educativos deben promover una deliberación en la diferencia, el respeto y la pluralidad (Sentencia T-478, 2015)..

Por otro lado, la Sentencia le dará al MEN una serie de órdenes tendientes a implementar en un plazo razonable mecanismos de detección temprana, acción oportuna, acompañamiento y seguimiento a casos de acoso escolar.

#### DECISIÓN

En mérito de lo expuesto, la S. Quinta de Revisión de la Corte Constitucional, administrando justicia en nombre del pueblo y por mandato de la Constitución, RESUELVE

1. REVOCAR la decisión proferida por la Sección Segunda, Subsección A, del Consejo de Estado que en providencia del 12 de noviembre de 2014, declaró la improcedencia de la presente acción de tutela. En su lugar CONCEDER la protección de los derechos fundamentales a la intimidad y buen nombre, igualdad y no discriminación, libre desarrollo de la personalidad, el derecho a la educación, la prevalencia de los derechos de los menores de edad y el derecho al

debido proceso de la accionante y su hijo fallecido por las actuaciones de acoso escolar y discriminación de las que fueron objeto por parte del Colegio Gimnasio Castilla Campestre (Sentencia T-478, 2015).

2. En consecuencia, ORDENAR al representante legal del Colegio Gimnasio Castillo Campestre que, en un plazo máximo de quince (15) días contados a partir de la notificación de la presente sentencia, realice en las instalaciones de la institución, con la presencia activa de la comunidad educativa, el MEN, los representantes de los grupos y colectivos a los que perteneció Sergio, sus familiares y amigos, un ACTO PÚBLICO DE DESAGRAVIO en donde se reconozcan las virtudes de S. y su legado (Sentencia T-478, 2015).

Instalación de una placa en memoria del joven con la siguiente inscripción: “una educación ética es el único mecanismo para obtener la perfección, destino último de los ciudadanos. La misma solo es posible si enseñamos en la diferencia, la pluralidad y el imperativo absoluto de respetar a los demás”. En memoria de S.D.U.R. 1997-2014” (Sentencia T-478, 2015).

Una declaración pública por parte de las autoridades del Colegio donde se reconozca que la orientación sexual que asumió Sergio debía ser plenamente respetada en el ámbito educativo (Sentencia T-478, 2015).

Una declaración del Gobierno Nacional, liderada por el MEN, donde se comprometa de manera pública a desarrollar acciones, en el marco de los módulos del Programa para la ES y Construcción de Ciudadanía, para promover el respeto por la diversidad sexual en los colegios (Sentencia T-478, 2015).

3. ORDENAR al MEN que, en un plazo máximo de seis (6) meses contados a partir de la notificación de la presente sentencia, implemente acciones tendientes a la creación definitiva del Sistema Nacional de Convivencia Escolar de acuerdo a lo señalado por la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2015 (Sentencia T-478, 2015).
4. ORDENAR al MEN que, en un plazo máximo de un (1) año contado a partir de la notificación de la presente sentencia, implemente acciones tendientes a una revisión extensiva e integral de todos los Manuales de Convivencia en el país para determinar que los mismos sean respetuosos de la orientación sexual y la identidad de género de los estudiantes y para que incorporen nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes y a la verificación de la existencia en todas las instituciones educativas del Comité de Convivencia Escolar.

#### **5.11. Hacia una comprensión crítica**

La presente política deja al descubierto las malas prácticas llevadas a cabo en la institución educativa Gimnasio Castillo Campestre en relación con la ES de los estudiantes. En el caso que se describe en la sentencia T- 478 de 2015 se observan acciones que atentan contra los derechos fundamentales de los jóvenes, en especial contra Sergio David Urrego, quien para el momento de los hechos cursaba grado once. La situación se desencadenó por una fotografía tomada al joven Urrego dando un beso a quien fuera reconocido, en ese momento, como su pareja sentimental.

Sin embargo, según el relato del mismo estudiante, esta foto fue a parar a manos de un docente del área de Educación Física de la institución educativa, llamado Mauricio Ospina, quien decomisó el celular de la estudiante y a partir de este momento, empezaron a producirse una serie de acciones que conllevaron al retiro del estudiante de la institución y su posterior suicidio.

Esta lamentable experiencia ha permitido ver los enfoques desde los que se concibe la ES en las instituciones, la cual, con tintes moralistas, desconoce la realidad de la situación que experimentan los jóvenes en materia de sexualidad. Pensar en las orientaciones de género diversas o no binarias como una pérdida de valores o una situación patológica, advierte la crisis que afrontan los colegios en relación con las prácticas formativas de ES.

En este sentido, entran en discusión varios aspectos; los manuales de convivencia, por ejemplo, son documentos institucionales que requieren ser revisados en clave de la protección y garantía de los derechos humanos y los derechos sexuales y reproductivos de los estudiantes, tener presentes que sean respetuosos de la orientación sexual de los jóvenes, las identidades de género y que propongan estrategias innovadoras para el fortalecimiento de la sana convivencia y la resolución de conflictos de manera pacífica; las formas de acoso que enfrentan los estudiantes por los prejuicios que devienen de los adultos y su forma de relacionarse con el mundo y los espacio de formación docente que preparen a los profesores para enfrentar situaciones de discriminación y otras, asociadas al campo de la sexualidad .

Al respecto, la sentencia en mención define lo que debe hacerse y la manera en cada uno de los responsables debe asumir la participación en el caso de discriminación e injusticia protagonizado por Sergio Urrego.

Sin embargo, la sentencia permite ver que las acciones que el Estado propone para mitigar algunas problemáticas sociales aparecen cuando un hecho contundente obliga a proponer

soluciones, o como en el caso de la madre de Sergio Urrego, aparecen como reparaciones frente a situaciones violentas e injustas.

Asimismo, llama la atención que la sentencia ordene el cumplimiento de acciones establecidas en la Ley 1620 de 2013, justamente porque las anomalías en el caso de Sergio Urrego permiten ver que algunas de las acciones estipuladas en dicha Ley resultan inconclusas, o en su defecto, no se implementaron. Por esta razón, se solicita al MEN señalar si dentro del Sistema Nacional de Convivencia Escolar se han implementado cátedras de respeto a la diversidad sexual en las instituciones educativas públicas y privadas del país, entre otras acciones.

Sin embargo, podría decirse que las experiencias de implementación de la cátedra son escasas o nulas a nivel distrital y que esta es una acción que sigue pendiente.

Por otra parte, en cuanto a las conclusiones de la sentencia se advierte que, hubo un evidente caso de violación de algunos derechos fundamentales tanto para la madre del menor como para Sergio Urrego. De esta manera, las fallas ocurridas en el procedimiento fueron un factor determinante para la Corte Constitucional en esta situación de acoso escolar contra el estudiante, razón que posiblemente llevó al joven a optar por el suicidio. Posteriormente, las acciones realizadas por la institución violaron el derecho al buen nombre e intimidad de Sergio Urrego, por lo anterior la Corte ordenó respetar la solicitud de la madre de familia de llevar a cabo un acto público de desagravio a la memoria de su hijo, con la presencia de autoridades educativas del país y la instalación de una placa en el colegio, con el objetivo de honrar la memoria de Sergio y recordar que los colegios deben ser espacios para promover el respeto por la diferencia y la pluralidad entre sus comunidades.

No obstante, leyes anteriores como la 1620 de 2013 ya habían planteado estos objetivos en aras de promover una mejor convivencia en los colegios que garantice el respeto por los derechos fundamentales pero, con el caso de acoso escolar que se reveló a partir de la situación acontecida en el Gimnasio Castillo Campestre se puso al descubierto la falta de rigor en la implementación de la Ley, de hecho, se hace inminente una revisión del Sistema Nacional de Convivencia Escolar con el fin de promover acciones que permitan la detección temprana de estos casos, la intervención oportuna, el acompañamiento y el seguimiento a cada uno de los casos reportados en el sistema de alertas.

Finalmente, es pertinente mencionar que se debió acudir a mecanismos como la acción de tutela para lograr una respuesta favorable en el caso frente al que una ciudadana solicitaba respeto por algunos derechos fundamentales para ella y su hijo fallecido, cuya vulneración se desencadenó a partir de varias acciones de acoso escolar y discriminación, lo que demuestra la necesidad de promover en las instituciones una ES libre de prejuicios, basada en el enfoque de Derechos Humanos, el enfoque diferencial y el enfoque de género y una educación que permita comprender que la formación ética debe estar cimentada en el respeto por los demás, por la diferencia y la pluralidad.

Frente al tema de la implementación es importante mencionar que la Sentencia T 478-2015 fue un logro para Alba Lucía Reyes, madre de Sergio Urrego, quien desde la triste experiencia que vivió con el suicidio de su hijo a causa del acoso escolar y las acciones de discriminación producidas en el Gimnasio Castillo Campestre, se convirtió en abanderada de la defensa de los Derechos Humanos de los niños, niñas y jóvenes de la población LGBTI en Colombia.

Su trabajo la ha llevado a obtener reconocimientos internacionales y el apoyo de empresas privadas para consolidar la Línea Salvavidas 24/7, creada por ella, desde la fundación Sergio Urrego en el 2019, con el ánimo de contribuir literalmente, a salvar la vida de jóvenes que, como su hijo, son víctimas de diferentes formas de violencia y discriminación por su identidad de género, conductas suicidas en contextos de emergencia y aislamiento.

Actualmente es la directora de la Fundación Sergio David Urrego Reyes y desde allí, liderada acciones, no solo para velar por los derechos de los niños, niñas y jóvenes sino para velar por el cumplimiento de algunos aspectos de los estipulado en la sentencia T 478-2015, entre otras, ha insistido por el cabal cumplimiento por parte del MEN, a la revisión de todos los manuales de convivencia de las instituciones públicas y privadas de tal manera que se garantice el respeto por la diversidad sexual y de género en las aulas y que más colegios a nivel nacional obtengan el sello Sergio Urrego con el cual se certifica a las instituciones educativas en ambientes escolares seguros, de sana convivencia y libres de discriminación.

**Figura 12** *Fundación Sergio Urrego.*



Nota: Imagen tomada de: <https://bit.ly/38751nk>

Según información publicada en un diario local (periódico El Tiempo ) en agosto de 2016 las opiniones entre la ciudadanía estaban divididas por la manera en la cual el MEN dio cumplimiento a la orden de la Corte Constitucional de revisar todos los manuales de convivencia

a través de un formulario de preguntas orientadoras, dado que empezó a circular en la sociedad la idea de que se estaba imponiendo que en los manuales de las instituciones debían tener en cuenta condiciones, costumbres y actitudes de la comunidad LGBTI.

Asimismo, la diputada Ángela Hernández, algunos miembros de las iglesias cristianas, evangélicas y sectores ultraconservadores manifestaron su descontento con el argumento de que en las instituciones se estaba promoviendo la homosexualidad. Dicha controversia desencadenó movilizaciones sociales y diferentes debates.

No obstante, en el año 2021 la Secretaría de Educación del Distrito presentó a las instituciones educativas oficiales el documento: Orientaciones para el fortalecimiento, actualización y revisión de los manuales de convivencia de las instituciones educativas hacia la incorporación del enfoque de género, enfoques diferenciales y prácticas restaurativas, con el cual se complementan algunas de las acciones establecidas en la Ley 1098 de 2006, la Ley 1620 de 2013 y su Decreto 1075 de 2015, así como los fallos de la Corte Constitucional sobre la convivencia escolar y la formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

En este sentido, pretende generar un acompañamiento pedagógico a los procesos de elaboración, revisión y actualización de los manuales de convivencia en los colegios oficiales y privados, además, ofrecer información relevante en los ámbitos legal, pedagógico, conceptual y metodológico para revisar y actualizar los manuales de convivencia, tomando como referentes el enfoque de género, enfoques diferenciales y prácticas restaurativas (Secretaría de Educación, 2021).

Por otra parte, para acatar lo ordenado en la sentencia en mención, el MEN, en asocio con el UNFPA, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo para la

Infancia de las Naciones Unidas (UNICEF) crearon, en el año 2016 la cartilla “Ambientes escolares libres de discriminación. 1. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión”.

Dicho material surgió, según lo allí expresado, a partir de la revisión de aspectos esenciales que conllevan a la construcción de una sexualidad autónoma y libre, incluyendo el contexto educativo y como un reconocimiento a la memoria de Sergio Urrego “un joven que se destacó por trabajar de manera ardua y vigorosa en la construcción de una sociedad igualitaria, garante del ejercicio de las libertades y de los derechos humanos, sexuales y reproductivos” (Ministerio de Educación Nacional et al., 2021, p.6).

En la mesa de discusión participaron representantes de diferentes instituciones interesadas en temas de género y diversidad. Sin embargo, la cartilla también fue blanco de múltiples críticas, pues en algunos apartados se propone deconstruir la idea de que solamente existen dos sexos, lo cual implicaba romper con paradigmas con los que históricamente se ha formado a las generaciones colombianas o que no se nace siendo hombre o mujer, idea que se articula con los planteamientos de Butler quien habla del sexo y el género como construcciones sociales.

Al respecto, la Ministra de Educación, del momento, Ginna Parody, desmintió las afirmaciones de que la cartilla promovía ideologías de género y de que las preguntas a través de las cuales se intentaba promover la revisión de los Manuales de convivencia no imponían a los colegios el cambio de los manuales y reiteró que el gobierno debía acatar los fallos de la Corte expuestos en la sentencia T-478. Esta situación y los argumentos en razón de la identidad de género de la entonces ministra de educación, dejó en evidencia los tabúes e ideología de una sociedad moralista que desconoce los derechos de los NNJA frente a su sexualidad y la

necesidad de implementar en las instituciones una ES libre de prejuicios y señalamientos, que sobrepase las visiones heteronormativas y promueva ambientes libres de discriminación.

**Capítulo 6. Saberes y reflexiones de los docentes, orientadores y estudiantes de Educación Media, sobre su experiencia de formación en sexualidad. Un análisis desde sus voces**

El apartado que se enuncia a continuación presenta los principales hallazgos producto del análisis de los relatos de los orientadores, profesores y estudiantes que participaron de la investigación. Inicialmente se resalta la importancia de las narrativas como una forma de reconstrucción de las experiencias que se viven; en este caso, la importancia de desentrañar de los relatos de los participantes, las ideas, las concepciones, los gustos, los deseos y los posibles prejuicios que subyacen al hablar de temas relacionados con la sexualidad y la ES.

Así, la primera parte recoge las voces de los orientadores escolares, quienes en sus relatos vislumbran vacíos en su formación que les impiden abordar los espacios de ES alejados de sus creencias, sus experiencias personales y sus visiones adultocentristas y heteronormativas.

En un segundo aparte se destaca la figura del docente como consejero, idea que se deriva del análisis de los relatos de los profesores, dado que, se encuentra de manera reiterativa, la percepción de los docentes que, en cuanto adultos, tienen la autoridad para aconsejar a los estudiantes sobre lo que está bien y lo que no, al hablar de sexo y sexualidad

Finalmente, el análisis de los relatos de los estudiantes da lugar al tercer apartado en el que se observa que detrás de los silencios o las ideas que expresan los adolescentes al hablar de su propia sexualidad se ocultan discursos basados en el deseo y el placer, se hallan sexualidades coartadas y sujetos con deseos de emancipación.

### 6.1. Narrar para intercambiar experiencias

La acción de narrar historias a través de las cuales se pueden conocer las experiencias vividas hace de la investigación narrativa un modo de comprensión de la forma como los seres humanos experimentamos el mundo (Connelly & Clandinin, 1995).

En este sentido, al tener acceso a las vidas relatadas desde la voz de los orientadores escolares, los profesores y los adolescentes de instituciones educativas distritales, en relación con experiencias acerca de la sexualidad y los escenarios de ES, se crea el contexto para dar sentido a las situaciones y reconocer las ideas, los saberes y las reflexiones en torno a la sexualidad y la ES, tal como se ha propuesto en el segundo objetivo específico de la presente investigación.

Así, aludiendo a los planteamientos realizados por Benjamin (1991) se puede entender la narrativa como un lugar de privilegio para examinar la experiencia del mundo, contada por un hombre sencillo o campesino sedentario, figura con la que el autor describe al sujeto de la narración, quien transmite sus saberes a través del relato. En suma, podría decirse, que es a través de la narrativa como los seres humanos tienen la condición de intercambiar experiencias.

En este intercambio de experiencias que ha sido posible a través del diálogo con los orientadores, docentes y estudiantes se han podido desentrañar una serie de ideas bajo las cuales se han construido las prácticas formativas de ES en las instituciones. Dichos hallazgos, que emergen de las voces de sus protagonistas sirven de andamiaje para pensar en la transformación que requiere la ES en los colegios oficiales.

Sin embargo, pensar en un cambio de paradigma, en este caso de las prácticas formativas de ES, implica una comprensión crítica de los marcos de referencia que constituyen la sexualidad actualmente y pensar en estrategias de pedagogización de las políticas públicas para hablar de estos temas a partir de los intereses y necesidades de la sociedad.

## 6.2. Orientadores sin orientación: algunos discursos basados en las creencias

Tomando como referente la perspectiva del biopoder, planteada por Foucault (1977), es claro que desde hace siglos se han generado relaciones de poder sobre la vida, incluso, desde la antigua idea perpetuada en las familias romanas, quienes consideraban que por ser los padres los seres que daban la vida a sus hijos, eran también quienes podían disponer de ella o quitarla.

En este sentido, para Foucault (1977) “el poder era ante todo derecho de captación: de las cosas, del tiempo, los cuerpos y finalmente, la vida (p.164)”. En otras palabras, formas de dominación sobre el cuerpo individual o social. Desde el control de lo individual se determina lo que es normal o anormal, esto, a través de disciplinas como la medicina, la psiquiatría, el psicoanálisis o la pedagogía y las instituciones que las representan, es decir, el hospital, el psiquiátrico, la escuela, las cuales son las encargadas de “normalizar” los sujetos. Por otra parte, los regímenes de control de lo colectivo, que buscan la normalización del aparato social como el control de la natalidad, el matrimonio, la productividad, sistema de salud, vacunación y por supuesto, la sexualidad; han sido mecanismos para perfilar sujetos dóciles y productivos a quienes se les direcciona la vida que deben vivir.

En línea con esta idea, las narrativas de los orientadores permiten ver la manera en que, desde la perspectiva de adultos, asumen la responsabilidad de disciplinar y controlar el cuerpo y la sexualidad de los adolescentes, basados en un enfoque preventivo y de abstinencia, especialmente en lo relacionado con el embarazo, pues según lo planteado en los relatos, pareciera que la consecuencia que se percibe como más grave, una vez iniciada la vida sexual, es el embarazo a temprana edad, comprendido este como un obstáculo para la concreción de los proyectos de vida de los jóvenes, que se van perfilando desde las instituciones educativas.

[...] la sexualidad forma parte de su ser integral...nosotros cuando hablamos de sexualidad les decimos que ellos mismos pueden tomar sus decisiones en cuanto a su vida sexual, sin embargo, sería mejor esperar a que tengan una persona que sea su compañero de vida, que les garantice que no van a haber situaciones que les haga trastocar y transformar su proyecto de vida, como una enfermedad o un embarazo, un embarazo antes de tiempo [...] (Comunicación personal O-MV, 2022)<sup>9</sup>

De igual forma, se aprecia la idea de que el éxito de la ES en las instituciones se puede determinar por la disminución en indicadores como las cifras de embarazo adolescente, o con la promoción de charlas preventivas que informan a los jóvenes sobre los métodos de anticoncepción y planificación más frecuentes, no obstante, estas son ideas que necesitan ser debatidas en el contexto de la educación actual.

[...] Yo creo que la ES en el colegio ha sido positiva, y es que cuando yo ingresé a la institución teníamos embarazo adolescente en más o menos un 22% en la jornada de la tarde y yo, significativamente, fui bajando el embarazo en esta jornada, durante estos años, aún con pandemia, bajamos a cero, entonces es súper importantísimo, lo estamos haciendo bien [...] (Comunicación personal O-FP, 2022)

Asimismo, bajo la perspectiva moral, que ha atravesado a la sociedad y la mirada que el cristianismo le ha otorgado a la sexualidad, asociada con el pecado, el mal, el miedo o la muerte (Foucault, 1977) se han venido instaurando discursos erotofóbicos que privan a los jóvenes de la posibilidad de construir su propia forma de ser sujetos, de experimentar su cuerpo y de vivir el placer.

---

<sup>9</sup> Esta convención hace referencia al rol de la persona entrevistada, es decir, (O) orientador, (P) profesor, (E) estudiante; acompañado de las iniciales del primer nombre y primer apellido.

Así, algunas de las expresiones halladas en los relatos evidencian el sesgo religioso y moralista desde el cual se percibe la sexualidad de los adolescentes, casi que, se le atribuye a la grandeza de Dios el hecho de que en las instituciones se hayan logrado cifras favorables en relación con lo que se considera un buen manejo de la sexualidad:

“tuvimos una disminución en el número de embarazos, gracias a Dios se ha ido regulando” (Comunicación personal O-DM, 2022)

Yo siento que los padres se han venido resignando; las mamás y los papás han decidido, por ejemplo, que cuando los niños pasan a ser adolescentes, sobre todo las niñas, deben hacerlas planificar, entonces les colocan el Jadell o les dan pastillas y yo siento que esto que es como promover la sexualidad a temprana edad, entonces veo que falta mucha educación en cuanto a hablar de sexualidad, es como un tabú, porque no somos seres asexuados y esa es la manifestación del amor (Comunicación personal O-MV, 2022)

El relato anterior es un reflejo de las maneras de control de los cuerpos que se ejercen contra los jóvenes, no solo en las instituciones educativas, que en últimas se perciben como las encargadas de disciplinar a los estudiantes, sino desde las familias, incluso, a través de la instauración de mecanismos de anticoncepción, diseñados especialmente para las mujeres, con los cuales se busca controlar el grave problema que representa para los adultos el embarazo a temprana edad.

No obstante, los lugares de enunciación desde los cuales se construyen las prácticas pedagógicas de ES también necesitan ser analizadas para que se generen verdaderas transformaciones en las instituciones educativas.

Yo sentía que mis creencias personales y mi forma de ver la vida todavía no era tan abierta para orientar a otros, desde ese momento asumí la orientación de los niños de

preescolar a segundo. Porque me sentía un poco mal con los adolescentes al hablarles de temas que yo no sabía y debía tener una postura más abierta, quizás más respetuosa, y en el fondo de mi ser había ciertas creencias que hacían peso contrario, yo no me sentía honesta en esa labor, decidí trabajar con primera infancia. (Comunicación personal O-DM, 2022)

Por otra parte, al hablar acerca de los conocimientos sobre los cuales los orientadores escolares han construido sus prácticas formativas de ES se hace evidente que, gran parte de sus saberes se basan en experiencias personales, ideas, sistemas de creencias o ejercicios de formación autodidacta a través de los cuales construyen su saber pedagógico en materia de sexualidad, por lo tanto, no se observan el enfoque de género, de derechos humanos o el diferencial como parte de las perspectivas de abordaje de la ES, acorde con lo planteado en algunas políticas públicas recientes en el campo de la ES.

Además, a partir de las afirmaciones de los orientadores se logra percibir que la ES se asigna como una responsabilidad a algunas personas que hacen parte de la comunidad educativa, quienes tienen la función de liderar el proyecto de sexualidad, sin embargo, no se comprende la ES de manera transversal.

[...] yo estudié en los años 90 o 94 mi formación de pregrado, y en esa época, por ejemplo, se veían desviaciones de la sexualidad y la homosexualidad, sin embargo, pensar en otras identidades de género era algo muy fuerte, estaba mediado por lo bueno y lo malo, por lo moral; digamos que el discurso estaba desde lo clínico, la planificación familiar, es decir, mi formación de pregrado y posgrado no tuvieron nada que ver con que yo me formara para orientar la sexualidad de otros [...] (Comunicación personal O-DM, 2022)

[...] como trabajadora social no soy experta en el tema, pero si estudié algo de psicología, de salud mental, de sexualidad, de orientación sexual porque nuestro campo de acción maneja mucho todos estos aspectos del ser humano; entonces, tengo mis conocimientos, pero a través del diálogo con otros profesionales, con compañeros míos he aprendido. A mí me gusta tomar diplomados y en uno de esos diplomados que tomé en el Politécnico, precisamente era sobre el manejo de sexualidad en la niñez y la adolescencia y cuando entré como orientadora me di cuenta que necesitaba conocer, entonces por medio de textos y lecturas fui adquiriendo también esas herramientas [...] [...] en el aprendizaje experiencial también se adquieren más conocimientos” (Comunicación personal O-MV, 2022)

Yo me he formado básicamente con la investigación propia, me ha tocado ponerme a mí a buscar qué conlleva un proyecto de vida y articular esto con ES, entonces me remito a documentos que ha generado el MEN y la SED. Ya como entré como orientadora y me dijeron que tenía que liderar un proyecto de ES me veo en la obligación de investigar y así ir deduciendo lo que tengo que ir generando, es decir, un plan de trabajo para intervenir con los estudiantes de acuerdo a su edad [...] (Comunicación personal O-AB, 2002)

Respecto a lo anterior, Morgade (2021) argumenta que la formación docente en ES tiene dos grandes desafíos, uno, de orden de epistemológico, el cual implica realizar una crítica a todos los saberes que se están transmitiendo en las escuelas, es decir, cuestionar las disciplinas que son bases del currículo, mirar cuáles son las voces que representan y cuestionar de manera crítica el sesgo patriarcal desde el que se han pensado, y, por otra parte, promover una pedagogía emancipatoria para construir escuelas con pluralidad de voces, en las que no exista rechazo por

las prácticas sexuales no hegemónicas, donde se forme a las mujeres para ejercer cargos de poder, se construyan nuevas masculinidades y se acepte que las todas las manifestaciones sexogénicas tienen derecho a ser y a existir.

Entre tanto, pensar en asumir el reto de generar transformaciones en el campo de la ES implica reconocer que no se trata de una clase, o una actividad esporádica que se asigna al profesor de un área específica o a los orientadores escolares; debe ser, por el contrario, una práctica crítica, constante, en la que se cuestionen las violencias, se discutan los estereotipos y se reconozcan los derechos humanos como pacto social.

En este orden de ideas, la legislación colombiana a partir de la Ley General de Educación de 1994 establece la obligatoriedad de la ES en las instituciones educativas colombianas y mediante el decreto reglamentario 1860 del mismo año, ordena el cumplimiento de esta directriz a través de la implementación de proyectos pedagógicos. Asimismo, en el artículo 40 de este decreto se menciona que en las instituciones de educación media se debe prestar un servicio de orientación escolar que contribuya a la formación integral de los estudiantes a partir de temas relacionados con la toma de decisiones, la resolución de conflictos grupales y personales, y el desarrollo de valores útiles para convivir armónicamente.

En coherencia con lo anterior, en la mayoría de las instituciones se ha responsabilizado a los orientadores escolares del liderazgo y ejecución del proyecto de ES, quizás bajo la idea de que la formación para la sexualidad está contenida en los temas que debe abordar el servicio de orientación en pro de la contribución al desarrollo pleno de los estudiantes, tal como lo promulga la ley.

Al respecto, se observa que, en algunas instituciones la ES se le ha atribuido específicamente a los orientadores, lo cual conlleva a la falta de empoderamiento de la

comunidad con la ES de los jóvenes y a reproducir información que desde la óptica de quien lo lidera puede resultar útil, en materia de sexualidad (posiblemente desde una perspectiva sexogénica), pero sin una visión que permita pensar la ES en clave de transformación.

Al hablar de los Proyectos de ES los orientadores mencionaron que:

Cuando entré como orientadora y me presentaron mis funciones me dicen que yo tengo que liderar un proyecto de ES, el del colegio tiene un enfoque de promoción y prevención, por ejemplo en primaria se trabaja todo lo que es prevención, se hacen talleres con los pequeñitos que tienen que ser muy lúdicos, por ejemplo: vamos a dibujar alguna historia que te haya causado miedo , etc, Sin embargo, la falla en la ES es que se supone que es un proyecto transversal pero recae única y exclusivamente en orientación, no hay un equipo que ayude a gestionar todas las actividades. Eso sí, debo actualizarlo, pero todo recae en los hombros de una sola persona (Comunicación personal O-AB, 2022)

Respecto al proyecto de ES en el colegio ha habido muchos intentos fallidos, en algunos momentos se recibía asesoría de la SED pero como son por contrato, hemos tenido experiencias desagradables, hemos hecho construcciones que se llevan y el colegio queda sin nada, dada la cantidad de ensayos- error este año volvimos a tomar valor frente al tema y estamos haciendo un nuevo proyecto, estamos en la fase de diagnóstico, tratando de indagar sobre las creencias y necesidades de nuestros chicos, hemos hecho grupos focales, pues hasta este año la ES siempre ha sido desde nosotros, los adultos o de lo que creemos y pensamos los maestros, entonces estamos ahí, otra vez vamos a recibir asesoría de la SED a ver cómo podemos pensar la ES de otra manera, ha sido imposible hacerla transversal al currículo (Comunicación personal O-DM, 2022).

Nuestro proyecto se llama Sexualidad y proyecto de vida, ese proyecto lo manejamos a través de cartillas que se adaptan a los estudiantes de acuerdo al grado y a la edad que tienen ellos. Se articula proyecto de vida y sexualidad porque consideramos que cuando la niña, el niño o los jóvenes tienen un proyecto de vida claro pueden tomar decisiones en torno a cualquier situación, incluidas la de sexualidad, entonces, si nosotros fortalecemos sus proyectos de vida estamos ganando también en esta parte, aprenden a valorar su sexualidad y tomar decisiones en cuanto a su vida sexual.

Así, al ser los proyectos de ES una responsabilidad asignada a los orientadores o a un grupo particular de docentes, se cierra la perspectiva de abordaje de la sexualidad, de hecho, se limita la ES a la solución de una serie de problemas o situaciones que se reducen a la prevención del embarazo adolescente, los métodos de planificación y anticoncepción o la transmisión de ITS, esto como resultado de la formación recibida por los orientadores y el posicionamiento desde el que se asume la sexualidad.

En consecuencia, se hace necesario sobrepasar la mirada biologicista de la ES, es decir, se debe reconocer que la sexualidad también es histórica, ética, cultural, emocional, psicológica, que, en palabras de Morgade (2016) debe ser un proyecto político de justicia social e igualdad que tenga como premisa la construcción social de los cuerpos sexuados; un ejercicio transversal en el que se cuestione la manera en que, históricamente, se ha construido el conocimiento, en otras palabras preguntarse por ejemplo, por el tipo de literatura que se promueve en las aulas, los conceptos de familia, matrimonio, las miradas androcéntricas bajo las cuales se construyen los roles sociales, las profesiones, entre otros.

Sin embargo, posiblemente, las prácticas formativas en algunas instituciones distritales aún están muy lejos de contemplar esta perspectiva, afirmación que se fundamenta en expresiones como:

En cuanto al tema de género es más fácil trabajarlo con los niños, uno se siente más tranquilo con ellos, por eso trabajo con primera infancia. Como te dije antes tengo creencia que me impiden hablar abiertamente con los adolescentes. Con los niños empecé a trabajar prevención de abuso sexualidad, ya que en mi localidad se presentan muchos, también trabajo roles a partir de los géneros (Comunicación personal O-DM, 2022)

Bajo esta perspectiva se comprende que la orientadora replica discursos basados en el binarismo de género, por eso se siente más cómoda con los niños, toda vez que ellos no debaten sus posturas y no necesita entrar en conflictos con sus creencias.

Ahora bien, en otro relato se puede ver que el tema de la diversidad de género se percibe como una condición que hay que tolerar, sin embargo, pensar en clave de tolerancia podría considerarse como una forma de negación y es ahí donde hay otro desafío para ES, no tolerar, sino integrar dignamente y sin prejuicios a las personas que representan la diversidad, en todas las esferas de la sociedad.

Frente a la diversidad de género afortunadamente en el colegio no se han presentado situaciones frecuentes, sin embargo, aquellos casos esporádicos se han trabajado mediante ejercicios de sensibilización con la población estudiantil. Básicamente en la sensibilización les decimos que hay que contemplar la diferencia siempre y cuando esas personas... o las personas involucradas se respeten a sí mismos y respeten a los demás... también hablo de la empatía, para que desde allí se generen procesos con ellos (Comunicación personal O-AB, 2022)

A partir de lo anterior, es preciso reconocer que la ES es una responsabilidad compartida, es decir, no solo les corresponde a los orientadores escolares, exclusivamente, ni a los profesores hablar sobre sexualidad con los adolescentes, en este espacio de formación debe existir participación de otros sectores porque es un problema social se tienen que abordar de manera intersectorial.

### **6.3. Docentes y consejeros: “nosotros sí tenemos la razón”**

A partir del análisis de los relatos de los profesores se evidencian concepciones sobre la sexualidad basadas en la idea de que los adultos son autoridad en este campo, es decir, que justamente por su edad, tienen el derecho para decirles a los jóvenes lo que está bien y lo que está mal, reproduciendo así, prácticas formativas adultocentristas, patriarcales y heteronormativas; ideas que resultan contrarias a lo planteado por Butler (2006), quien menciona que la sexualidad en estos tiempos, no debe estar regulada por leyes de parentesco; actualmente, la sexualidad se manifiesta en múltiples articulaciones sociales que no necesariamente implican relaciones obligatorias o lazos conyugales.

Al respecto, se observa en los relatos de los docentes sentimientos de descontento por el hecho de que los jóvenes no tengan en cuenta los consejos que ellos pueden darles y aluden los posibles fracasos de sus estudiantes a la desobediencia, pues pareciera que esta es la consecuencia lógica de actuar por fuera de las “leyes”.

Yo divido mi clase en dos: características sexo, características sexualidad y me voy entrando en cada uno de ellos, cómo se deben llevar, qué responsabilidades, qué cuidados, qué tenemos que hacer para que en la vida no nos vaya mal, para no tener fracasos, pero siempre es difícil, una cosa es lo que uno les diga y otra lo que piensan. Es como si uno hablara en el vacío (Comunicación personal P-G, 2022).

Esta expresión, extraída del diálogo con la profesora G, permite ver la perspectiva desde la que ella ha construido su práctica pedagógica de ES, quizás, a partir de la relación causa-efecto, es decir, la información que ella transmite y que ella ha legitimado como pertinente para orientar la sexualidad de sus estudiantes garantizará el éxito en sus proyectos de vida.

Al respecto Butler (2006) argumenta que la sexualidad no puede reducirse a un efecto de una acción particular; es, por el contrario, una forma de transportar los significados culturales, que se hallan inmersos en un campo de restricciones. En este sentido, es pertinente comprender que los marcos de la sexualidad ya no están regulados explícitamente por las leyes que en otros momentos fueron cruciales: los lazos duraderos, las relaciones conyugales, las presuposiciones de género, que delimitaban de alguna forma, el ser sexuados; actualmente se están resignificando, en otras palabras, las normas a través de las cuales se experimentan los cuerpos, se están rehaciendo (Butler, 2006).

Sin embargo, es claro que transitar hacia esta perspectiva de resignificación de los marcos desde los cuales se comprende y se experimenta la sexualidad es aún un desafío para las escuelas; todavía se observa en los discursos de los docentes el deseo de proteger a sus estudiantes de los posibles riesgos derivados de la sexualidad y mantener la “normalidad” que se supone es posible, a través del control de los deseos de los sujetos, tal como se aprecia en el relato de la profesora G.

Resulta que una niña me dice: -Profesora, ¿por qué yo siento placer al estar con otras mujeres y con hombres? Imagínate, uno queda mudo ante esas cosas, antes jamás un estudiante se acercaba a uno a decirle semejantes cosas. Y yo le dije: -lo que sientes es una inclinación, no hablemos de placer, de pronto sientes una inclinación por el hombre y afecto por la mujer-, -no, no, yo siento placer, estar con el uno o con el otro me da igual-

dijo la niña. Entonces, me tocó decirle: - mamita ¿sabes qué?, sigue explorando, de pronto un día te des cuenta que estás confundida, por lo que has escuchado tanto o por lo que has mirado, un día te enamorarás de verdad y eso cambia.... Qué más puede decirles uno... (Comunicación personal P-G, 2022)

En esta línea, las ideas de los docentes sobre sexualidad se atraviesan por un componente moral que en muchas ocasiones sustentan los consejos que los profesores dan informalmente a los estudiantes cuando se enteran a alguna dificultad asociada con el inicio de las relaciones sexuales de los jóvenes o al enfrentar las dudas que ellos manifiestan.

El análisis de esos sentidos sobre la sexualidad que han construido algunos docentes evidencia la frustración frente al manejo que los jóvenes dan a su cuerpo y a las maneras en las cuales experimentan la función erótica de la sexualidad. Culpan a los orientadores, los padres, las familias y los amigos de las situaciones en las que se viven experiencias que rompen con la hegemonía de la escuela en materia de sexualidad, por no indicarles cómo actuar “correctamente” frente al deseo y cómo controlarse.

[...] entonces yo creo que falta un jalón de orejas a los orientadores, muchos de ellos no cumplen con la función de dar información importante de la sexualidad y no hay nada, no hay compromiso [...] (comunicación personal P-A, 2022)

Desde mi punto de vista, ya de vieja, creo que los papás sí tienen la culpa de que los jóvenes estén confundidos. Un niño me dijo que día, en la salida al Jardín Botánico, que era bisexual. Y ya otra profe me había dicho échale ojo a tales y a tales niños que viven en trío, si tú regañas a uno, revira el otro y se abrazan entre ellos. Efectivamente, ahí estaba este niño que te cuento, pero también es culpa de los papás porque ellos los llevan a sitios a donde los embellecen, les hacen la rayita, les pintan el mechón verde... no es

que sea una mojigata, pero en eso si influyen los papás, los preparan para que se exhiban, para que cortejen, para que digan: aquí estoy presente (Comunicación personal P-S, 2022)

Sin embargo, agenciar estos discursos visibiliza las sexualidades que actualmente se manifiestan en las instituciones y en la sociedad en general. Hoy, temas como la diversidad, la violencia de género, la corporeidad, el deseo y el placer empiezan a hacerse evidentes a través del reconocimiento que hacen los docentes al decir que se están viviendo otros tiempos, que la juventud ya no es la misma de antes y que los adultos, especialmente los padres, deben comprender a sus hijos como seres sexuales que necesitan privacidad.

Los papás también son mojigatos y quieren tener a sus hijos en una cajita, en una jaulita, pero yo creo que como están las cosas, los jóvenes tienen que aprender a ser responsables de su sexualidad. Yo siento que ahí también es en donde estamos fallando, ellos tienen que entender cómo vivir sus instintos. Entonces la sexualidad es mucho más que una teoría, es dejar también espacio de libertad para que los chicos expresen sus sentimientos, sin el reproche de las visiones conservadoras de los profesores o las posturas cerradas de las instituciones (Comunicación personal P-A, 2022)

No obstante, aunque se observe de manera frecuente la existencia de proyectos de ES desarticulados, descontextualizados, basados en enfoques biologicistas, moralistas y preventivos, y planteados desde perspectivas heteronormativas, adultocentristas y patriarcales, como ya se ha mencionado anteriormente, se conocen también, experiencias que dan muestras de otras formas de abordaje e implementación de la ES en las cuales se enfatiza en el conocimiento, fortalecimiento y reivindicación de los Derechos Sexuales y Reproductivos.

Al respecto Bermúdez (2022) menciona que actualmente, han emergido prácticas pedagógicas de ES que resisten a los discursos hegemónicos que por mucho tiempo se han

instaurado en las escuelas, cuyo objetivo se centra en mantener los roles y los estereotipos de género dentro de una visión de la sexualidad heteronormativa.

Estas lógicas que han atravesado la ES en las instituciones educativas generan escenarios de discriminación y exclusión que no solo se reproducen al interior de la escuela, sino, en diferentes escenarios sociales. Al respecto, se vienen proponiendo nuevas formas de abordaje de la sexualidad para superar las diferentes formas de violencia derivadas de las expresiones no normativas que se generan en las instituciones. Por lo anterior, se observan prácticas de ES que promueven la sororidad e incluyen aspectos como las nuevas masculinidades, el enfoque de Derechos Humanos, la ESI, la equidad de género y el cuerpo (Bermúdez, 2022).

En este sentido, iniciativas como la propuesta por el docente H, quien ha consolidado en su institución educativa un semillero de sexualidad, cuyos integrantes, la mayoría estudiantes de grado décimo, pueden expresarse libre y tranquilamente acerca de sus dudas, gustos, deseos, mitos y miedos relacionados con el sexo y la sexualidad, hacen una apuesta por introducir en las instituciones educativas una ESI en la cual se tenga en cuenta la voz de los estudiantes, sus realidades, sus sexualidades (así en plural) y se empiece a involucrar a las familias en un proyecto de formación para la sexualidad desde los enfoques de género, diferencial y de Derechos Humanos.

Sin embargo, argumenta el profesor, que, una de las principales dificultades para que el semillero tome fuerza en la institución son los padres de familia y sus compañeros docentes, especialmente, pues se resisten a transformar sus formas tradicionales y heteronormativas de concebir la sexualidad, considerando que, al propiciar un espacio como este, se están generando prácticas que motivan a los estudiantes a vivir una sexualidad desenfrenada, contranormativa y sin control.

Así, las temáticas a través de las que se construyen diálogos al interior del semillero giran en torno a la paternidad responsable, la higiene, el noviazgo, el manejo del fracaso en las relaciones afectivas, las violencias de género, la homofobia, el machismo, el patriarcado y aspectos relacionados con la comunidad LGBTI+Q. Esta experiencia, que se contrapone a los discursos hegemónicos que por mucho tiempo han intentado mantener el orden y el control de los cuerpos de los jóvenes escolarizados es lo que, en palabras de Bermúdez (2022) se denomina un giro pedagógico, el cual ha permitido, innovar en el campo de las prácticas formativas de ES mediante la incorporación de los enfoques diferencial, de género y derecho humanos.

De igual forma, en diálogo con la lideresa de la red nacional de Maestros y Maestras Divergente, se llegó a la conclusión de que las experiencias de ES en las cuales se plantean un enfoque de género, derechos humanos, enfoque diferencial y ciudadanía aún son muy escasas; razón por la cual es importante continuar realizando investigaciones en este campo y socializar los resultados a través de las diferentes redes y canales de comunicación para lograr que en las instituciones se abogue por una verdadera ESI.

#### **6.4. Diálogos de sexualidad: las voces del deseo, el miedo y la incompreensión**

Pensar la sexualidad en el contexto escolar a partir de los relatos de los estudiantes permite reconstruir las experiencias derivadas de esas formas en que, los jóvenes han vivido sus sexualidades, o bien, de manera libre y espontánea o situadas entre el miedo, el silencio, la vergüenza y la incomodidad.

Así, al entablar diálogo con los jóvenes acerca de temas relacionados con sexualidad se percibió intranquilidad y poco deseo de interacción con la entrevistadora, lo cual se reflejó en respuestas breves y cortantes. Sin embargo, en la mayoría de los casos, al transcurrir la charla, fueron emergiendo relatos de experiencias acerca de las ideas, las concepciones y los saberes que

los estudiantes entrevistados tenían acerca de la sexualidad e incluso las dudas y las necesidades acerca de su ES.

Este panorama es un indicio de la interacción que se da entre la triada sexualidad, joven, adulto; en la cual, el adulto representa una figura de autoridad y represión para referirse a temas de sexualidad y puede ser la razón por la cual los jóvenes encuentran en los amigos o las redes sociales la mayor fuente de conocimiento en materia de sexualidad, generando espacios de camaradería para recibir información acerca de estos temas; tal como se percibe en los siguientes fragmentos de relatos:

[...] Mis mayores posibilidades para saber sobre sexualidad ha sido más que todo por redes sociales porque en mi casa casi no se habla de ese tema, o sea, no es muy cerrado, pero tampoco abierto, es mejor no preguntar [...] Creo que me da pena o miedo hablar de eso con mi mamá, con mi papá peor... tal vez la persona más cercana que estaría en ese tema sería mi hermana [...] (Comunicación personal - Estudiante 1- Grado décimo).

Para saber de sexo o sexualidad miro en las redes sociales, ya que ahí el tema no es tabú, o no tanto como antes, por ejemplo hay páginas en Instagram, Facebook, TikTok, que nos ayudan a tener conocimiento sobre nuestro cuerpo, lo implica tener relaciones sexuales, como evitar embarazos, sin embargo, en mi casa me han hablado de la protección para no quedar embarazada y en el colegio han hecho una que otra charla para lo mismo, ahí he aprendido que hay muchos métodos [...] (Comunicación personal - Estudiante 4 - Grado décimo)

No obstante, al analizar los relatos de los estudiantes, en fragmentos como los anteriores, se puede ver que persiste la mirada preventiva y sanitaria desde la que los mismos jóvenes perciben la ES, sin embargo, las fuentes de consulta más frecuentadas por ellos dan muestra del

exceso de información y estimulación que actualmente está circulando en la red; situación que advierte un cambio en los marcos de referencia desde los que se construyen los conocimientos sobre sexualidad y la necesidad de implementar prácticas pedagógicas innovadoras en materia de ES, que trasciendan al objetivo de normalizar a los sujetos.

Al respecto, la maestra, escritora y activista de la disidencia sexual, lesbiana, feminista prosexo, Valeria Flores (val flores), argumenta que la sociedad actual requiere una transformación en la pedagogía, pues asistimos a un mundo contemporáneo con multiplicidad de subjetividades en que el fácilmente se ignoran las diferencias y las sexualidades; generando marcas de violencia y discriminación en el presente (flores, 2013).

En este sentido, es importante centrar el interés en las prácticas del deseo, del afecto, de la amistad y de la empatía, lo que en palabras de flores (2013) ha de considerarse una pedagogía antinormativa, comprendida esta como una operación político – intelectual que requiere revalidar la relación saber/poder, en el marco de las sexualidades y el género, que, utilizando la misma metáfora empleada por la autora “abra heridas en el corazón tieso y aterido de la pedagogía normalizadora (flores, 2013, p.215)”

Es de anotar, que para que se lleve a cabo una verdadera transformación en la ES que se imparte en la instituciones educativas distritales y en las maneras en las cuales se comprenden las sexualidades de los jóvenes, hace falta bastante, pues tal como lo menciona Bermúdez (2022), todavía se deben superar las enormes barreras culturales que persisten en el sistema educativo que continúan agenciando discursos que perciben los cuerpos desde perspectivas moralizantes, con trazas religiosas, civilizatorias, adultocentristas y disciplinarias con las que desde hace décadas se ha formado a los estudiantes en nuestro país.

Ejemplo de ello son las actividades implementadas en diferentes instituciones educativas de la capital. Al conversar con los jóvenes acerca de las prácticas formativas de ES en sus respectivas instituciones se hace referencia a charlas esporádicas de los profesores, de entidades externas y de los orientadores escolares en las que se abordan temáticas como la responsabilidad afectiva, mitos en torno a la sexualidad, métodos de planificación, ITS. De manera reiterativa mencionaron el espacio promovido por la marca de productos sanitarios Nosotras como uno de los escenarios en los cuales se le ha brindado información al respecto.

[...] cuando la marca nosotras llegó nos dio una capacitación sobre cómo se utilizan todos los elementos de higiene, en qué consistía el ciclo menstrual y cosas que debíamos saber [...] esas son cosas que pasan en el colegio sobre ES (Comunicación personal - Estudiante 5 - Grado Undécimo).

Una vez hubo como.... Un charla, no fue del todo sobre sexualidad, pero si algunas cosas. La empresa Nosotras nos dio alguna información para conocernos como mujeres y unas cositas sobre los hombres [...] (Comunicación personal - Estudiante 2 – Grado Undécimo)

Recuerdo mucho una charla que nos dieron sobre sexualidad; nos separaron niños de niñas y nos explicaron temas básicos como la menstruación, el sexo y los métodos anticonceptivos. Considero que fueron muchos los errores de esta charla puesto que desde mi punto de vista no nos debieron separar ya que todos debemos saber qué les sucede a las mujeres y qué a los hombres, otro error fue que lo trataron como un tema muy privado del que no se debía hablar ampliamente, como un tabú, como algo oculto (Comunicación personal - Estudiante 11 - Grado décimo).

Si bien, las actividades que se describen anteriormente dan muestra de la imperiosa necesidad de pensar las prácticas de ES en las instituciones, también advierten el desafío que supone la implementación de prácticas de ES a partir del respeto por las experiencias de sus estudiantes, comprendiéndolos como seres sexuados que se construyen socialmente. Por esta razón, es necesario superar la idea de sexualidad desde la mirada biológica del sexo y transitar hacia la sexualidad como forma particular de habitar el cuerpo en las diferentes etapas de la vida, en contextos sociales y culturales determinados (Morgade, 2006).

En este sentido, es necesario pensar las sexualidades como las formas en que cada persona experimenta su propio cuerpo, lo que supone también generar acciones políticas que permitan vivir mejor en sociedad y no estar restringidos por categorías que son aceptadas sin una visión crítica, en otras palabras, hacer de la existencia una vida vivible, tener el reconocimiento de todos los sujetos como seres humanos y experimentar la posibilidad de vivir con placer (Butler, 2002).

Así, bajo la premisa de comprender que los jóvenes tienen derecho a experimentar una sexualidad placentera, libre de prejuicios y temores se entablaron diálogos en torno a las primeras relaciones sexuales y las diferentes sensaciones que experimentaron. Frente a este tema, se observó que uno de los mayores temores es el hecho de un posible embarazo en la etapa de la adolescencia, aunque en algunos casos se mencionó vergüenza por mostrar el cuerpo o inexperiencia frente al cómo tener relaciones sexuales.

Cuando inicié mi vida sexual no conocía muchas cosas, ni siquiera me conocía bien, gracias a la persona que estaba conmigo en esa primera experiencia logró comprenderme y gracias a él aprendí más, incluso aprendí más sobre los hombres. (Comunicación personal - Estudiante 6 – Grado Undécimo)

[...] Empezar mi vida sexual fue difícil, sabía que era un orgasmo, pero no sabía cómo llegar a él, o si ya había pasado, también me preguntaba si mi pareja estaba satisfecha, o sea, le disgustaba y nunca supe cómo decirle lo que quería [...] después me sentí mal, o sea no sabía si sentir deseo era bueno o malo, además no sabía si contarles a mis padres. Mi mayor temor era una enfermedad, supongo que el de mis padres un embarazo... sin embargo, uno que hace si tiene las hormas alborotadas... jajajaja... tiene que satisfacerlas, pero ni modos, cómo decirles a mis papás que tengo deseo sexual, para ellos eso es una locura, entonces no se puede decir, eso me hace sentir rara. Deberían darnos mayor información, independientemente si es mujer u hombre, porque siendo mujer nos impiden o nos advierten muchas cosas sabiendo que nuestro deseo sexual es igual (o no sé) al de un hombre (Comunicación personal - Estudiante 2 – Grado Undécimo).

El relato de la estudiante 2 evidencia como culturalmente se han establecido unas diferencias entre la sexualidad de los hombres y la de las mujeres, lo cual evidencia el sesgo patriarcal que aún se reflejan en diferentes escenarios de la sociedad y las escuelas no son la excepción.

La afirmación anterior reitera la necesidad de incluir el enfoque de género en la ES a fin de disminuir la reproducción de las desigualdades de género y la manera en que se ha naturalizado la inferioridad de la mujer, lo que en palabras de Bourdieu (2000) se denomina violencia simbólica, que entre cosas, no es más que la intención por minimizar el papel de la violencia física y una forma de disculpar a los hombres de las prácticas de dominación que por mucho tiempo se han reflejado en las sociedad

En esta misma línea, al concebir a la mujer como un ser humano carente de deseos propios, incluido los sexuales, se han construido diferentes conceptos en relación con lo

que es la sexualidad, por esta razón, se indagó a los jóvenes sobre lo que para ellos es la sexualidad, encontrando que tanto hombres como mujeres incluyen el deseo y el placer como parte de la definición, sin embargo, en las repuestas de las jóvenes se notó con mayor frecuencia la presencia de valores como la responsabilidad y el temor por un embarazo a temprana edad.

Algunas respuestas, por su parte, evidencian la idea la sexualidad como construcción cultural.

La sexualidad más que tener sexo es tener intimidad con la otra persona, confianza, lo indispensable es que la persona te atraiga porque es con ella con quien compartirás tiempo y habrá aprendizajes. Si la sexualidad es responsable seguramente no habrá peligro de ser papás jóvenes (Comunicación personal - Estudiante 8 – Undécimo).

Para mí es un comportamiento del ser humano muy normal, pero si es muy importante manejarlo con responsabilidad y también practicarlo con la edad y el cuidado que se debe, porque si bien es cierto, es placentero, puede llegar a tener graves consecuencia (Comunicación personal - Estudiante 7 – Décimo)

La sexualidad es algo que abarca una parte importante en la vida de un ser humano, pues constituye una parte de la identidad y la personalidad de cada uno de nosotros. La sexualidad abarca una gama de aspectos relacionados con nuestra imagen, percepción e intimidad, por ejemplo, nuestra identidad sexual, nuestras convicciones respecto al acto en intimidad y todas estas cosas vienen estrechamente relacionadas con la identidad, por lo tanto, estos aspectos son tan diversos en nuestra especie que poco a poco los estigmas y los tabúes relacionados con esto han ido desapareciendo. (Comunicación personal - Estudiante 5 – Undécimo)

Respecto a estas definiciones se puede argumentar que existe desinformación frente a temas relacionados con sexo y sexualidad en algunos colegios públicos de Bogotá, dado que, al no incluir dentro del currículos proyectos de ESI los jóvenes construyen casi que de manera autodidacta o empírica sus saberes en relación con este tema. De igual forma, las prácticas formativas de ES que se lleven a cabo en las instituciones además de concebir las manifestaciones sexuales como peligrosas y perturbadoras conllevan a la implementación de prácticas preventivas, moralistas, patriarcales y adultocentristas como mecanismos de control de los cuerpos de los jóvenes, que inhiben, entre otras cosas, la expresión del deseo.

Asimismo, es pertinente continuar generando acciones encaminadas a la transformación en las instituciones en lo que a ES se refiere, que trasciendan el modelo biologicista con el cual se comprende la sexualidad desde la anatomía, sin ningún tipo de vinculación con lo emocional o las relaciones humanas, atribuyéndole mayor valor a la reproducción y la genitalidad; el modelo biomédico, que pone el acento en las enfermedades y las “consecuencias negativas” de la sexualidad y el modelo moralizante que normaliza la sexualidad desde el “deber ser” por encima de los sentimiento y las emociones de los jóvenes.

Lo anterior, puede contribuir para implementar una ESI en los colegios públicos de Bogotá, que garantice la promoción y el fortalecimiento de la formación ciudadana a partir del ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos en el marco de los diferentes enfoques; que propenda por la construcción de relaciones más horizontales y democráticas al interior de las escuelas en las que en realidad, todos los cuerpos importen (Butler, 2002), se pueda sobrepasar la violencia de la sexualidad heteronormativa y la hegemonía heterosexual que hoy son predominantes, y que como propone Morgade (2006) se tengan en cuenta los condicionantes sociales y culturales que construyen la sexualidad.

Para ello, es fundamental promover espacios de formación docente en los cuales se comprenda la sexualidad desde los diferentes enfoques, que permitan, abordar los discursos que emergen en el marco de las sexualidades de los estudiantes de una manera profesional y no empírica, dado que estos contenidos no han estado presentes, del todo, en la formación de los profesores y son ellos, los docentes, quienes pueden posibilitar espacios que hagan de las instituciones lugares más incluyentes y democráticos.

### **Capítulo 7. Políticas Públicas y Prácticas de ES: por un camino que se bifurca**

Si bien, varios países de la Región han mostrado avances en materia de políticas enfocadas a abordar el tema de la sexualidad en el ámbito escolar, es evidente que la implementación se ha llevado a cabo de manera diferente en cada nación, de hecho, al interior de los países se perciben discrepancias entre los distintos territorios (Baez & González, 2015).

Algunas semejanzas a nivel latinoamericano son el enfoque mediante el cual se aboga por una ESI y la tendencia a incluir enfoques como el de derechos humanos y el de género como pilares fundamentales para promover la igualdad al interior de las instituciones.

En este sentido, en el contexto nacional, se habla de políticas de sexualidad y ES que propenden por la libertad y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos en diferentes ámbitos, el respeto por las diferencias, la superación de las violencias de género, el acceso al sistema de salud con el fin de garantizar condiciones de bienestar en cuanto a la salud sexual y reproductiva de los ciudadanos y la sana convivencia al interior de las instituciones educativas.

Así, desde el surgimiento de la ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y su decreto reglamentario, se planteó la obligatoriedad de la ES en los colegios a partir de la figura de proyectos pedagógicos transversales, lo cual continúa siendo una orientación vigente en el sistema de educación básica y media en Colombia.

Posteriormente, a través de la promulgación del CONPES 147 de 2012, la Ley 1620 de 2013, la Política Nacional de Sexualidad y Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos de 2014 y algunas sentencias que han surgido como respuesta a diferentes situaciones asociadas con la vulneración de derechos sexuales y reproductivos, se han propuesto acciones por parte del Estado para brindar a la sociedad civil alternativas encaminadas a favorecer la igualdad, el reconocimiento a la diferencia y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

En este sentido, es importante mencionar que existen lugares del país en las cuales se observan situaciones de extrema de pobreza y desigualdad en donde las posibilidades de acceso a una vida digna no son las mismas, por tanto, los sistemas de salud y educación no brindan a los ciudadanos las posibilidades de implementar estas políticas, lo cual pone en evidencia una marcada heterogeneidad en los procesos.

Ahora bien, al situar el análisis específicamente en los contextos escolares del Distrito Capital, se hacen evidentes varias dificultades frente a la apropiación y pedagogización de las Políticas de ES; situación pone de manifiesto que en varias instituciones educativas las políticas van por un lado y las prácticas pedagógicas de ES por el otro.

Lo anterior, es atribuible a varios factores; en primer lugar, la falta de conocimiento acerca de las políticas, pues, al indagar a los orientadores escolares y docentes acerca de la manera en la que se llevaban a cabo las prácticas de ES se observó que muchos de ellos toman como referentes sus propias experiencias y a partir de ellas dan consejos a los jóvenes para llevar a cabo, lo que consideran, desde su conocimiento empírico, una sexualidad adecuada; obviamente a partir de una visión adultocentrista y heteronormativa.

En segundo lugar, los proyectos de ES en las instituciones son ejecutados, en su mayoría, por los orientadores escolares y los docentes de ética o de biología y no se transversalizan como parte del currículo de la institución. Por otra parte, se basan en una perspectiva de prevención enfocados básicamente, a disminuir las cifras de embarazo a adolescente, brindar información acerca de los diferentes métodos de planificación y las causas y efectos de las ITS.

En tercer lugar, la escasa de formación de los docentes en temas relacionados con los enfoques de género, derechos sexuales y reproductivos, y enfoque diferencial hace que los conocimientos desde los cuales se aborda el tema de las sexualidades de los estudiantes se llevan

a cabo desde sus propias experiencias y prejuicios, desconociendo las necesidades de formativas de los estudiantes. En este aspecto hay que reconocer que, en la década de los noventa en Colombia, cuando se establece la obligatoriedad de la Educación Sexual en las instituciones educativas, se empiezan a ofertar espacios de formación docente sobre este campo desde una perspectiva biologicista, razón por la cual fueron formados en su mayoría los profesores de Ciencias Naturales y como consecuencia, se les ha delegado por mucho tiempo esta responsabilidad.

Dicha realidad, tal como lo menciona Bermúdez (2022) es una de las debilidades de las Políticas Públicas de ES:

El problema también es pensar en quiénes van a formar en ES y eso implica que a las Políticas Públicas les falta reformar los currículos de las facultades de educación, porque es ahí donde ya deberíamos salir con la formación en el enfoque de género como parte de la pedagogía. Las Políticas Públicas no ha sido contundentes en transformar los currículos de las facultades de educación [...] [...] la otra cuestión es que todo mundo cree que el que debe dar ES es el maestro de biología o el de Ciencias naturales, cuando este es un tema que debe ser transversal en todas las áreas de la escuela, pero lo cierto es, que a pesar de que los proyecto de ES son obligatorios desde 1994 no existió una reforma curricular que metiera el tema dentro de las facultades de educación que forman docentes, entonces la respuesta de la Política Pública fue abrir y patrocinar financieramente a los docentes... se abrieron un montón de programas y “cursitos” con enfoque biologicista. Allí se formaron los colegas del momento, la mayoría eran profesores de Ciencias Naturales porque los contenidos eran biológicos, por lo tanto, todos esos temas sociales

que se están abordando de género, identidad, la diversidad, se veían como ajenos, como perversos [...] (Comunicación personal – PB, 2022).

No obstante, aunque se observen diferentes de factores que obstaculizan la implementación de las políticas públicas de ES en las instituciones educativas, vale la pena mencionar que gracias a la existencia de las políticas públicas existen posibilidades para que las escuelas se interpelen a sí mismas a través de la entrada de discurso contrahegemónicos que paulatinamente permitirán tomar distancia de las manifestaciones violentas y excluyentes asociadas con la diversidad, el género, la raza, los diferentes grupos poblacionales y las múltiples creencias que convergen en las instituciones.

Así, con el objetivo de cumplir de este desafío del reconocimiento y apropiación de los derechos sexuales y reproductivos en las diferentes comunidades educativas, el respeto por la diferencia, el fortalecimiento de la igualdad de género, el bienestar y la salud sexual y reproductiva y, en coherencia con lo planteado en las Políticas Públicas de ES, se han venido generando acciones pedagógicas, provenientes del Estado, que permiten materializar la formación integral de los jóvenes en pro de la construcción de una sociedad más democrática, equitativa, participativa y pluralista.

En este orden de ideas, durante el año 2022 la instituciones educativas del Distrito Capital se han visto avocadas a hacer efectivos uno de los lineamientos planteados en la Ley 1620 de 2013 relacionados con la implementación de acciones restaurativas que permitan la reparación de los daños causados, el restablecimiento de derechos para favorecer la convivencia al interior de las instituciones, y apoyados en la Sentencia T-478 de 2015 (Caso Sergio Urrego) por medio de la cual se ordena al MEN la implementación de acciones, en un plazo señalado, que permitan hacer una revisión exhaustiva a los Manuales de Convivencia de las instituciones

educativas para garantizar que en ellos se contemple respeto por la orientación sexual y la identidad de género de los estudiantes y verificar que en todos los establecimientos educativos del país existan los comités escolares de convivencia.

Para ello, los colegios oficiales de la capital se encuentran revisando los Manuales de Convivencia a la luz del documento: *Orientaciones para la revisión, fortalecimiento y actualización de los manuales de convivencia escolar, hacia la incorporación del enfoque de género, el enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género, el enfoque de derechos humanos y enfoque restaurativo*; cuyo propósito se centra en el aporte de elementos y el acompañamiento para realizar la actualización de los manuales acorde con las rutas para la incorporación de los enfoque para la convivencia escolar (Secretaría de Educación del Distrito, 2022).

Por otra parte, la Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá (Bibliored) ha realizado la apertura de dos salas de lectura con enfoque diferencial las cuales están orientadas, no solo al aprendizaje de temas relacionados con la diversidad y la inclusión, sino, para el esparcimiento de la comunidad LGBTI. Si bien, el objetivo de dichos espacios es disminuir las brechas sociales y evitar la discriminación, es importante anotar que de esta manera se está materializando la política pública para la garantía de los derechos de las personas LGBTI con la que se propende garantizar bienestar y cuidado para todas las personas, en este caso a través del acceso a la cultura.

Asimismo, la consolidación de la red nacional de maestros y maestras Divergente, da cuenta del interés de varios docentes de instituciones públicas y privadas del país por realizar investigaciones acerca de temas relacionadas sexualidad y ES, las cuales resultan de gran utilidad para emprender acciones que favorezcan la integralidad y la transformación de las prácticas

formativas de ES con el fin de construir, desde las aulas, una sociedad más armónica, en la cual sea posible habitar sin temor al rechazo y la discriminación.

Así pues, experiencias como las descritas anteriormente permiten pensar que con el posicionamiento que han adquirido los discursos relacionados con los derechos humanos, sexuales y reproductivos, el enfoque de género y el enfoque diferencial, se están gestando acciones para materializar las políticas públicas de ES para empezar asumir las resistencias propias de un sistema que por varias décadas ha defendido prácticas normativas, hegemónicas, y normalizadoras. Sin embargo, en las instituciones educativas falta mucho trabajo de pedagogización de las políticas y no solo con los estudiantes sino con las familias, pues otra de las falencias que se aprecia en las políticas públicas es el hecho de pensar que la ES es solo para los adolescentes, cuando en realidad esta necesidad de formación también se hace evidente en los padres, los profesores y los orientadores.

Además, es necesario transversalizar realmente la ES, implementando pedagogías que desafíen los enfoques tradicionales, promoviendo espacios de formación para todos los docentes de las instituciones en temas relacionados con los diferentes enfoques, sobrepasando la idea de que la ES se restringe específicamente al campo de la biología y conociendo el marco legal que sustenta la ES en Colombia.

**Capítulo 8. A manera de conclusión. Hacia la pedagogización de la Educación Sexual**

Una vez analizado el panorama de la ES en algunas instituciones educativas oficiales del Distrito Capital a través de la identificación de las tensiones en torno a la incorporación de la perspectiva de género, diversidades y Derechos Humanos en las Políticas Públicas de ES y del reconocimiento de las ideas, los saberes y las reflexiones en torno a la sexualidad y la ES por parte de los orientadores, profesores y estudiantes fue posible dar respuesta a la pregunta que indagaba acerca de los significados críticos presentan las políticas públicas de ES con respecto a las prácticas formativas en los colegios públicos de Bogotá de 2010 a 2022.

Al respecto, se hizo evidente la necesidad de transformar los marcos políticos, jurídicos, sociales y culturales desde los que se comprende la sexualidad y la ES, de tal forma que se produzca un cambio efectivo en la manera tradicional en la cual se llevan a cabo las prácticas formativas, que imponen creencias, suposiciones, concepciones e ideas socio históricas que han dado lugar a las formas como se ha concebido el cuerpo y la sexualidad en distintas épocas.

En este sentido, vale la pena retomar las ideas propuestas por McLaren (2012) quien considera que es importante articular la teoría educativa con un proyecto social y político que, además de denunciar las injusticias, transforme la realidad en todas sus esferas; es decir que, la pedagogía crítica comprende que la actividad escolar va más allá del trabajo que se desarrolla en las aulas y cuestiona los fines de la educación que se centran en mantener el orden desde una perspectiva conservadora para garantizar la reproducción de dinámicas hegemónicas a partir de las cuales se posibilitan el control de los sujetos y el ejercicio de relaciones de poder.

En coherencia con ello, la escuela debe ser un lugar en el cual los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa construyan el conocimiento a partir de la problematización de

los diferentes contextos, con el fin de generar las transformaciones que verdaderamente requiere la sociedad, romper esquemas, cambiar paradigmas y hacer nuevas apuestas en función del saber.

Así, en las instituciones educativas se requiere de la resistencia tanto de los docentes como de los estudiantes a las imposiciones culturales, sociales y políticas relacionadas con la sexualidad y las maneras en las que se imparte ES para construir un mundo donde todos tengan cabida y se piense en una sociedad sin oprimidos y sin opresión.

En línea con esta idea, es necesario transformar los discursos atados a la sexualidad heteronormativa, al placer y al deseo, de tal forma que, como le menciona Butler (2002) todos los cuerpos importen y dejen de estar subordinados a la discursividad que los define y los regula.

Ahora bien, al centrar la atención en las voces extraídas de los relatos que hicieron parte de esta investigación, se observa que para los orientadores es inminente la falta de apoyo por parte de la comunidad educativa para abordar la sexualidad de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes y reconocen la falta de empoderamiento de los docentes, las directivas y las familias en relación con los proyectos de ES; es evidente que muchos de ellos han construido sus saberes sobre sexualidad a partir de sus propios marcos de referencia, sus experiencias, prejuicios, incluso, sobre sus propias dudas y miedos; situación que genera gran impacto en la cultura escolar.

Por su parte, los docentes, en ocasiones, se muestran evasivos frente al tema; legitiman su propia experiencia como saberes idóneos para indicar a sus estudiantes cómo asumir la sexualidad y cómo actuar en situaciones en las cuales, según sus criterios, necesitan de los consejos de un adulto para resolver los problemas y los riesgos derivados de la sexualidad.

Asimismo, se observa algún grado de desconocimiento de las políticas públicas de ES, lo que posiblemente, puede traducirse en la invisibilización de las problemáticas reales en materia de sexualidad, que actualmente atraviesan los niños, niñas y jóvenes y la dificultad para

incorporar algunos temas como la identidad de género, la diversidad sexual, la homofobia, el placer, la masturbación, entre otros.

No obstante, algunos docentes han empezado a explorar y abordar la ES desde otras perspectivas, que tienen como objetivo promover una educación más inclusiva, equitativa y de calidad e introducir discursos contrahegemónicos en relación con la manera tradicional en la que se ha venido abordando la sexualidad y la ES.

Esta realidad, que se percibe en diálogo con los profesores es un reflejo de las falencias que aún existen en la formación que se ofrece a los docentes que asumen esta responsabilidad, por lo tanto, urge, que las normales y las facultades de educación incorporen los contenidos de la ESI, transversalmente, en diferentes asignaturas de la formación inicial de los futuros docentes, que se promuevan espacios de capacitación para la formación en servicio, a nivel nacional, con la debida asignación presupuestal; así como el incremento en la oferta de programas de posgrado.

Por su parte, los adolescentes entrevistados, manifiestan temor al hablar sobre sexualidad con los adultos y confianza para abordar sus dudas con sus pares, a través de las redes sociales o en ocasiones, con el personal externo que acude a las instituciones; siendo esta una de las maneras tradicionales desde las cuales se sigue implementado la ES en los colegios.

No obstante, aunque discursivamente los jóvenes no expresen muchas ideas o concepciones acerca de la sexualidad o existan sexualidades mediadas por el silencio, la realidad en las instituciones educativas, en ocasiones, son el reflejo de una sociedad hipersexualizada que en los últimos tiempos se ha exacerbado gracias al auge de las redes sociales y la influencia de los medios de comunicación.

En consecuencia, la ES debe hacer frente a esta realidad a través del abordaje de la sexualidad no solo como discurso sino como experiencia; en la que se permita discusiones abiertas sobre el deseo, el placer, el bienestar y se comprenda a los jóvenes como personas con posturas de vida propias y no como sujetos a quienes hay que gobernarles sus cuerpos y sus sexualidades para protegerlos de los supuestos riesgos que devienen del sexo y la sexualidad (Ardila, 2021).

En este sentido, la iniciativa de implementar un giro pedagógico en la ES, mencionado por Bermúdez (2022), corresponde con la necesidad que se ha percibido a lo largo de este estudio de pedagogizar la ES en las instituciones educativas, partiendo de la inclusión de los enfoques de género, de derechos humanos y diferencial como pilares fundamentales en una propuesta de tránsito hacia una verdadera ESI en los colegios.

### **¿Una nueva pedagogía en la Educación Sexual?**

Actualmente asistimos a una sociedad mediada por el deseo, el consumo, la competencia, la inmediatez de la satisfacción y la incertidumbre; características que, por demás, han exacerbado la exclusión y falta de reconocimiento a algunos sujetos sociales, poniendo en evidencia la precariedad de los vínculos entre las personas y el desprecio por la dignidad de los seres humanos.

En línea con lo anterior, es necesario que en las instituciones educativas los discursos y las prácticas que transgreden la libertad de los sujetos sean replanteadas, esto es, dar paso a estrategias de pedagogización que permitan que el discurso de la política pública de ES trascienda en las aulas y se incorporen prácticas pedagógicas en las que se promueva el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, despojando el sexo y la sexualidad de enfoques moralistas en las que se comprenda al sujeto educativo como un sujeto sexual.

Asimismo, se requieren prácticas en las aulas desprovistas de creencias cuyos argumentos se centren en el temor de promover la genitalidad temprana y cualquier tipo de aberraciones o perversiones derivadas del abordaje de la sexualidad de manera integral.

Para ello, se debe pensar en una nueva pedagogía que genere resistencias en el contexto escolar, que contribuya a disminuir la falta de conocimiento sobre sexualidad, no solo para los estudiantes, sino también para las familias y docentes, pues es evidente que debido a la falta de ES en épocas anteriores, existen generaciones que carecen de información y han construido sus saberes a partir de la experiencia.

Al respecto, temas como la sororidad, las nuevas masculinidades o las identidades de género no estereotipadas contribuyen para construir discursos sobre sexualidad, más acordes con las necesidades y características de la sociedad actual, de la cual hacen parte los jóvenes que acuden las instituciones educativas de Bogotá.

Siguiendo a Flores (2013, citada por Planella, 2017), en las instituciones se necesita de una pedagogía antinormativa en la que se puedan leer de múltiples formas las estructuras de sujeción y opresión que condicionan las identidades; lo que implica deshabitarse de las recompensas de la normalidad e intentar otras formas de hacer pedagogía, comprendiendo los dispositivos pedagógicos como elementos para evitar la patologización de los individuos, la inexistencia de la diversidad y la heteronormatividad como discursos predominantes.

En coherencia con lo anterior, Zemaitis (2016) propone algunos desafíos para tener en cuenta en los futuros debates sobre las exigencias de la ES en el marco de las culturas sexuales de los jóvenes; en primer lugar, menciona la necesidad de consolidar una perspectiva renovada de los modelos pedagógicos, aunados a una pedagogía antideterminista y antibinaria, que supere los modelos clásicos-moralistas de ES en los cuales se fijan conocimientos sobre algunos temas,

se comprenden a las personas como identidades a contralar y a normalizar, intentando limitar el modo en que los sujetos se vinculan con sí mismos y con los demás. Bajo esta idea, se aboga por una escuela libre de hostilidades en la que se promuevan formas armónicas de incorporarse al mundo.

Tal como lo afirma Bermúdez (2021) la irrupción de los discursos que emergen actualmente en materia de sexualidad y el giro pedagógico que se requiere para la formación en sexualidad, se resiste a entrar en las escuelas; no obstante, el hecho de que en las políticas se incluyan temas como el género, la diversidad y los derechos humanos son alternativas o posibilidades para que los docentes, que intenta implementar nuevas pedagogías en la aulas, basadas en la deconstrucción de las miradas binarias de los cuerpos tan arraigadas en las instituciones, promuevan dinámicas alejadas de los dispositivos pedagógicos y biopolíticos que buscan mantener los géneros, los roles y una sexualidad basada en la perspectiva heteronormativa.

Con estos elementos, la ES para esta época posmoderna, ha de servirle a los niños, niñas y jóvenes para convertirse en agentes activos en el proceso de formación para la sexualidad, co-constructores de significados que validen o no, los discursos sobre sexo y sexualidad que se debaten en las escuelas, capaces de examinar las interacciones consigo mismo y con el Otro para consolidar relaciones seguras, justas e igualitarias con sus pares; legitimar sus propias formas de actuar en función de su identidad de género y la manera en la cual experimentan su cuerpo, bien sea desde los performances tradicionales o a partir de las prácticas de género disruptivas (Giraldo, 2014).

Finalmente, mirando de manera crítica la ES, es importante empezar por reconocer que, para pedagogizarla, se debe ampliar la mirada y resignificar la forma cómo se aborda en las

instituciones, es decir, comprenderla en toda su complejidad, como un entramado de relaciones que se construye en la interacción con el otro. Por tanto, no son los docentes o los adultos la autoridad en el tema, menos si los argumentos de autoridad se basan en conocimientos biológicos o médicos y patrones de normalidad que instauran las lógicas del ser hombre y ser mujer a partir de las representaciones hegemónica y los roles atribuidos a cada género.

De igual forma, la ES en Colombia con un abordaje integral, debe considerarse como un proyecto político pedagógico, que interrogue y problematice críticamente, modelos eugenésicos y moralistas y las relaciones de saber-poder que se entrecruzan en los currículos. Con esto, queda claro que se requiere un cambio en los discursos pedagógicos sobre el género y la sexualidad, en las prácticas que universalizan a los sujetos y los enmarcan en contextos heterosexistas y las formas en que se piensa la sexualidad en la escuela.

### Referencias

- Alzate, H. (1997). *Sexualidad humana*. Bogotá: Temis.
- Ardila, D. (2021). *Los cuchos están con el bla, bla, bla y nosotros en el zua, zua, zua : El despliegue de las sexualidades escolares en estudiantes adolescentes de un colegio público en Bogotá, Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.  
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/81593>
- Baez, J. (2015). *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual*. CLACSO.  
[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150825093603/politicaseducativas\\_educacionsexual\\_2015.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150825093603/politicaseducativas_educacionsexual_2015.pdf)
- Baez, J. (2016). La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 71-86.  
<https://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art5.pdf>
- Baez, J., & González, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista del IICE* (38), 7-24.  
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3458/3192>
- Bedoya, M. (2011). *Educación para el ejercicio responsable de la sexualidad*. Universidad Santo Tomas.
- Benjamin, W. (1991). *El narrador*. Ediciones Metales Pesados.

- Bermúdez, L. M. (julio-diciembre de 2022). Cuerpo, género y sexualidad: el giro pedagógico que resiste en la escuela. *Educación y ciudad* (43), 1-22.  
<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2762>
- Boccardi, F. (2013). El placer del texto y el placer del sexo. Una mirada sobre el campo de efectos de la ley nacional de educación sexual integral. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 4(7), 1-11.  
<https://www.redalyc.org/pdf/5534/553457063020.pdf>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: qualitative social research*, 7(4). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/358>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Paidós.
- Cáceres, C. e. (2004). *Ciudadanía sexual en América Latina: abriendo el debate*. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Calderón, D. (2016). Las políticas públicas una construcción del valor público en la gobernabilidad . En Calderón, D. *Políticas públicas: retos y desafíos para la gobernabilidad* (pp. 79 – 78). Universidad Santo Tomas.
- Calle, M. A. (2019). *De la prevención al placer, análisis y producto de comunicación para una educación sexual integral*. Pontificia Universidad Javeriana.  
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/46655>

Caricote, E. (Julio-Diciembre de 2008a). Los docentes y la educación sexual en la adolescencia.

*Revista Ciencias de la Educación*, I(32), 13-33.

doi:<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n32/32-1.pdf>

Caricote, E. (enero-marzo de 2008b). Influencia de los padres en la educación sexual de los

adolescentes. *Educere*, 12(40), 79-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35604010>

Castillo, S. e. (2008). La implementación de la política pública de salud sexual y reproductiva

(SSR) en el Eje Cafetero colombiano: el caso del embarazo adolescente. *Revista*

*Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1).

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-)

[715X2008000100008&lang=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2008000100008&lang=es)

Castro, G. (2019). Impacto de las políticas de educación sexual en la salud sexual y reproductiva

adolescente en el sur de Chile, período 2010 - 2017. *Revista chilena de obstetricia y*

*ginecología*, 84(1), 28-40. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262019000100028>

Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En

Larrosa, J. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-18).

Barcelona: Laertes.

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2012). *Lineamientos para el desarrollo de*

*una estrategia para la prevención del embarazo en la adolescencia y la promoción de*

*proyectos de vida para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edades entre 6 y 19*

*años*. Departamento Nacional de Planeación.

<https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/conpes/social/147.pdf>

Decreto 1860/94. (3 de agosto de 1994). Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Recuperado el 1 de diciembre de 2022, de

- [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-172061\\_archivo\\_pdf\\_decreto1860\\_94.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf)
- Decreto 1965/13. (11 de septiembre de 2013). Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 1 de diciembre de 2022, de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54537>
- Decreto 2698/10. (6 de agosto de 2010). Colombia: Ministerio de Protección Social. Recuperado el 1 de diciembre de 2022, de [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto\\_2968\\_2010.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_2968_2010.htm)
- Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Revista de educación y pensamiento*(17), 85-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4040396>
- EDUCA. (2021). *Félix y Susana*. <https://educa.org.do/proyecto/felix-y-susana/>
- Faccioli, A. M., & Ribeiro, C. (2003). La educación sexual en lo cotidiano de la escuela. *Educación*(31), 67-85. doi:<https://doi.org/10.5565/rev/educar.305>
- Fainsod, P. (2008). Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas. En Morgade, G. y Alonso, G. *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la "normalidad" a la disidencia*. (pp. 231-250). Paidós.
- Fallas, M. A. (2009). *Educación afectiva y sexual; programa de formación docente de secundaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación]. Repositorio Institucional. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/76433/DPEE\\_Fallas\\_Vargas\\_MA\\_Educacion\\_afectiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/76433/DPEE_Fallas_Vargas_MA_Educacion_afectiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fernández, C., & Lilia, L. (2011). La educación sexual como tema transversal de las instituciones públicas educativas de la básica primaria en Armenia, Colombia. *Cultura*

*del Cuidado Enfermería*, 8(2), 45-56.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3926984>

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

[https://edmorata.es/wp-](https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR_.pdf)

[content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR\\_.pdf](https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR_.pdf)

Flores, V. (2013). *Interrucciones*. La Mondonga Dark.

<https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2014/11/interruccion-libro-valeria-flores.pdf>

Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber*. Siglo XXI.

Foucault, M. (1983). *El sujeto y el poder*. Chicago University Press.

<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/El%20sujeto%20y%20el%20poder.pdf>

Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.

Galaz, C., & Poblete, R. (marzo-abril de 2019). Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post-dictadura: opacidades e hiper-visibilidades de sujetos LGTBI. *Educación y Desarrollo*, 35(74), 251-269.

<https://www.scielo.br/j/er/a/3w86r6SWJKDWqhXbQXLknKz/?format=pdf&lang=es>

García, C., & Luján, N. (2017). Diversidad sexual y discriminación: los límites para la expresión de lo diferente. *Espacios transnacionales: revista latinoamericana-europea de pensamiento y acción social*, 5(9), 62-76.

<https://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD51387.pdf>

Giraldo, E. (2014). Revisando las Prácticas Educativas: una Mirada Posmoderna a la Relación Género-Currículo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 211-223.

- Guzmán, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8), 2-11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2779>
- Hernández, G. (1999). EL análisis de las políticas públicas: una disciplina incipiente en Colombia. *Revista Estudios Sociales*(4), 80-91.  
<http://journals.openedition.org/revestudsoc/30489>
- Jaime, F. e. (2013). *Introducción al análisis de políticas públicas*. Universidad Nacional Arturo Jauretche. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/icsya-unaj/20171114040327/pdf\\_1260.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/icsya-unaj/20171114040327/pdf_1260.pdf)
- Jaramillo, J. (2017). *Políticas públicas de prevención del embarazo precoz en el marco de la realización de los objetivos de desarrollo del milenio: el caso de Medellín (Colombia)*. Universidad Rey Juan Carlos.  
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=IB4%2FniuP2AE%3D>
- Jones, D. (Octubre de 2009). ¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad?: Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina. *Argumentos. Revista de crítica social* (11), 63-82.  
<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/798>
- Koen, M. (2018). *Los cuerpos en la formación docente en Educación Sexual Integral: dispositivos para docentes y equipos de orientación escolar de escuelas medias*. Instituto de Investigaciones CeFIEC, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad de Buenos Aires.  
[http://www.ccpe.ms.exactas.uba.ar/cms/images/documentos/Tesis\\_Kohen.pdf](http://www.ccpe.ms.exactas.uba.ar/cms/images/documentos/Tesis_Kohen.pdf)

- Koen, M., & Meinardi, E. (octubre-diciembre de 2016). Las situaciones escolares en escena: aportes a la formación docente en educación sexual integral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1047-1072.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14047430003>
- Koen, M., & Meinardi, E. (2018). *Educación integral para las sexualidades: un dispositivo de formación docente en contexto*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.  
<https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/5923>
- Lamas, M. (enero-abril de 2016). Mujeres guerrerenses: feminismo y política. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 61(226), 339-354.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5301414>
- Lavinge, L., & González, M. (2015). Reflexiones desde la formación docente en educación sexual integral. Una propuesta para el abordaje de la diversidad sexual humana. *Temas de educación*, 21(1), 183-200.  
<https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/658>
- Ley 1029/06. (14 de junio de 2006). (*Diario oficial [D.O.]*: 46.299). Colombia. Recuperado el 1 de diciembre de 2022, de  
[http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1029\\_2006.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1029_2006.html)
- Ley 1098/06. (8 de noviembre de 2006). (*Diario oficial [D.O.]*: 52.232). Colombia. Recuperado el 1 de diciembre de 2022, de  
[http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1098\\_2006.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html)
- Ley 115/94. (8 de febrero de 1994). (*Diario oficial [D.O.]*:41214). Colombia. Recuperado el 1 de diciembre de 2022, de  
[https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=292](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=292)

Ley 1620/13. (15 de marzo de 2013). (*Diario oficial. [D.O.]: 48.733*). Colombia. Recuperado el 1 de diciembre de 2022, de <https://bit.ly/3PJpRe0>

Londoño, O. L., Maldonado, L. F., & Calderón, L. C. (2014). *Guía para construir el estado del arte*.

[http://www.unicauca.edu.co/innovacioncauca/sites/default/files/formacion\\_continua/7.Curso-Vigilancia-Tecnologica/3.1.Guia-construir-estado-del-arte.pdf](http://www.unicauca.edu.co/innovacioncauca/sites/default/files/formacion_continua/7.Curso-Vigilancia-Tecnologica/3.1.Guia-construir-estado-del-arte.pdf)

Manzano, D., & Jerves, E. (enero-abril de 2018). Educación sexual: percepciones de docentes de la ciudad de Cuenca 2013-2014. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-15.

<https://www.readcube.com/articles/10.15359/ree.22-1.5>

Manzano, D., & Jerves, E. (2015). Educación sexual: La asignatura pendiente. *Maskana*, 6(1), 27-38.

<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/22277/1/MASKANA%206103.pdf>

Martínez, B. e. (2013). Particularidades de la educación sexual en Cuba. *MEDISAN*, 7(7).

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1029-30192013000700014](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192013000700014)

Martínez, M. (2015). Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social.

*Paradigma*, 23(1), 9-30. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2002.p9-30.id270>

Maxwell, J. (2012). Designing a qualitative study. En J. Maxwell, *Qualitative Research Design : An Interactive Approach* (pp. 214-253). Sage Publications.

[https://www.researchgate.net/publication/43220402\\_Qualitative\\_Research\\_Design\\_An\\_Interactive\\_Approach\\_JA\\_Maxwell](https://www.researchgate.net/publication/43220402_Qualitative_Research_Design_An_Interactive_Approach_JA_Maxwell)

Mazzola, F. (2020). La(s) interpelación(es) de les estudiantes al campo de disputa político de la Ley de Educación Sexual Integral 26.150/06. *Crítica Y Resistencias. Revista De*

*Conflictos Sociales Latinoamericanos*(11), 47-56.

<https://www.criticayresistencias.com.ar/revista/article/view/163>

McEwan, H., & Egan, K. (1995). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.

McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria: el socialismo y los desafíos actuales*. Herramienta.

Meinardi, E. e. (2008b). Educación para la salud sexual en la formación de profesores en Argentina. *Ciência & Educação*, 14(2), 181-195.

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/qDfg4JwvmNGXG9zyWfVkJFnv/?lang=es&format=pdf>

Meinardi, E., & Revel, A. (. (2008a). *Genero y educación sexual en las escuelas*. Universidad de Buenos Aires.

[https://bibliotecadigital.exactas.uba.ar/collection/libro/document/libro\\_n0005\\_Meinardi](https://bibliotecadigital.exactas.uba.ar/collection/libro/document/libro_n0005_Meinardi)

Méndez, S. (2003). La educación sexual en la sociedad del consumo. *Revista Estudios de juventud* (63), 81-93.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/10%20EDUCACION%20SEXUAL.pdf>

Ministerio de Educación Nacional et al. (2021). *Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la Escuela. Aspectos para la reflexión*.

<http://www.semcucuta.gov.co/wp-content/uploads/2015/09/CARTILLA-MEN-AMBIENTES-ESCOLARES-LIBRES-DE-DISCRIMINACION.pdf>

Ministerio de la Protección Social. (2011). *Lineamientos técnicos y metodológicos para el proceso territorial de generación de insumos concertados del Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021*. Ministerio de la Protección Social.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/lineamientos-tecnicos-pdsp-2012-2021.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2013). *Observatorio Nacional e Intersectorial del Embarazo Adolescente. Guía Metodológica*. Ministerio de Salud y Protección Social.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/ross-embarazo-adolescentes-oniea.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Política Nacional de sexualidad, derechos sexuales y derechos reproductivos*. Ministerio de Salud y Protección Social.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/LIBRO%20POLITICA%20SEXUAL%20SEPT%202010.pdf>

Montaña, A. (2012). Sexualidad -[es]- en la escuela: en las voces de sus protagonistas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* (7), 183-196.

<https://core.ac.uk/download/pdf/61700462.pdf>

Montero, L. E. (2017). La educación sexual: un desafío para la educación católica. *Educación y Educadores*, 20(3), 343-363.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0123-12942017000300343&lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-12942017000300343&lng=en&nrm=iso&tlng=es)

Montoya, R. (2015). *Poder, sexualidad y ética: el uso de Foucault en la obra de Judith Butler*. Universidad del Rosario.

Morales, M. C. (2010). *Jóvenes, sexualidad y políticas: salud sexual y reproductiva en Colombia (1992-2005)*. Universidad Nacional de Colombia.

[https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/7099/Jovenes\\_Sexualidad\\_y\\_Politica.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/7099/Jovenes_Sexualidad_y_Politica.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Morales, M. C. (2010b). Lo político de las políticas de salud sexual y reproductiva para jóvenes en Colombia. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 9(19), 69-89.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54519045006>

Morgade, G. (2006a). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*(24), 27-33. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9941>

Morgade, G. (Abril de 2006b). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género: una antigua deuda de la escuela. *Novedades educativas*(184), 40-44.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion-en-la-sexualidad-desde-el-enfoque-de-genero.-morgade.pdf>

Morgade, G. (2008). Es posible abordar la “construcción social” del cuerpo. En Meinardi, E. *Género y Educación Sexual en las Escuelas*. Universidad de Buenos Aires.

[https://bibliotecadigital.exactas.uba.ar/download/libro/libro\\_n0005\\_Meinardi.pdf](https://bibliotecadigital.exactas.uba.ar/download/libro/libro_n0005_Meinardi.pdf)

Morgade, G. (12 de septiembre de 2016). Entrevista a Graciela Morgade sobre Educación Sexual Integral. (V. Engler, Entrevistador). <https://www.noveduc.com/noticia/291>

Morgade, G. (2017). Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 49-62.

<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/8591/8946>

Morgade, G. (2021). "La ESI en las prácticas docentes" - Preguntas Pedagógicas ISFD 19. (I. 1. Plata, Entrevistador) <https://www.youtube.com/watch?v=wc4ouE5dlg8>

Obach, A. et al. (2017). Salud sexual y reproductiva de adolescentes en Chile: el rol de la educación sexual. *Revista de Salud Pública*, 19(6), 848-854.

doi:<https://doi.org/10.15446/rsap.V19n6.70023>

- Peixoto, J. M. (2012). Escuela y diversidad sexual: ¿que realidad? *Educação em Revista*, 28(3), 143-158.  
<https://www.scielo.br/j/edur/a/tpQxvhKp88mmCfksqpKYbtM/?lang=es&format=pdf>
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles: sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Universitat de Barcelona.
- Plaza, M. V. (2015). *Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media*. Universidad de Buenos Aires.  
[https://bibliotecadigital.exactas.uba.ar/collection/tesis/document/tesis\\_n5871\\_Plaza](https://bibliotecadigital.exactas.uba.ar/collection/tesis/document/tesis_n5871_Plaza)
- Preinfalk, L. M. (2015). Desafíos de la formación docente en materia de educación sexual. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 85-101.  
[https://www.researchgate.net/publication/282496835\\_Desafios\\_de\\_la\\_formacion\\_docente\\_en\\_materia\\_de\\_educacion\\_sexual](https://www.researchgate.net/publication/282496835_Desafios_de_la_formacion_docente_en_materia_de_educacion_sexual)
- Profamilia. (2015). *Resumen ejecutivo. Encuesta Nacional de Demografía y Salud*.  
<https://profamilia.org.co/wp-content/uploads/2019/06/Resumen-Ejecutivo-Encuesta-Nacional-De-Demografia-Y-Salud-ends-2015.pdf>
- Quaresma, D. (septiembre-diciembre de 2014). Instrumentación de la educación sexual en escuelas municipales de enseñanza. *EccoS Revista Científica* (35), 125-140.  
<https://www.redalyc.org/pdf/715/71535318008.pdf>
- Quintero, M. (2018). *Uso de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.  
[https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/ usos\\_de\\_las\\_narrativas\\_epistemologias\\_y\\_metodologias\\_aportes\\_para\\_la\\_investigacion.pdf](https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/ usos_de_las_narrativas_epistemologias_y_metodologias_aportes_para_la_investigacion.pdf)

- Restrepo, J. (2020). *Estado del arte sobre la política pública de educación sexual y su articulación con otras políticas públicas sociales y sectoriales en Colombia 1993-2018*. Universidad Santo Tomas.
- Roa, P. A. (mayo - agosto de 2017). Salud, cuerpo y vida: una genealogía de la educación sexual en la escuela colombiana. *Praxis y saber*, 8(17), 67-84.  
doi:<https://doi.org/10.19053/22160159>
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología*. CLACSO.  
[https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/102998/CONICET\\_Digital\\_Nro.d2c6cf60-a3f0-4e51-ac84-8f916c42f4fd\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/102998/CONICET_Digital_Nro.d2c6cf60-a3f0-4e51-ac84-8f916c42f4fd_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Rolando, S., & Seidmann, S. (2013). Representaciones sociales sobre la educación sexual en la escuela media. *Anuario de Investigaciones*, XX, 227-232.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139949060.pdf>
- Rosales, A., & Salinas, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado? *Revista electrónica Educare*, 21(2), 223-243.  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/7724>
- Roth, A. (2012). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Aurora.
- Salas, N., & Salas, M. (2016). Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2). doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>
- Secretaria de Educación. (2021). *Orientaciones para la revisión, fortalecimiento y actualización de los manuales de convivencia escolar. Hacia la incorporación del enfoque de género, enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género y enfoque restaurativo*.

- [https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3419/Orientaciones%20manuales%20de%20convivencia\\_ISBN.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3419/Orientaciones%20manuales%20de%20convivencia_ISBN.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Siderac, S. (2015). La formación docente y la educación sexual integral en la UNLPam. *Entramados: educación y sociedad* (2), 75-81.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236192>
- Sus, M. C. (2005). Covivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 983-1004.
- <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002702.pdf>
- Talani, P. (2019). Educación sexual integral y perspectiva de género en la formación docente: una conjunción indispensable para una pedagogía crítica y feminista. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación* (4), 1-16.
- <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/2197>
- Torres, J., & Santander, J. (2013). *Introducción a las políticas públicas: conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía*. IEMP Ediciones.
- [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/admon/files/empresas/ZW1wcmVzYV83Ng==/imgproductos/1450056996\\_ce38e6d218235ac89d6c8a14907a5a9c.pdf](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/admon/files/empresas/ZW1wcmVzYV83Ng==/imgproductos/1450056996_ce38e6d218235ac89d6c8a14907a5a9c.pdf)
- UNESCO. (2017). *Embarazo precoz y no planificado: recomendaciones para el sector de Educación*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248418\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248418_spa)
- UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*. UNESDOC Biblioteca Digital:
- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335/PDF/265335spa.pdf.multi>
- UNESCO. (15 de febrero de 2018). Por qué es importante la educación integral en sexualidad. <https://es.unesco.org/news/que-es-importante-educacion-integral-sexualidad>

- UNFPA. (2013). *Declaración del Foro Mundial de la Juventud de Bali. Seguimiento de la ejecución del Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo después de 2014*. Naciones Unidas.  
[https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/gyf\\_spanish.pdf](https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/gyf_spanish.pdf)
- UNFPA. (2014). *Directrices operacionales del UNFPA para la educación integral de la sexualidad: un enfoque basado en los derechos humanos y género*. UNFPA.  
[https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA\\_OperationalGuidanceREV\\_ES\\_web.pdf](https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA_OperationalGuidanceREV_ES_web.pdf)
- UNFPA. (26 de septiembre de 2016). *La Política Nacional de Sexualidad llega a los territorios*.  
<https://colombia.unfpa.org/es/noticias/la-pol%C3%ADtica-nacional-de-sexualidad-llega-a-los-territorios?page=1>
- UNFPA. (1 de diciembre de 2022). *Fondo de Población de las Naciones Unidas. Cómo trabajamos*: <https://www.unfpa.org/es/como-trabajamos>
- Universidad Nacional de Colombia. (2011). *Encuesta Nacional de Deserción Escolar ENDE*. Universidad Nacional de Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293674\\_archivo\\_pdf\\_hogares.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293674_archivo_pdf_hogares.pdf)
- Vargas Trujillo, E. e. (2013). *Educación sexual de mujeres colombianas en la juventud: un análisis desde el enfoque basado en derechos humanos*. Ministerio de Salud y Protección Social.
- Vásquez, C. (2017). *Estudio de la política de educación para la sexualidad dirigida a la reducción del embarazo adolescente en los colegios públicos y privados en Bogotá desde el marco de los derechos sexuales y reproductivos (2008-2014)*. Facultad de Derecho,

Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Colombia.

<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/62088>

Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud*. Universidad Nacional de la Plata.















**Anexo B** *Protocolo profesores***PROTOCOLO ORIENTADOR PARA LA CONSTRUCCIÓN DE RELATOS  
(PROFESORES)**

Buenas tardes:

Nombre completo:

Institución educativa:

Años de experiencia como docente:

Formación:

Área:

Teniendo en cuenta el objetivo de la investigación centrado en Analizar los significados críticos presentes en las Políticas Públicas de Educación Sexual con respecto a las prácticas formativas en los colegios públicos de Bogotá de 2010 a 2021, quisiera que dialogáramos en torno a una serie de preguntas que nos guiarán la construcción de relatos relacionados con sus prácticas formativa en materia de Educación Sexual.

1. ¿Podrías describirme, por favor, cómo fue tu proceso de formación en relación con educación sexual?
2. ¿Cuál ha sido tu experiencia en el campo de la educación sexual, que es lo positivo, lo negativo? Podrías narrar por favor ¿cómo fue el desarrollo de una clase de sexualidad que recuerdes por algún hecho particular que puedas considerar como una experiencia positiva o negativa?

3. ¿Cuál de los materiales de apoyo ofrecidos por el MEN o por el MSPS en materia de educación sexual, han sido conocidos y utilizados por ti?
4. ¿Cómo se ha dado el acompañamiento de los padres de familia en la educación sexual de tus estudiantes?
5. ¿Cómo se ha diseñado e implementado el PESCC en su institución? ¿Cómo se he venido fortaleciendo ese proyecto en los últimos años?
6. ¿Cuál es el procedimiento a seguir cuando se detecta en la institución un menor en riesgo de deserción debido a su estado de embarazo o su futura condición de padres a temprana edad?

¿Utiliza o ha utilizado los programas de televisión, series y documentales transmitidos por Señal Colombia y Canal 13 y el material pedagógico: paquete educativo Revela 2 o algún otro ¿con el objetivo de tratar temas relacionados con la sexualidad de los jóvenes? Si la respuesta es afirmativa favor explicar, en caso contrario, describa cuáles son los recursos que utiliza.

7. ¿Cuál considera que es la mayor debilidad en materia de Educación Sexual?
8. ¿Tiene conocimiento de la manera en la cual se ha actualizado el Manual de Convivencia en su institución? Bajo qué orientaciones
9. ¿Conoce el Observatorio Nacional e Intersectorial del Embarazo Adolescente? En caso de ser afirmativo ¿Podría narrar su experiencia?
10. ¿Cuáles son los temas fundamentales en una clase de Educación Sexual con estudiantes de grado décimo y once?
11. ¿Cuál es el marco normativo bajo el cual se regula la Educación Sexual en las instituciones?

*Anexo C Protocolo orientadores***PROTOCOLO ORIENTADOR PARA LA CONSTRUCCIÓN DE RELATOS  
(ORIENTADORES)**

Buenas tardes:

Nombre completo:

Institución educativa:

Años de experiencia como orientadora escolar:

Formación:

Teniendo en cuenta el objetivo de la investigación centrado en Analizar los significados críticos presentes en las Políticas Públicas de Educación Sexual con respecto a las prácticas formativas en los colegios públicos de Bogotá de 2010 a 2021, quisiera que dialogáramos en torno a una serie de preguntas que nos guiarán la construcción de relatos relacionados con sus prácticas formativa en materia de Educación Sexual.

1. ¿Podrías describirme, por favor, cómo fue tu proceso de formación en relación con educación sexual?
2. ¿Cuál ha sido tu experiencia en el campo de la educación sexual, que es lo positivo, lo negativo? Podrías narrar por favor alguna experiencia que te haya hecho sentir confrontada, preocupada o satisfecha en lo que tiene que ver con educación sexual. ¿Qué ha sido lo más difícil?
3. ¿Cómo se ha dado el acompañamiento de los padres de familia en la educación sexual de tus estudiantes?

4. ¿Cómo se ha diseñado e implementado el PESCC en su institución? ¿Cómo se he venido fortaleciendo ese proyecto en los últimos años?
  
5. ¿Cuál es el procedimiento a seguir cuando se detecta en la institución un menor en riesgo de deserción debido a su estado de embarazo o su futura condición de padres a temprana edad?
  
6. ¿Utiliza o ha utilizado los programas de televisión, series y documentales transmitidos por Señal Colombia y Canal 13 y el material pedagógico: paquete educativo Revela 2, ¿con el objetivo de tratar temas relacionados con la sexualidad de los jóvenes?  
  
Si la respuesta es afirmativa favor explicar, en caso contrario, describa cuáles son los recursos que utiliza.
  
7. ¿Conoce el Observatorio Nacional e Intersectorial del Embarazo Adolescente? En caso de ser afirmativo ¿Podría narrar su experiencia?

Temas...